

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de Nivel Superior según Acuerdo Secretarial
15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA



Los procesos socioculturales de cambio y reproducción en la institución universitaria: el caso de la Acción Social de la Universidad de Costa Rica

Tesis para obtener el grado de
Maestro en Comunicación de la Ciencia y la Cultura
Presenta

Allan Francisco Monge Cordero

Director de tesis: Dr. Raúl Fuentes Navarro

Tlaquepaque, Jalisco, Diciembre 2011

Agradecimientos

La realización de la presente investigación y la participación del autor en la Maestría de Comunicación de la Ciencia y Cultura del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente, ITESO, fue posible gracias al apoyo institucional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, el Servicio Alemán de Intercambio Académico, DAAD y la Universidad de Costa Rica.

Este documento es apenas uno de los productos de la rica experiencia vital que el posgrado ha significado para el suscrito. Durante más de dos años tuve la dicha de conocer muchas personas con las que compartí y disfruté plenamente, diversos espacios de aprendizaje: cursos regulares, coloquios de investigación, seminarios con profesores invitados, entre otros. Mi agradecimiento especial a todos(as) mis compañeros(as) en esta aventura, especialmente a Carmina, Cindy, Fabián, Federico, Hammurabi, Karla, Luis Alberto, Marcia, Norma Angélica, Priscilla, Rubén y Sergio. Sería difícil enumerar todo lo bueno que aprendí de todos(as) ellos(as) y la gran inspiración que significaron durante estos años.

De igual forma a mis profesores(as) de materia, mi reconocimiento por el profesionalismo y la pasión con la que contribuyeron con este proceso de crecimiento grupal, no sólo propiciando sugerentes lecturas, sino además guiando ejercicios de reflexión crítica y trabajo colectivo muy estimulantes. Mención aparte merece mi asesor el Dr. Raúl Fuentes Navarro, a quien le agradezco profundamente su respeto y el espacio para crecer que me permitió durante mi investigación de tesis. En las oportunidades que pedí su consejo, siempre estuvo dispuesto a atenderme para hacerme señalamientos muy oportunos y sugerencias que contribuyeron de manera sustantiva con el trabajo. Gracias a su generosidad tuve a mi disposición materiales de difícil acceso que facilitaron mi indagación, y en la fase final su apoyo fue vital para concluir el estudio conforme a los plazos institucionales.

Asimismo, a mi lector el Mtro. Carlos Luna Cortés, quien durante los tres coloquios de investigación y al cierre de este camino, leyó atentamente mis avances y documento final. Sus sugerencias y cuestionamientos fueron valiosas contribuciones para precisar y trabajar sobre muchos aspectos, especialmente en la estrategia metodológica. Al igual que el Dr. Fuentes no escatimó en dedicar tiempo extra laboral para revisar mis escritos. A la Mtra. Susana Herrera Lima, al Mtro. Eduardo Quijano y a Julieta, muchas gracias por todo el soporte en materia de gestión administrativa, así como su permanente interés por el avance de mi proyecto académico. Siempre me sentí acuerpado por sus colaboraciones.

Gracias a Maritza, por la lectura de mis textos, por las correcciones y sugerencias, pero sobre todo por el amor y la paciencia. Por acompañarme en esta etapa colmada de desafíos y incertidumbres. Sin vos, Ernesto y Amanda, este proyecto no habría sido posible, ni habría tenido sentido. En México he aprendido a quererlos y valorarnos aún mucho más.

Finalmente, a mis compañeros(as) de la VAS, especialmente a María, Carmen y Héctor, quienes me motivaron a regresar a las aulas para realizar estudios de posgrado. La oportunidad de hacer equipo de trabajo con ustedes, primero en el Sistema de Estudios de Posgrado y posteriormente en la Vicerrectoría, me ha permitido crecer profesionalmente, pero sobre todo como ser humano.

Lista de siglas utilizadas¹

AS	Acción Social
CAS	Comisión de Acción Social
CB	Categoría de Ciencias Básica y Salud
CS	Categoría de Ciencias Sociales
UCR	Universidad de Costa Rica
EC	Extensión Cultural
ED	Extensión Docente
H	Categoría de Humanidades
IA	Categoría de Ingenierías y Ciencias Agroalimentarias
IES	Instituciones de Educación Superior
TCU	Trabajo Comunal Universitario
UA	Unidad Académica
UI	Unidad de Investigación
VAS	Vicerrectoría de Acción Social

¹ En los casos pertinentes se utilizan para referirse al plural o al singular del término.

Tabla de contenido

I. Introducción.....	5
A. Pregunta de investigación.....	6
B. Objetivos	7
C. Contexto y justificación de la investigación	7
D. Implicación del autor.....	13
E. Algunos antecedentes.....	17
II. Abordaje teórico.....	24
III. Abordaje metodológico.....	33
A. Consideraciones sobre las técnicas utilizadas	37
B. Delimitaciones empíricas y diseño de instrumentos	43
C. Consideraciones sobre el trabajo de campo	50
IV. Representaciones en juego: los sentidos del quehacer.....	54
A. Primer grupo de discusión.....	57
B. Segundo grupo de discusión.....	80
C. Tercer grupo de discusión	103
D. Cuarto grupo de discusión.....	124
V. Conclusiones.....	145
A. Elementos del sistema de representaciones sociales en torno al quehacer de la extensión	145
1. Subsistema de representación sobre la AS	146
2. Subsistema de representaciones sobre los(as) extensionistas	151
3. Otras representaciones asociadas al quehacer de la extensión	154
B. Sistema de representaciones sociales y sus implicaciones	156
C. Consideraciones finales.....	159
VI. Referencias bibliográficas.....	162
X. Anexos.....	171

Los procesos socioculturales de cambio y reproducción en la institución universitaria: el caso de la Acción Social de la Universidad de Costa Rica

I. Introducción

El presente documento constituye el informe final de la investigación realizada en el marco de mis estudios en la Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura que imparte el Departamento de Estudios Socioculturales del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

La indagación gira en torno la necesidad de comprender las formas particulares que asumen los procesos de reproducción y cambio en las instituciones de educación superior a partir del análisis de los procesos de construcción social de sentido en los que participa su personal académico. Para lo cual se propone el concepto de representaciones sociales, entendidas como formas internalizadas de la cultura, que cumplen funciones de cognición, orientación, legitimación e identificación de la acción de los individuos (Giménez, 2007: 25-51).

La institución donde se realizó el estudio fue la Universidad de Costa Rica (en adelante UCR) y el ámbito del quehacer académico estudiado corresponde a la Acción Social, una de las actividades académicas sustantivas que, en conjunto con las labores de docencia e investigación, conforman el modelo educativo que opera en dicha organización pública costarricense.

Un aspecto relevante es que el autor del presente estudio trabaja desde hace más de 6 años en la Vicerrectoría de Acción Social (VAS) de la UCR, desarrollando actividades de gestión administrativa y académica. Una relación con el objeto indagado que implica un reto complejo como analista. Ir más allá del pensamiento de sentido común, implica no solo “educar la mirada” y aplicar dispositivos teóricos metodológicos para producir un conocimiento de segundo orden – capaz de dar cuenta de los procesos de producción social de sentido en un ámbito particular de la realidad- , sino además adentrarse en un ejercicio de reflexividad, que permita tanto la gestión crítica de las propias complicidades e intereses, como la recuperación de dicho sentido subjetivo en tanto parte sustantiva de cualquier construcción sociocultural.

El informe está organizado en cinco apartados incluyendo la presente introducción en la que se plantea inicialmente el problema y los objetivos de la investigación. Asimismo se ubica a la UCR en el contexto costarricense y regional centroamericano y se refiere de manera particular a la

importancia de indagar sobre una actividad académica sustantiva, que como la Acción Social presenta diversas problemáticas asociadas a la inconsistencia entre el modelo tripartita de accionar académico que establecen los enunciados fundantes de la universidad y las posibilidades de su realización práctica. Posteriormente se incluye una breve reflexión sobre la forma en la que “se gestionó” la implicación del investigador en el objeto de estudio.

Este primer capítulo concluye con una referencia a algunas investigaciones y artículos precedentes que han tratado teórica y empíricamente problemas similares al nuestro y que permiten establecer algunas coordenadas para ubicar nuestro ejercicio en el amplio marco de los estudios socioculturales.

En la segunda sección establecemos los referentes teóricos con los que soportamos nuestra indagación; para posteriormente, en un tercer apartado, desarrollarlos en una estrategia metodológica que orientó nuestro trabajo de campo y análisis de información. En este mismo capítulo se explican las técnicas utilizadas y presentan los instrumentos de recolección de información, así como los pormenores de su aplicación.

El análisis de la información recabada durante los cuatro grupos de discusión realizados en el marco de esta investigación se desarrolla en la cuarta parte del documento. Finalmente, el quinto capítulo presenta una propuesta en la que se articulan los elementos representacionales más significativos expresados por los(as) extensionistas² en un sistema coherente que nos permite comprender la manera en que se reproduce y se transforma el quehacer de la AS en la UCR. El documento cierra con unas breves consideraciones finales sobre el ejercicio realizado.

A. Pregunta de investigación

El ejercicio consistió en investigar para el caso de la Acción Social de la Universidad de Costa Rica ¿Cuáles son y cómo operan los principales procesos sociales de significación que inciden en la reproducción y cambio institucional universitario?

² El término “extensionista” se utiliza como equivalente al de “académico responsable de proyecto de Acción Social”, su uso es para efectos de facilidad expositiva. Con los mismos fines se recurre a los términos “informante” y “participante”.

Para realizar la indagación se formuló la siguiente hipótesis de trabajo: El cambio y la reproducción institucional en el ámbito de las iniciativas de Acción Social que desarrolla la Universidad de Costa Rica están influidos preeminentemente por los procesos sociales de significación de orden disciplinario en los que participan los(as) académicos(as) coordinadores(as) de proyecto, y que se expresan en estrategias de diferenciación competitiva multinivel que abarcan desde las unidades operativas particulares (departamentos, escuelas, facultades institutos), hasta la comunidad científica universal, aunque en permanente tensión con las demandas macro institucionales y sociales de integración y uniformidad.

B. Objetivos

La investigación tiene como objetivos:

Principal: Analizar los principales procesos sociales de significación que inciden en la reproducción y el cambio institucional universitario, visto desde el ámbito de la Acción Social que realiza la Universidad de Costa Rica.

Objetivos secundarios:

- Establecer los principales procesos de significación en los que participan los(as) coordinadores(as) de proyectos de Acción Social en su calidad de académicos universitarios.
- Indagar a partir de dichos procesos de significación la forma en que los(as) académicos(as) comprenden, orientan, legitiman y se identifican con determinadas prácticas que reproducen o transforman la Institución.
- Aportar elementos para el rediseño de la política institucional en el ámbito de la Acción Social universitaria coherente con la singularidad con la que opera la práctica académica concreta.

C. Contexto y justificación de la investigación

La Universidad como institución de larga tradición que tienen sus orígenes en el medievo europeo y se ha extendido por todo el orbe, ha acuñado dentro de su lenguaje cotidiano el término

comunidad³, para referirse a los elementos que comúnmente comparten académicos, estudiantes y en algunos casos, funcionarios administrativos, vinculados con alguna institución de educación superior. Si bien pueden encontrarse diferencias sustantivas entre los modelos universitarios (ya sea por nacionalidad, por su carácter público o privado, por la orientación tecnológica o científico-humanista, por la preeminencia de actividades presenciales o distancia) y las respectivas culturas institucionales, se pueden mencionar entre aspectos presumiblemente comunes a la mayor parte de recintos académicos: los valores referidos a la actividad científica (rigurosidad, originalidad, ética) y el gobierno universitario (participación y meritocracia), las costumbres y ritos particulares y especialmente un proyecto o misión institucional, estipulada en un texto constitutivo o Estatuto⁴, que se reproduce reiteradamente en los discursos oficiales, en los más variados ámbitos y niveles de la organización.

No obstante, la Universidad se caracteriza también por ser una organización abierta al debate de distintas expresiones ideológicas y que otorga a sus académicos importantes márgenes de maniobra para disentir y trabajar desde la diferencia. Su estructura básica se levanta sobre una clara división disciplinaria en la que la dinámica fundamental del profesorado y los estudiantes se establece según los requerimientos de cada cuerpo de conocimiento en específico.

Ese particular funcionamiento antes que ser riesgoso para su existencia, es señalado por algunos autores (Clark, 1992) como la fuente de su fortaleza como organización compleja y dialógica, capaz de incidir en la transformación de su entorno en múltiples formas, y a la vez, adaptarse y responder a las exigencias del mismo.

Su papel como espacio de formación profesional (y educación continua), productor de conocimiento científico y tecnológico, así como de extensión es altamente apreciada por las sociedades en las que se inserta. Particularmente en América Latina la Universidad ha sido tradicionalmente un actor institucional legitimado para participar en el debate de los más variados asuntos públicos.

Este es el caso de la UCR, una institución de educación superior pública que desde su creación en 1940⁵, ha estado ligada estrechamente con el proceso de modernización de la economía y la

3 Comúnmente utilizado con el adjetivo “universitaria” (comunidad universitaria) o “académica” (comunidad académica).

4 Además de los propósitos institucionales, estos textos constitutivos regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria y su tipo de gobierno.

5 La Universidad de Costa Rica, fue creada el 26 de agosto de 1940, mediante la Ley de la República N° 362. Inició sus operaciones en marzo de 1941 (Universidad de Costa Rica, 2010).

sociedad costarricense, especialmente después de la Revolución de 1948. La UCR es clave para comprender el desarrollo de la educación superior pública en dicho país, no sólo por ser la primera en ser creada⁶ y la más grande, con una población de 37.600 estudiantes (Córdoba 2011), sino porque sigue jugando un papel protagónico en la esfera pública local. Es el centro universitario que registra la mayor cantidad de producción científica indexada de toda la región centroamericana⁷ así como un significativo reconocimiento internacional⁸. Los estudios de opinión que han indagado la percepción pública sobre la educación superior costarricense, ubican a la UCR como “la mejor” Universidad del país.⁹

En los documentos normativos de la UCR la vinculación con el entorno ha tenido un lugar central. Su Estatuto Orgánico establece como propósito el “contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia

6 Durante más de 30 años fue la única institución de educación superior pública del país. Posteriormente se crearon tres Universidades públicas más: el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) en 1971, la Universidad Nacional (UNA) en 1973, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en 1977 (Ruiz, 2001: 11-12). El número de instituciones de educación superior públicas se mantuvo estático hasta el año 2008, en el que se aprueba la apertura de la Universidad Técnica Nacional (UTN)

7 Según los resultados de un monitoreo realizado en la base de datos ISI Web OF Knowledge de Thompson Scientific, la cual reúne alrededor de 8.700 revistas de ciencia, tecnología, ciencias sociales, artes y humanidades, la UCR participan en cerca del 78% de los artículos científicos indexados de las universidades del país y en el 25% de todas las publicaciones indexadas de instituciones de educación superior pública y privada de América Central durante el período 2000-2008 (Parral, 2008).

8 En el "Ranking Mundial de Universidades en la Web" que es realizado semestralmente, desde el año 2004, por el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC). la UCR se ubica, entre las primeras 23 instituciones universitarias de Latinoamérica (julio 2011). Está detrás de 15 instituciones de Brasil, 2 de México, 2 de Chile, 2 de Argentina y 1 de Colombia (Cibermetría, 2011). Es la institución miembro del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) con más carreras de posgrado acreditadas regionalmente. Además es la Institución que más becas recibe del Programa Regional de Becas del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) para que estudiantes centroamericanos se especialicen a nivel de Maestría y Doctorado (DAAD, 2011).

9 En la “Encuesta sobre la educación superior”, realizada por la Escuela de Estadística de la UCR entre julio y agosto del año 2009, dicha institución aparece evaluada “como la mejor universidad del país” (con un 60% de menciones. Se registró un 18% de “no respuesta” y el restante 24% de menciones se distribuye entre las otras instituciones universitarias) con una diferencia notable frente al resto de instituciones públicas y privadas (ninguna otra institución superó el 5% de las menciones) (Marín, 2009).

de nuestro pueblo" (Universidad de Costa Rica: 2005, 1). En consonancia con esta declaración el III Congreso Universitario, realizado en 1973 instituyó que el quehacer institucional contempla tres actividades sustantivas: la Docencia, la Investigación y la Acción Social. Organizativamente esta decisión se tradujo en el establecimiento de sendas Vicerreorías académicas como entes rectores (jerárquicamente dependientes de la Rectoría) y la reproducción de este modelo "trino" en cada una de las unidades académicas (en adelante UA) que ofrecen carreras de grado (Escuelas y Facultades), por medio de comisiones dedicadas a promover, evaluar y dar seguimiento a proyectos en cada una de las tres modalidades arriba señaladas.

En el caso particular de la Acción Social que es el ámbito académico en el que concentramos nuestro interés investigativo¹⁰, este corresponde a la amplia gama de proyectos y actividades¹¹ con los que la institución se vincula con distintos sectores de la sociedad con el propósito de "contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del país" (Universidad de Costa Rica, 2009: 1). No se realiza desde una instancia centralizada (conocida en otras instituciones como Departamento o Dirección de Extensión) sino que opera de forma descentralizada en todas las UA. Por tal razón, los académicos que dirigen iniciativas inscritas en esa modalidad completan su jornada (conocida como "carga académica") con labores docentes y/o investigación¹².

10 El concepto de Acción Social puede relacionarse y diferenciarse a su vez, con la noción de Extensión Universitaria, desarrollado especialmente en universidades públicas o la más reciente, Responsabilidad Social Universitaria (RSU), surgida en instituciones de educación superior españolas y latinoamericanas fundamentalmente privadas, para referirse a una amplia gama de actividades y proyectos que trascienden la función tradicional de formación de profesionales y que reflejan un creciente compromiso de la Universidad con el desarrollo de su entorno.

11 Entre la amplia diversidad de actividades que se inscriben en la Vicerreoría de Acción Social (en adelante VAS) están: todas las actividades de educación continua que se realizan en la Institución (cursos libres, cursos especiales de posgrado, formación de técnicos), asesorías, estudios técnicos, análisis de laboratorio, grupos de proyección artística (profesionales y estudiantiles amateurs), ferias y proyectos especiales de promoción de la cultura y la ciencia, así como todos los proyectos interuniversitarios de impacto regional realizados con las otras tres universidades públicas. Además, más de 121 proyectos de Trabajo Comunal Universitario: que son propuestas de trabajo académico interdisciplinario en las que los estudiantes realizan 300 horas de trabajo para abordar diversas problemáticas comunitarias con el concurso de los actores locales (distinto a la práctica profesional o el voluntariado, está estipulado como requisito de graduación para el grado de bachillerato universitario en todas las carreras). Asimismo, son dependencias de la VAS la Oficina de Divulgación, el Canal 15, tres radioemisoras universitarias, el Semanario Universidad y una serie de unidades de servicio especializado para toda la comunidad universitaria (Unidad de Producción Audiovisual, Unidad de Audio y Unidad de Diseño), los Centros Infantiles Universitarios (Universidad de Costa Rica, 2009).

12 Salvo en el caso de académicos(as) de reciente ingreso a la UCR, es difícil encontrar personal que se dedique con exclusividad a labores de Investigación o Acción Social, siendo la docencia una labor obligatoria. Por lo tanto si puede haber académicos que sólo realizan actividades docentes.

La definición de Acción Social ha sido progresivamente desarrollada en documentos oficiales, transitando desde nociones más verticales y de difusión científica hacia otras más horizontales, en las que se privilegia el intercambio de saberes y trabajo conjunto entre la institución y otros actores sociales¹³. Recientemente Centros e Institutos de Investigación también están desarrollando proyectos de Acción Social de manera sistemática. Las orientaciones más generales estipuladas en el Estatuto Orgánico se han operacionalizado recientemente conforme a este nuevo enfoque, por medio de documentos como “Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010-2014” y el “Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012”. La intención ha sido lograr una mayor coherencia entre los proyectos de Acción Social y los propósitos estatutarios de impulsar una Academia profundamente comprometida con las transformaciones sociales (OPLAU, 2011 a).

Además de la relevancia que tiene la Acción Social como componente fundamental del proyecto académico, formalmente enunciado de la UCR, que se evidencia en un promedio anual de 800 proyectos¹⁴, hay otras motivaciones que fundamentan nuestro interés investigativo. Como institución de educación superior de grandes dimensiones la UCR presenta características problemáticas ligados a su realización práctica. La primera es que pese a que los fines y propósitos de la UCR están definidos claramente en su Estatuto Orgánico, ha prevalecido históricamente una inconsistencia entre la declaración estatutaria de un modelo académico trino en el que las actividades de docencia, investigación y acción social tienen un peso similar, y la práctica concreta. Lo anterior se evidencia en distintos ámbitos de la vida universitaria: la desigual distribución de recursos materiales y económicos, el poco reconocimiento en puntaje para ascenso en régimen académico que dicen recibir los(as) extensionistas que trabajan en Acción Social y la falta de apoyo que algunas Unidades Académicas (UA) brindan a sus Comisiones de Acción Social (CAS), expresada en la exigua dotación de carga académica (que redundaría en menos recursos para

13 En el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012 de la Universidad de Costa Rica se define la Acción Social como “La actividad sustantiva que integra y retroalimenta permanentemente a la Universidad con la comunidad nacional e internacional, para poner a su servicio la capacidad académica institucional, con el propósito de lograr, en conjunto, las transformaciones requeridas para el mejoramiento de la calidad de vida” (OPLAU, 2011 a).

14 Esta cifra ha ido disminuyendo debido a una política de la VAS por unificar proyectos en programas permanentes, especialmente en el caso de iniciativas de educación continua y cursos de actualización.

nombramiento de profesores(as)) o la ubicación de docentes con poca experiencia (Consejo Académico de la VAS, 2008 a).

Por otra parte, en el último quinquenio se han realizado esfuerzos desde la Vicerrectoría de Acción Social (en adelante VAS) por reposicionar este quehacer en la agenda particular de cada UA como “actividad académica sustantiva”. Entre otros aspectos, la administración de turno ha emitido directrices para que las direcciones de sección de la VAS, mejoren la asesoría profesional para el diseño de proyectos y se promueva una mayor relación UA-sociedad, como base de cualquier proyecto disciplinario pertinente. Además se han dado estímulos para que las propuestas incorporen una perspectiva de derechos, así como una noción de trabajo conjunto y complementario con los actores contrapartes, de manera que se eliminen prácticas paternalistas o beneficencia. Asimismo se han creado Programas que articulan la Acción Social con otras actividades sustantivas (docencia y la investigación) para atender temáticas (gestión ambiental, desarrollo local, gestión del riesgo) y poblaciones (adulto mayor, niñez y adolescencia, personas con discapacidad, pueblos y territorios indígenas) que son consideradas estratégicas para el país (Consejo Académico de la VAS, 2008 b). Finalmente, dentro del proceso institucional de planificación estratégica reciente la Acción Social se ha posicionado en un lugar protagónico como factor clave para entender la calidad de la relación Universidad Sociedad (Consejo Académico de la VAS, 2008 a).

No obstante lo anterior, se siguen manifestando dificultades para llegar a acuerdos entre las autoridades de la Vicerrectoría y las UA (sean estas representadas por su director(a), miembros de las CAS o los académicos responsables de proyecto) sobre la orientación que deben tener los proyectos de Acción Social. Entre las diferencias persistentes está la forma en la que los(as) extensionistas y estudiantes, participes de esas iniciativas, se relacionan con las organizaciones locales, pues se sigue privilegiando el verticalismo sin favorecer la construcción de capacidades de autogestión (lo que deviene en una mayor dependencia de la Institución) y en términos generales se sigue reproduciendo una imagen del personal académico distante y estereotipada, que no contribuye con la promoción de una cultura científica (Ídem).

Las persistentes dificultades para alcanzar una visión consensuada sobre el lugar que debe ocupar la Acción Social en el proyecto de cada UA y en general en la UCR, lleva a considerar el señalamiento que Clark planteaba hace más de dos décadas, en el sentido de que “las grandilocuentes declaraciones de propósitos y fines, de la esencia y la verdadera naturaleza de la universidad son representaciones pobres de la realidad e inapropiadas guías para dar cuenta del presente” (1992: 48). Asimismo conduce a reconsiderar los enunciados de carácter normativo para tratar de dar cuenta de la orientación de este ámbito del quehacer académico conforme al sentido que le dan sus

propios protagonistas, los(as) académicos (as) que son los responsables directos de diseñar y conducir “in situ” los proyectos de Acción Social.

La presente investigación centra la atención en el análisis de los procesos de significación que se dan en el contexto del trabajo académico y que permiten que los responsables de proyectos de Acción Social comprendan, orienten, legitimen y se identifiquen con determinados tipos de prácticas (Giménez, 1999). Al respecto reconocemos con Giménez que es en las representaciones sociales como “formas interiorizadas de la cultura” donde radica la eficacia y lo operatividad de la cultura (Ídem: 88). Un concepto que permite aprehender la multidimensionalidad del trabajo en el contexto Universitario.

Considerar la Universidad no como un establecimiento que se rige desde una homogénea formalidad administrativista sino como un universo simbólico en el que los diversos actores sociales dan sentido a sus prácticas conforme a referentes heterogéneos y que remiten a pertenencias colectivas diversas y hasta antagónicas, resulta novedosa para el caso de la UCR.

De igual forma el uso de la teoría de las representaciones sociales como herramienta de indagación científica es aún incipiente en Costa Rica, y su utilización para entender las dinámicas sociales en el ámbito universitario prácticamente inexistente¹⁵.

Por otra parte se espera que el presente ejercicio académico arroje información útil en el diseño de una política institucional que “sea sensible” a la dinámica concreta de la practica académica.

D. Implicación del autor

15 La revisión bibliográfica realizada da cuenta de pocos estudios en Costa Rica que recurren a la Teoría de las representaciones sociales, siendo la tesis de Maestría en Comunicación realizada en el ITESO por Carlos Sandoval García: “Ellos y ellas en la maquila y en la construcción, representaciones sociales acerca de la vida cotidiana” el principal antecedente en el área de comunicación. (1993). Otros antecedentes corresponden al trabajo realizado por las psicólogas Isabel Vega sobre representaciones sociales y estudio de la familia (1992) y Ana Lorena Rojas, sobre representaciones sociales sobre la infancia (1992). Es hasta años muy recientes que se advierte un renovado interés en esta corriente, sobretodo mediante tesis a nivel de Licenciatura en Trabajo Social, Psicología y Sociología, y al menos, una tesis de Doctorado en Educación. Asimismo, entre la investigación reciente destacan trabajos publicados sobre representaciones sociales de la pobreza, desde una perspectiva histórica (Botey, 2005), así como de representaciones sociales de la ciencia y la tecnología (Garita y Bustos, 2009).

Como se señaló previamente la temática que se desarrolla en la presente indagación está estrechamente ligada con las labores profesionales que realiza el autor en la Universidad de Costa Rica. Hacer la investigación de tesis representó inicialmente la oportunidad de tomar distancia de las preocupaciones cotidianas y de los presupuestos más entronizados sobre la extensión universitaria, para intentar una lectura presumidamente más robusta que coadyuvase a mejorar la comprensión de algunos procesos harto complejos, y así orientar cursos de acción mejor fundamentados en materia de gestión académica y administrativa.

La formulación de la propuesta de investigación y su ejecución corrieron articuladas con el proceso de formación de la Maestría, por lo que la pretensión original de encontrar nuevas certezas, ya no fundamentadas en el sentido común, sino en la legitimidad de alguna teoría y metodología reconocida, fue dando paso a una visión más crítica y compleja del conocimiento científico social.

Al respecto, se puede señalar que el estudio fue realizado al calor de una intensa lectura y rica discusión con mis compañeros(as) de generación y profesores(as) que abarcó temas generales de gran relevancia, como la importancia de la reflexividad en la indagación científica, el regreso del sujeto en la teoría social, la actual balcanización paradigmática (De la Garza, 2006:12) o la importancia adquirida por los estudios complejos y estudios culturales; o bien el análisis de aspectos más particulares del campo de la comunicación, como la pertinencia de su abordaje mediante un enfoque sociocultural, hasta las problemáticas ligadas a su institucionalización académica y su profesionalización. Este denso contexto institucional aunado a mi situación personal como novel investigador en comunicación, pesaron en el proceso de indagación y se evidencian en un documento que “transpira” esa tensión entre la pretensión de científicidad y rigurosidad que le dan el formato tradicional, en el que aún es legítimo producir conocimiento, y la intencionalidad de no caer en determinismos y simplificaciones sobre el devenir de los procesos socioculturales.

Al respecto una decisión importante fue determinar el tipo de técnica de recolección de información más adecuada para un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales. Para lo cual la guía del Dr. Raúl Fuentes Navarro fue providencial, pues a contrapelo de la preferencia del autor por la técnica de la entrevista, insistió en que el carácter colectivo del concepto de representación, sugería una estrategia de producción discursiva grupal y no individual. Este señalamiento del asesor permitió además tomar consciencia de la necesidad de apartarme de un abordaje individualista, para orientarse decididamente por un enfoque sobre la comunicación social, posible únicamente en contextos de representaciones compartidas.

Asimismo, fue particularmente dificultoso establecer en el texto los límites con los que puede operar el sistema de representaciones sociales (en torno al quehacer del extensionista) propuesto en las conclusiones, como producto “reconstruido” a partir de situaciones concretas de comunicación que fueron propiciadas durante el trabajo de campo (grupos de discusión). Al respecto el reto consistió en identificar el grado de estructuración necesario para poder referirnos a un sistema de representaciones sociales con poder explicativo, pero sin caer en lo que De la Garza llama “tentación estructuralista”, que según él “campea también en las teorías que reivindican la significación cuando objetivan simplemente esos significados en estructuras transubjetivas que se imponen a los individuos a través de la socialización y son interiorizadas” (Ibíd.: 26). Pero de igual forma, evitando mistificar la técnica del grupo de discusión “como un espacio en el que se produce un continuum de representaciones abiertas a la interpretación”, o bien como espacio de producción de la realidad que reproduce “mecánicamente ciertas visiones sobre un tema o problema” (Cervantes2001: 179).

Sin embargo, la consciencia del marcado carácter situacional que tienen la interpretación simbólica no desmerita que el tipo de abordaje realizado no se proponga como una vía apropiada para estudiar otras dimensiones del quehacer académico en el caso UCR, o bien indagar en otras problemáticas de otras IES.

Por otra parte, la estrecha relación del autor con la actividad sustantiva de la Universidad que fue foco de la investigación y especialmente su vínculo con la comunidad discursiva particular de los(as) extensionistas fue un factor eje que jugó a favor y en contra del delicado equilibrio que un abordaje sociocultural demanda. Fue muy favorable durante las etapas de diseño, especialmente en lo que a la elaboración del contexto institucional se refiere, así como para la construcción de un nudo problemático digno de interés investigativo. Es decir con la relevancia personal, institucional y teórico- metodológica, para convertirse en un trabajo de tesis.

Así que al contrario de tratar de afirmar una falsa distancia con el objeto de estudio, asumimos que la investigación respondía a intereses personales concretos. Por lo que era necesario gestionar dicha implicación durante todo el proceso mediante mecanismos de control de posibles “transferencias” o proyecciones propias (Acosta, 2009), pero además atenuar las implicaciones que frente a los informantes podía tener mi condición laboral en la Vicerrectoría.

En este sentido, durante la organización de los grupos de discusión y la formulación de las guías correspondientes, la aplicación de medidas “preventivas” se convirtió en una preocupación constante. Se prestó mucha atención a la elaboración de una enunciación discursiva que, sin renunciar a la conducción de la dinámica de las sesiones a través de los temas preestablecidos, no indujera a respuestas, ni cerrara la posibilidad al disenso o la incorporación de aspectos no previstos.

Sin embargo, progresivamente la consciencia del grado de implicación que se tenía como autor y la intención de “controlarlo” nos conducía inexorablemente a una situación paradójica, pues ¿era realmente posible- para el investigador- deslindarse de las propias representaciones que compartía con el grupo al que pretendía convertir como sujeto de indagación?, e incluso, ¿era deseable tal ejercicio en el marco de un acercamiento cualitativo en el que el investigador debía participar, como un actor más, en varios espacios de producción discursiva tendientes a construir sentido colectivo sobre el quehacer del extensionista?.

Es así que dimensionando la tarea del investigador, como autor de una interpretación plausible sobre una temática que le interpela profundamente, más que la obsesión por depurar la información a la manera del “dato duro”, el trabajo arduo consistió en la objetivación metodológica, por la vía de la descripción detallada de los hechos de sentido, que sirviesen de basamento y fundamentación para una interpretación aceptable y defendible (Giménez, 2007: 296).

Este importante momento del proceso de reflexión investigativo marcó el desarrollo de las últimas tareas previas al trabajo de campo y quedó reflejado en el nivel de detalle que se dio al apartado metodológico del presente documento. Por consiguiente, sin desatender los criterios de selección de los(as) extensionistas, se trató que la composición de los grupos de discusión no estuviera muy cargada de académicos(as) con conocimiento previo del investigador. Esto con el fin de evitar participaciones complacientes o inhibiciones que sesgaran en demasía el intercambio. Igualmente para propiciar un clima de mayor libertad y confianza entre los(as) extensionistas se asumió el compromiso de despersonalizar la información recabada y hacer la edición de contenidos necesaria para garantizar el anonimato de los participantes. Una asignación que posteriormente implicó sacrificar mucha información relevante para el análisis, pero que durante las reuniones permitió arribar a diálogos relajados y poco calculadores, como puede deducirse de la camaradería prevaleciente, así como por las fuertes críticas dirigidas hacia la Universidad, sus diversas instancias de gestión y diversos actores académicos.

Una dificultad aún mayor fue la gestión de las sesiones propiamente dichas, pues como situaciones de comunicación no naturales, irremediablemente colocaban al investigador en un lugar central en el diálogo. Considerando dicha situación asimétrica de partida, entre el moderador y los otros participantes, el avance hacia una relación más horizontal parecía una tarea delicada para lograr el éxito del trabajo de campo. Pero finalmente el proceso fue facilitado por la celeridad con la que los(as) extensionistas se sintieron identificados con los reactivos utilizados y la presencia de fuertes personalidades, que al querer marcar rápidamente la pauta de las discusiones propiciaron una buena dinámica en todas las sesiones.

Finalmente, las labores de análisis e interpretación fueron realizadas al final de un largo trayecto académico en el que se transformó mi expectativa de hacer la investigación de tesis para descubrir claves explicativas socioculturales robustas, para dar cuenta del cambio y la reproducción en un ámbito del quehacer de una institución universitaria, por la menos pretenciosa intención de proponer una interpretación consistente de algunas estructuras de significación que de manera sustantiva inciden en el quehacer y transformación institucional, debido a su grado de estructuración y capacidad para darle sentido a la práctica cotidiana de los(as) extensionistas, y que incluso permite referirse a una identidad grupal distinguible.

No obstante, para lograr esta lectura articuladora, fue necesario hilar entre las particularidades de las cuatro situaciones de comunicación (grupos de discusión) organizadas en el marco del estudio. Reconocer coincidencias, matices y marcas discursivas sustantivas para construir con y sobre las especificidades de ámbitos disciplinares, características etarias, años de experiencia en las distintas modalidades de quehacer académico, entre otras.

La posibilidad de pensarse a sí mismo como sujeto que se transforma en un amplio proceso de formación e investigación propiciado por la Maestría, y que trasciende el caso personal debido a la concurrencia de esfuerzos de múltiples actores en comunicación: asesores(as), profesores(as) de materias y compañeros(as), permite apropiarse de una experiencia colectiva muy enriquecedora en lo intelectual e identificarse con un proyecto académico como el de los estudios socioculturales, que reivindica su capacidad de incidir de manera sustantiva en la comprensión y orientación de nuestras sociedades.

E. Algunos antecedentes

Interesa destacar en este apartado algunos estudios precedentes que abordan teórica y empíricamente temáticas relacionadas con nuestro interés investigativo, con el fin de situarlo en el marco más amplio del desarrollo del campo de la comunicación sociocultural.

Entendemos por perspectiva sociocultural a las elaboraciones desarrolladas a partir de la reacción contra los paradigmas deterministas, que explicaban la acción social fijada estructuralmente, y que ponen acento en la agencia de los sujetos dentro de dichas estructuras (“retorno del sujeto” de distintas maneras según Giddens, Bourdieu o Habermas) (Giménez, 1992: 186), así como la centralidad de la dimensión cultural como co-constitutiva del orden social (Reguillo, 1998:21).

Conforme a la imagen de una vida social que opera como síntesis acción-estructura, sin determinismos, pero sí “predominio mediado de algún tipo” (De La Garza, 2006: 24.) se ha revalorado el papel de la cultura como “conglomerado de códigos que pueden ser utilizados por los miembros de una sociedad para dar sentido a las interacciones o situaciones concretas” (Ibíd.: 26.), mientras que las estructuras “condicionan, presionan, canalizan, limitan pero no determinan” pues “el sujeto conserva un margen de libertad en la coyuntura, entendida como espacio de posibilidades para la acción o para la creación de significaciones” (Ibíd.: 28.). Se coincide con Reguillo (1998:21) en pensar la sociedad como “un movimiento continuo, donde los sujetos desde distintas posiciones (por ejemplo de clase, de género, de etnia) van apropiándose, produciendo y transformando distintos significados sociales”.

En consecuencia con este enfoque sociocultural esta investigación concentra su interés en la significación como “proceso de simbolización o el conjunto de procedimientos mediante los cuales los sujetos dotan, inter subjetivamente, de sentido a la realidad”. Lo que para el caso que nos ocupa implica que las múltiples adscripciones del personal académico “dejan de concebirse como determinaciones en ‘última instancia’ para convertirse, analíticamente hablando, en construcciones sociales que orientan y dan forma a los esquemas tanto de representación como de acción” (Ibíd.).

Por otra parte dado que nos apoyaremos en el concepto de representaciones sociales como formas internalizadas de cultura propuesta por Giménez (1999:88) nos interesa mencionar el trabajo sobre “vida cotidiana y sus representaciones” en el caso de población trabajadora de maquila y

construcción, realizado por Carlos Sandoval García (1993)¹⁶ como un antecedente importante para nuestro estudio.

Hay varios aspectos notables en la investigación de Sandoval. En primera instancia constituye el primer abordaje que se realiza desde la comunicación¹⁷, tomada “en sentido amplio para nombrar “el objeto y lugar desde donde reconocer las representaciones sociales” (Ibíd.:1993:16), en Costa Rica. Además aplica una metodología cualitativa en la que recurre a técnicas de observación participante e historias de vida, con la intención manifiesta de “aproximarse a las conversaciones que tienen lugar en la actividad [laboral] desde una perspectiva no inducida” que evite, en lo posible, la escisión entre representaciones surgidas a propósito del acto de preguntar y aquellas surgidas y empleadas en la vida cotidiana” (Ibíd.: 11).

El estudio recuerda el importante esfuerzo de reflexividad que el investigador debe realizar, especialmente cuando trabaja con un enfoque cualitativo. Al respecto Sandoval menciona la necesidad de considerar los riesgos que implica la convivencia con sujetos que son parte de la cotidianidad estudiada, así como el reconocimiento de sus propias disposiciones o predisposiciones como observador, dada su condición de “hijo de trabajador de la construcción pero no desempeñar habitualmente esas tareas” (Ibíd.: 30).

Si bien, la presente investigación no sigue una metodología similar a la de Sandoval, si es coincidente como estudio cualitativo que aborda representaciones sociales, por lo que resulta un referente útil para considerar las limitaciones y potencialidades del abordaje¹⁸.

Cabe señalar que luego de hacer su análisis sobre las representaciones acerca del trabajo, consumo, medios de difusión y género, Sandoval plantea una discusión sobre “la tensión entre sujetos y

16 El estudio Sandoval “Ellas y ellos en la maquila y la construcción. Representaciones sociales acerca de la vida cotidiana”, incluyó una fase piloto realizada en Jalisco, México, para ensayar la propuesta metodológica (1993:13).

17 En Costa Rica el primer antecedente de investigación sobre representaciones sociales es el artículo “Vida cotidiana y representaciones sociales en el estudio de la familia, publicado en 1992 por la Revista Actualidades en Psicología (Vol.8 No 74).

18 El autor de la presente propuesta de investigación labora en la Vicerrectoría de Acción Social de la UCR desde el año 1998.

estructuras” en la que finalmente destaca el “concepto de actividad” como “clave metodológica para el reconocimiento de representaciones desde la dualidad de la estructura. [...] No hay momento para configurar representaciones y otro para reproducir (o impugnar) la estructuración; la actividad condensa ambas dimensiones, de la misma forma que las representaciones no son sólo de resultado de coacciones estructurales o acciones. No admite reducciones a lo político, familiar o sexual por nombrar algunas, sino que permite acercarse al ser humano como el conjunto de relaciones sociales, el horizonte inicial de este texto” (Ibíd.: 247).

Otro antecedente importante que da cuenta del poco desarrollo que tiene la perspectiva de las representaciones sociales en Costa Rica es el publicado por Araya (2002) con apoyo de la Sede Académica de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Costa Rica, en una serie dedicada a la difusión de materiales didácticos llamada Cuadernos de Ciencias Sociales¹⁹. En la presentación la autora afirma que “la mayor parte de las investigaciones sobre representación sociales son producciones europeas. En América Latina son México, Brasil y Venezuela los países con mayor producción en este campo”. Con respecto al propósito de la publicación señala que es “ofrecer un instrumento que sintetice los principales aportes teóricos y metodológicos que hasta la actualidad se han desarrollado” (Ibíd.: 9).

En cuanto a los aportes identificados en México, la indagación realizada, nos permite identificar una amplia gama de estudios sobre representaciones sociales que abarcan temáticas muy variadas. Una referencia importante es el artículo “Los estudios de representaciones en las Ciencias Sociales en México: 1994-2007” (2009), realizado por Ana Palacios Gámaz, quien analiza la producción intelectual publicada sobre la temática en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica de México del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Durante el periodo de 13 años se publicaron 424 números de 23 revistas de Ciencias Sociales. La revisión dio como resultado que únicamente en 21 números (5% del total) editados por 13 revistas distintas (57%) aparecen artículos sobre representaciones sociales. Sumando un total de artículos publicados de 23 (Palacios, 2009: 95).

¹⁹ Otro material de carácter teórico publicado en Costa Rica, es el artículo Concepto de ‘Representaciones Sociales’ Análisis comparativo” de la venezolana María Auxiliadora Banchs, en el año 1986, en la Revista Actualidades en Psicología (No 8 y 9).

El estudio también destaca la “baja producción intelectual sobre el tema de las representaciones en las Ciencias Sociales” Según Palacios “sobresalen investigaciones realizadas con enfoque sociológicos e históricos, el abordaje preferentemente de temas de género y educación; el predominio de ensayos sobre investigaciones empíricas, así como la elección primordialmente de la teoría de las representaciones sociales, desarrolladas por Moscovici, para abordar el estudio de las representaciones²⁰”. (Ibíd.:91)

La autora señala como una característica importante la diversidad de los actores estudiados en las investigaciones realizadas pues son doce. Entre ellos sobresalen las mujeres con el 26% de presencia (6 artículos); seguido con el 13% de estudios referidos a docentes (Ibíd.100). A saber, tres trabajos de López, F. (1996), Ávila, A. (2001) y Carvajal, E, y Gómez, M. (2002) respectivamente. Sin embargo, únicamente el primero se refiere a profesores universitarios pero de preparatoria: “Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS” (Universidad Autónoma de Sinaloa), cuyo objetivo fue “explorar y caracterizar las representaciones sociales que los profesores universitarios presentaban sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa” (López, 1996:391).

Otros actores tratados son los residentes que habitan las ciudades, jóvenes urbanos, niños, indígenas y migrantes (con un artículo cada uno para un total de 5). No obstante la autora advierte que “sólo en el 61% de los artículos analizados se abordan actores de manera específica, concreta; el resto de los textos tratan reflexiones teóricas sobre las representaciones” (Palacios, 2009: 100).

Otro rasgo importante de los estudios sobre representaciones sociales analizados es que el 43% de los materiales se refieren a investigaciones empíricas, de los cuales: el 30% son sobre aspectos educativos; el 20% trata cuestiones de género y estudios históricos, respectivamente; el 10% aborda asuntos sobre salud, cultura juvenil y el análisis del espacio, respectivamente. Mientras que “el 57%, la mayoría de la producción intelectual publicada sobre representaciones son ensayos” (Ibíd.:100).

20 La autora señala que un 44% de las investigaciones abordadas utilizan la “teoría de las representaciones sociales de la Psicología Social [...] donde destacan la mención a autores como Moscovici, Jodelet y Abrie”. Mientras que “las otras teorías referidas con que se abordan las investigaciones sobre representaciones son la teoría cognitiva (Strauss, Quinn, Ramírez), así como las posturas de Chartier desde la historia cultural. En menor proporción se encuentra las investigaciones basadas en teorías como la construccionista (Ibañez), la psicología discursiva, la teoría del conocimiento y sobre las aportaciones de Castoradis sobre los imaginarios sociales”.

Palacios señala además que “aproximadamente la mitad de la producción nacional sobre investigaciones de representaciones sociales (considerando que el estudio se basa en las publicaciones que aparecen en el Índice del CONACYT) no se sitúa en uno de los tradicionales enfoques teóricos, o elabora una discusión al respecto y argumenta una concepción sobre representaciones, por lo que las investigaciones aluden a la producción de significados, de sentido desde diferentes disciplinas como la historia, la antropología, la sociología, la educación, la comunicación, sin asumir una postura teórica sobre la manera en que se concibe a las representaciones y el manejo del conocimiento generado sobre estos fenómenos”.

Asimismo, en lo que a estrategias metodológicas se refiere menciona “que la mayor parte de los artículos se abocan al estudio de las representaciones sociales desde una metodología cualitativa-interpretativa, donde se privilegia la descripción, la aplicación de método etnográfico y se considera la importancia del contexto en la conformación de las representaciones sociales. [...]. Dentro de las principales técnicas de investigación de campo aplicadas están las entrevistas en profundidad, la observación, la encuesta, los mapas cognitivos” (Ibíd.: 103).

Finalmente, la autora cataloga la producción publicada de 1994 al 1999 (casi la mitad del período en estudio) como incipiente, con apenas el 26% de todos los artículos revisados (6 de 23) “y los trabajos aparecen hasta 1996”. Mientras que “la siguiente década expresa un incremento en la investigación sobre representaciones”, con “un aumento sensible principalmente a partir del 2003 al 2005” (se publicaron en eso tres años 10 artículos), y una baja en el 2006, cuando las publicaciones “disminuyeron a la mitad con relación al año anterior” (Ibíd. 103-104)

Pese a la amplitud de la concepción con la que la autora asume el concepto de representación social (pues considera indistintamente artículos que usan como referentes teóricos desde la corriente iniciada por Moscovici que representan el 44% del total, hasta la “teoría cognitiva (Strauss, Quinn, Ramírez)” o “las aportaciones de Castoradis sobre los imaginarios sociales” (Ibíd.: 100), y las debilidades propias de cualquier indagación bibliográfica²¹, la cantidad de revistas analizadas

21 Solamente para el caso de la autora mexicana Tania Rodríguez Salazar la selección de Palacios deja por fuera tres importantes contribuciones. Una fue publicada como artículo en la revista Comunicación y Sociedad de la Universidad de Guadalajara, en el año 2001 (No 39) y dos libros, publicados por la Editorial de esa misma institución en los años 2001 y 2002.

permite considerarlo como un buen acercamiento a la situación de los estudios sobre representaciones sociales en México, del año 1994 hasta el 2006²².

Incluso si de los 23 artículos estudiados por Palacios solo se toman como pertinentes los 10 que se inscriben explícitamente en el enfoque de Moscovici, se puede afirmar lo siguiente 1) durante esos 13 años las representaciones sociales no fueron una temática de interés en los estudios de comunicación, 2) la Universidad y los docentes de dicha organización no fueron foco de atención de los investigadores en representaciones sociales, 3) a mediados de la década actual se manifiesta un mayor interés de las ciencias sociales por la perspectiva de las representaciones sociales que se evidencia en un crecimiento en el número de estudios.

Por otra parte, tomando en consideración trabajos más recientes (posteriores al 2006) destaca el libro coordinado por Tania Rodríguez y María de Lourdes García, “Representaciones sociales. Teoría e investigación” (2007) que en su introducción afirma que la teoría de las representaciones sociales es “un movimiento de investigación consolidado que, sin embargo aún no es del todo conocido en español”, pues a “la lamentable dificultad para acceder al libro fundacional de Moscovici, cuya primera edición en este idioma hace tiempo que está agotada, se suman muchas otras contribuciones, aparecidas aquí y allá, sobre todo en revistas cuya circulación es muy restringida”, por lo que el texto “intenta contribuir en algo a modificar esta situación, al menos en lo que respecta al ambiente académico de nuestro país” (Rodríguez y García, 2007: 11) .

La primera parte de esta obra se dedica a la discusión epistemológica, teórica y metodológica, mientras que la segunda se enfoca a las áreas de aplicación de la teoría o la difusión de resultados de investigación sobre la representación social de un objeto específico” (Ibíd.).

Entre los artículos que conforman este libro un singular aporte para la presente propuesta es el texto de Tania Rodríguez, “Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales” (Ibíd. 157-190), en el cual se propone una revisión de la llamada teoría del núcleo central propuesta por Abric (2001) pensada desde una posición que privilegia los métodos experimentales cuantitativos, para “abrir la posibilidad de usar otros conceptos y técnicas de análisis para

22 Aunque el título del trabajo incluye el año 2007 como parte del periodo de estudio, las publicaciones referidas en la bibliografía y los cuadros resumen solo se consideran artículos de 1994 al 2006.

interpretar la centralidad de los componentes de una representación cualitativamente”. Dicho planteamiento se revisa en detalle en el apartado metodológico.

Interesa además destacar la variedad temática que abarcan las investigaciones incluidas en la obra de Rodríguez y García: representaciones sociales sobre la salud (Banchs) y enfermedad, representaciones del policía auxiliar (Morquecho y Vizcarra), representaciones del trabajo en jóvenes (Navarro), representaciones del desempleo femenino (Larrañaga, Valencia y Vergès). Si bien no se refieren a nuestro interés investigativo particular nos muestran la versatilidad y la operatividad de la teoría de las representaciones para indagar en distintas problemáticas.

Otro esfuerzo editorial para la divulgación del trabajo realizado en torno a la noción de representación social, es el número 19 de la revista Versión de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, dedicada al tema “Comunicación: imaginarios y representaciones sociales” y publicado en el año 2007. El mismo presenta “una serie de artículos representativos de algunas de las diversas tendencias investigativas que existen en este campo de los estudios sociales” con el fin de “reflexionar más detenidamente sobre algunos de los usos de estas nociones y ubicar algunas de sus más importantes significaciones: los fenómenos específicos que intentan abordar, los procedimientos analíticos que se derivan de sus perspectivas teóricas” (UAM, 2007: 9).

Se incluyen cinco textos que tienen las representaciones sociales como perspectiva tanto teórica como metodológica. A saber: “Representación social de la democracia. Las creencias sobre el bien común”, de Oscar Rodríguez y Silvia Ayala; “Las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre la comunicación”, de Silvia Gutiérrez; “Los académicos desde la perspectiva de los estudiantes”, de Juan Manuel Piña; “La ciencia y los científicos a través de la mirada de los jóvenes universitarios”, de Silvia Domínguez; y “La práctica ganadera desde la perspectiva de las representaciones sociales”, de Lourdes Trujillo. Mientras que el texto de Alfredo Guerrero, “Representación e imaginario del mapa de México” ofrece una “discusión sobre las diferencias entre el concepto de imaginario social y el de representaciones sociales, así como un estudio empírico sobre mapas mentales”. Asimismo se incluyen dos trabajos que abordan las representaciones sociales tangencialmente: “Apropiación de Internet y la computadora en sectores populares urbanos”, Rosalia Winocour y “El imaginario cinematográfico y los regímenes de la mirada” de Noé Santos (Ibíd.: 14-15).

Además se incluye el apartado “Las representaciones sociales: Panorama bibliográfico” a cargo de Silvia Gutiérrez Vidrio, que presenta un “listado por temas de los artículos existentes en lengua española”, “una relación de libros dedicados exclusivamente al tema de las representaciones sociales” y un listado de tesis de grado en las que se trabaja de manera explícita dicho tema” (Gutiérrez, 2007: 315).

Finalmente se incluye el trabajo “Representaciones sociales: miradas reflexivas” de Dunia Verona Campos, en el que “se condensan las conferencias magistrales impartidas por cinco reconocidas investigadoras en el marco del VII Conferencia Internacional de Representaciones Sociales llevada a cabo en la Universidad de Guadalajara en el 2004” (Campos, 2007: 353).

II. Abordaje teórico

En la Introducción de su libro *El Sistema de Educación Superior*, Burton Clark se lamentaba en 1983²³ de la falta de continuidad con la que diversas disciplinas se habían interesado por los sistemas nacionales de educación superior (Clark, 1992:17-18). Para el caso Latinoamericano, más que una escasa producción sobre la temática universitaria lo que es notable en la última década, es un marcado acento gerencial²⁴ y un énfasis en la cuestión de la evaluación y la acreditación de calidad. Se estudia la Universidad como una estructura burocrática más, sin reconocer su notable especificidad.

Un trabajo que es útil para contar con elementos para el análisis de la Universidad como organización compleja es realizado por Ordorika (2005) quien refiriéndose de manera particular al “gobierno, liderazgo y la autoridad en la educación superior” señala que esta ha sido analizada a partir de cuatro marcos organizacionales. El primer marco de orden burocrático racional, privilegia una visión de la institución como jerarquía mecánica “con líneas de autoridad claramente establecidas” y metas definidas.

23 Se hace la referencia al año 1983 que corresponde a la primera edición en inglés del libro de Clark, el resto de las referencias se harán conforme a la edición en español de 1992.

24 Entre otros materiales de amplia difusión de Centroamérica están los textos sobre *Institucional Management* de Bikas Sanyal publicados por la UNESCO.

“Conforme este modelo las metas de la organización están claramente definidas, la organización es un sistema cerrado, aislado de la penetración ambiental, y los líderes administrativos tienen el poder de analizar un problema, determinar las soluciones alternativas, escoger la mejor de ellas y ejecutarla” (Idem: 7).

El segundo marco es el colegiado, en donde la organización universitaria es vista como una comunidad de académicos. Las metas de la organización están determinadas por la capacidad profesional de sus miembros y un sistema de valores compartido. Por lo que se buscan “formas de decisión democráticas y participativas y pretende resolver las necesidades de la gente y ayudarlos a realizar sus aspiraciones. El énfasis está puesto en las habilidades interpersonales, la motivación colectiva y en colocar los intereses de la institución en primer lugar” (Ibíd.: 7).

Un tercer marco es el del poder, que incorpora como elemento de la vida organizacional el conflicto. Su énfasis es la disputa que grupos formales e informales desarrollan “para controlar procesos y resultados institucionales. Según este enfoque la dinámica institucional estaría marcada por la negociación, la influencia y la construcción de coaliciones. Las universidades son consideradas como “entidades plurales con diferentes intereses y valores” (Ibíd.: 7-8).

Finalmente Ordorika se refiere al marco simbólico, desde el cual las organizaciones universitarias son consideradas “sistemas culturales de significados y creencias compartidas en los que se inventan estructuras y procesos organizacionales”. En dicha perspectiva se destaca cómo los líderes mantienen unificada a la institución mediante el uso de diversos recursos simbólicos (Ibíd.: 8).

Además destaca la obra *Leadership and Ambiguity* de Michael Cohen y James March de 1974, como el mejor análisis realizado sobre “la regencia universitaria desde una orientación simbólica”. Obra según la cual las universidades pueden considerarse como “anarquías organizadas” en las que las decisiones “no son producto de la acción intencional de alguien y no son controladas por nadie (Ídem).

Los marcos a los que hace referencia Ordorika nos permiten una primera aproximación a los aspectos problemáticos de la gestión universitaria desde distintas dimensiones. En términos generales resalta la capacidad de autorregulación de la Universidad como estructura. En otras palabras la racionalidad burocrática, la dinámica de la negociación y las coaliciones, la dirección colegiada, el uso del símbolo son abordadas conforme aportan a la integración macroestructural, sin

considerar la particularidad de los múltiples universos de práctica y sentido, que a nuestro juicio, concurren en las instituciones de educación superior.

No obstante, de los marcos expuestos es el simbólico el que puede ofrecer mayor poder explicativo, pues permite abarcar los ámbitos problemáticos a los que se refieren los tres primeros enfoques. Esto es posible porque lo simbólico más que una parte de la vida social, como veremos más adelante, constituye “una dimensión constitutiva de todas las prácticas sociales” (Giménez, 2007: 34).

Esta última precisión conduce nuevamente a Clark (1983) quien en la obra arriba mencionada, enfatiza en la dimensión simbólica de las organizaciones de educación superior y la centralidad de la identidad. Interesa destacar dos de sus aportes, en primera instancia el peso de la adscripción disciplinaria de los académicos como un factor clave para entender la dinámica particular de la Universidad.

A diferencia de los marcos aludidos por Ordorika para Clark es la disciplina y no la institución la “fuerza dominante de la vida laboral de los académicos” (Ídem: 58). De lo que resulta una organización fragmentada en la se combinan endeblemente “múltiples tipos de profesionales” (Ibíd.: 65).

Según este autor los “rasgos especiales de los grupos académicos hacen de las universidades algo distinto de cualquiera otra organización unitaria” y en virtud de estos rasgos “el control de tipo colegiado no es un accidente”.

Lo anterior sin embargo no conduce al desdibujamiento institucional frente a las fuerzas centrífugas de la disciplinas, sino a concebir el entrecruzamiento de influencias generales y particulares que conforman la organización universitaria en distintos niveles operativos.

“El departamento, la cátedra o el instituto son simultáneamente parte de la disciplina y parte del establecimiento, fundiéndolos y derivando de esta combinación su fuerza. La combinación fortalece y otorga gran relieve a las unidades operativas” (Ibíd.: 61).

A su vez, esta convergencia de fuerzas “disciplinaria e institucional” se torna aún más compleja al considerar que mientras la primera “recoge subgrupos disciplinares para hacer de ellos unos

conglomerados locales”, la segunda, tiene una naturaleza metainstitucional que “atraviesa las fronteras de los establecimientos locales” (Ibíd.: 24).

Además a Clark le interesa evidenciar que los amplios márgenes de autonomía con los que operan los grupos disciplinarios en el contexto académico, no son un capricho, sino que son condición necesaria para el desarrollo del conocimiento. En este sentido destaca a la investigación como la actividad académica que más exige libertad.

“El descubrimiento requiere de un nivel muy alto de autonomía por parte de los individuos y los grupos, puesto que se realiza en la vanguardia de especialización de las disciplinas y empresas que se aventuran hacia lo desconocido. Es difícil planear y programar el descubrimiento, ya que los altos directivos de las unidades de investigación, si acaso tienen participación alguna en ello, se limitan a plantear líneas de desarrollo general” (Ibíd.: 77).

La segunda contribución de Clark es su particular interés por la dimensión simbólica de la Universidad, que es finalmente donde reside la capacidad o incapacidad de compensar y darle una coherencia a las tendencias centrífugas mencionadas.

Para el autor las entidades sociales tienen una cultura “ciertos relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen, y si ello les implica un infortunio o una bendición”. En el caso específico de las instituciones de educación superior identifica cuatro fuentes de cultura: la disciplina, el establecimiento, la profesión y el sistema.

Al referirse a la cultura de la disciplina, afirma que “cada disciplina opera con una determinada tradición cognitiva -categorías de pensamiento- y códigos de comportamiento correspondiente” (Ibíd.: 118), es decir hay “vocabulario común” que incluso puede ser esotérico para los ajenos al campo. Pero como especie de cultura la disciplina también erige sus ídolos y se alimenta de los elementos simbólicos que proveen asociaciones, sociedades científicas y academias de carácter disciplinario (Ibíd.: 119-123).

Con respecto a la cultura del establecimiento, Clark destaca el poder de vinculación que reside en los símbolos institucionales. Los cuales están determinados por factores de muy diverso orden:

“a) la escala de organización, en la cual las unidades pequeñas tienen más capacidad para forjar ideologías unificadoras que las grandes; b) el grado de integración organizacional, en el sentido de que las unidades interdependientes se inclinan más a las identidades compartidas que las unidades autónomas; c) la edad de la organización, en virtud de que la mayor ascendencia histórica tiende a generar más leyendas institucionales; d) las luchas organizativas, respecto de las cuales los acontecimientos dramáticos que han marcado el surgimiento o la transformación institucional, son fuentes mucho más ricas de simbolismo heroico que una historia desprovista de dramatismo, en particular, e) la existencia de un contexto competitivo, ya que la competencia por sobrevivir y aumentar el estatus intensifica el sentido de singularidad y de la lucha en común. La diferenciación competitiva constituye el filo agudo de la cultura del establecimiento” (Ibíd.: 125).

Según el autor el personal que convive en la Universidad le da un significado a los símbolos compartidos que genera lealtades y trascienden la recompensa material. Se produce una cohesión simbólica que lleva a considerar la organización en una comunidad hacia la que los individuos desarrollan un sentido de pertenencia (Ibíd.: 127). De igual forma esto ocurre con otros roles generales como estudiante, profesor y administrador, en torno al cual surgen subculturas.

En lo que respecta a la cultura de la profesión Clark afirma que esta constituye una fuente de orden más remoto y ambiguo (comparada con las dos primeras). Corresponde a la identidad del “académico(a)” y abarca “todos los campos e instituciones y es asumida igualmente por profesores de biología, sociología o literatura clásica”. Estas personas se consideran parte de una amplia “comunidad de sabios” que comparte intereses en común y que reivindica ciertos privilegios en razón de su profesión: “libertad de investigación”, la “libertad de enseñanza”, “la autonomía personal y el autogobierno colegiado” (Ibíd.: 138).

La cuarta fuente de cultura es el sistema. Al respecto el autor afirma que “ciertas creencias académicas tienen como principal fuente y punto de arraigo el sistema nacional en su conjunto, por lo que podemos hablar de tradiciones nacionales en educación superior” (Ibíd.: 143).

A manera de síntesis Clark destaca que los sistemas académicos se integran de múltiples maneras. Discrepan los individuos y no obstante comparten la creencia de servirse mutuamente. Se encaminan por rutas disciplinales distintas, pero pertenecen a la profesión académica. Se identifican con un establecimiento al mismo tiempo que son miembros de un sistema nacional.

Simbólicamente, los sistemas académicos modernos constituyen vastos cúmulos de líneas de integración entrecruzadas y de unidades de conjunto [...]. Pero los factores específicos de disgregación se alojan en el seno de generalismos unificadores, y el proceso de constitución sistémica marcha por la vía de la cultura y del procedimiento administrativo” (Ibíd.: 157).

El trabajo de Clark permite visualizar la importancia de la dimensión simbólica de la organización universitaria como lugar teórico metodológico para comprender y explicar el quehacer la práctica concreta de los académicos. De ahí que sea pertinente indagar en el concepto de cultura como proceso simbólico.

Para este propósito es particularmente útil revisar el trabajo realizado en los últimos años por Giménez (1992, 1999, 2007), en torno al concepto de cultura y su propuesta de considerar la teoría de las representaciones sociales como vía metodológica para su estudio.

El autor hace un recuento histórico del concepto de cultura, desde la primera formulación hecha por Tylor en 1871, hasta arribar a la aparición en 1973 del libro *La Interpretación de las Culturas*, en el que su autor, Clifford Geertz, plantea la restringida pero eficaz definición de “telaraña de significados”, o “estructuras de significación socialmente establecidas” (2007:27).

Según el sociólogo mexicano esta obra da un impulso decisivo a la llamada “concepción simbólica” de la cultura, la cual en las décadas de los años 80 y 90 trascendió el campo de la antropología (disciplina de Geertz) y comenzó a suscitar interés en las otras ciencias sociales, como parte de lo que se conoce como el “giro cultural” (Ibíd.: 29).

En su afán por explicar la concepción simbólica o semiótica de la cultura, Giménez ha planteado varias elaboraciones de carácter general (la cultura como “el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad” o entendida como “la organización social del sentido”) así como definiciones orientadas a llamar la atención sobre aspectos particulares para entender los procesos simbólicos. En este último sentido propone la noción de cultura como “pauta de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas”, con el que retoma el correctivo planteado por Thompson al trabajo de Geertz, para “descartar una visión idealista y descontextualizada de la cultura” (Ibíd.: 30-31).

Este anclaje socio histórico permite recuperar los elementos de poder y conflicto como parte del enfoque simbólico de la cultura. De manera que el símbolo, y por ende la cultura, constituye “un instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder” (Ibíd.: 35).

Para efectos de esta investigación, se utiliza la reelaboración libre de las concepciones de Clifford Geertz y John B, Thompson que propone Gilberto Giménez, según la cual “cultura es la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones comparativas, y objetivadas en forma simbólica, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”. Según esta autor esta definición puede ser abordada como un proceso (diacrónicamente) o como una configuración en un momento determinado (sincrónicamente) (2007: 49).

Con la intención de operacionalizar dicho concepto Giménez destaca el papel central que tiene la cultura para el control y funcionamiento de la sociedad. Propone hacer una distinción entre formas internalizadas y formas objetivadas de cultura, que correspondería a lo que Bourdieu nombra como estructuras mentales interiorizadas, por un lado, y por el otro, los símbolos objetivados bajo la forma de prácticas rituales y de objetos cotidianos (1999: 84).

Este autor orienta su interés en las formas internalizadas de cultura y afirma que estas pueden ser estudiadas a partir de tres paradigmas principales: el *habitus* de Bourdieu, los esquemas cognitivos y las representaciones sociales (2007:47). Finalmente se inclina por la última perspectiva señalando que:

“ [...] el paradigma de las representaciones sociales – homologable, como queda dicho, a la teoría del *habitus* de Bourdieu- constituye una de las vías fructíferas y metodológicamente rentables para el análisis de las formas internalizadas de la cultura, ya que permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción que representan la definición misma del *habitus* de Bourdieu y que nosotros hemos denominado cultura interiorizada (Giménez,1999: 88)”

En cuanto a esta perspectiva en particular hay que precisar que acumula más de 40 años de existencia, desde que Serge Moscovici publicó su tesis doctoral: “El Psicoanálisis, su imagen y su público, en 1961. Su propósito era estudiar la forma en que la sociedad francesa veía el Psicoanálisis, por medio de entrevistas y análisis de prensa (Perera, 2009:2). El concepto de representación social fue formulado a partir de la noción de representación colectiva utilizado por

Emile Durkheim (Jodelet: 1984:13) y en abierta oposición al conductismo y al positivismo que dominaban la disciplina psicológica (Banchs, 2000: 31). Su aporte es considerado como la reintroducción de la dimensión social en la investigación psicológica (Perera, 2000: 4).

Una característica que se ha mantenido en el desarrollo del campo de investigación de las representaciones sociales, y que el propio Moscovici ha promovido, es la apertura hacia numerosas y variadas definiciones del concepto y la consecuente diversidad metodológica, en la que no se establece un método o técnica privilegiada para su estudio (Perera, 2000: 8, Rodríguez, 2007: 161-162 y Domínguez, 2009). Situación que para algunos científicos sociales más que ser visto como caótico constituye un indicativo de la complejidad del fenómeno y la amplia discusión teórica abierta (Rodríguez, 2007: 161).

Reconociendo la polisemia que le es característica, se pueden destacar algunos rasgos básicos que permiten comprender dicho concepto, situado en el “punto donde se intersecan lo psicológico y lo social” (Jodelet, 1984: 473). Dicha noción es considerada como una forma de conocimiento práctico o espontáneo con el que los seres humanos hacen inteligibles los acontecimientos de la vida diaria, es decir, permite el dominio del entorno inmediato. Denise Jodelet (Idem), una de las autoras representativas de la corriente, subraya que es un “pensamiento socialmente elaborado y compartido”, relacionado con el contexto concreto en el que se sitúan individuos y grupos, la comunicación establecida entre ambos y los “marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural, a través de los códigos, valores, ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas”.

En una dirección similar Giménez afirma que “las representaciones sociales no son un simple reflejo de la realidad sino una organización significativa que depende, a la vez, de circunstancias contingentes y de factores más generales como el contexto social e ideológico, el lugar de los actores sociales en la sociedad, la historia del individuo o del grupo y, en fin, los intereses en juego”. Es decir, las representaciones sociales “constituyen sistemas cognitivos contextualizados que responden a una doble lógica: la cognitiva y la social”. (1999: 86)

Por lo tanto, en este enfoque las representaciones no son consideradas como estáticas sino de carácter dinámico y muchas veces contradictorio, “pues lejos de conformar un conjunto armónico, albergan significaciones diversas en que unas y otras se traslapan, con frecuencia de manera inconsciente” (Sandoval, 1993: 22). El mismo Moscovici considerando la heterogeneidad y la

complejidad de la vida moderna, introduce unos años después de su propuesta original, una distinción de tres clases de representaciones: hegemónicas, emancipadas y polémicas. Las primeras con un alto grado de consenso, uniformidad y coercitividad entre los miembros del grupo, por lo que “prevalecen en las prácticas simbólicas y afectivas” (Rodríguez: 2007:176); las segundas sin un carácter uniforme, más relacionadas con el conocimiento e ideas de subgrupos específicos; y las últimas, “surgidas entre grupos que atraviesan por situaciones de conflicto o controversia respecto a hechos u objetos sociales relevantes y antes los cuales expresan formas de pensamiento divergentes” (Perera, 2000: 13)

Conforme a la propuesta de Giménez de estudiar la “eficacia y operatividad” de la cultura, se tratará a las representaciones sociales como formas internacionalizadas de la cultura, que cumplen las siguientes funciones:

a) Función cognitiva. Las representaciones “constituyen el esquema de percepción a través del cual los actores individuales y colectivos perciben, comprenden y explican la realidad (Giménez, 1999:88)

b) Función identificadora, “las representaciones sociales son las que, en última instancia, definen la identidad social y permiten la salvaguardia de la especificidad de los grupos. La identidad resulta de la interiorización selectiva, distintiva y contrastante de valores y pautas de significados por parte de los individuos y de los grupos. Por ello puede afirmarse que no constituye más que el lado subjetivo de la cultura. Es también aquello que hace surgir a los actores sociales como sujetos agentes (*agency*) (Ibíd., 1999:88-89).

c) Función de orientación “las representaciones constituyen guías potenciales de los comportamientos y de las prácticas de tres maneras:

- Al intervenir en forma directa en la definición de la finalidad de la situación.
- Al generar un sistema de anticipaciones y expectativas que implican la selección y filtración de informaciones y de interpretaciones que fluyen sobre la realidad para adecuarla a su representación a priori.
- Al prescribir, en cuanto expresión de las reglas y de las normas sociales, los comportamientos y las prácticas obligadas. En otras palabras: las representaciones sociales

definen lo que es lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social determinado” (Giménez, Ibíd.: -89).

d) Función de legitimación, ya que las representaciones sociales permiten justificar a posteriori las tomas de posición y los comportamientos. De esta manera su posición no sólo es anterior sino también posterior al desarrollo de la acción (Giménez, Ibíd.: -89).

Es decir, que el potencial explicativo de las representaciones sociales reside en las funciones cognitivas, identificadoras, orientadoras y legitimadoras para la acción en la vida cotidiana.

En síntesis para realizar el estudio se utilizan dos conceptos fundamentales que nos permiten desarrollar un abordaje sociocultural del problema de investigación: cultura y representación social.

III. Abordaje metodológico

Al inclinarse por la perspectiva de las representaciones sociales (tal como ha sido considerada en nuestro apartado teórico), se está considerando que el análisis de las operaciones de cognición, orientación, identificación y legitimación que realizan los(as) extensionistas de la UCR sobre sus prácticas, ofrece elementos explicativos para dar cuenta de las formas específicas que asume la reproducción o el cambio institucional en los proyectos de Acción Social.

En acuerdo con los autores que han destacado la indisoluble relación entre representaciones sociales y conducta (Herzlich, 1975:408), se entenderán las prácticas concretas de los sujetos en los diversos ámbitos de la vida cotidiana, como moduladas por dichos constructos socialmente compartidos (representaciones). Es decir el sujeto opera en múltiples escenarios, que refieren a su vez, a diferentes colectivos que se identifican con un conjunto relativamente estable de “informaciones, opiniones, actitudes y creencias” (Sauto, et al., 2007: 249), elementos que permiten darle sentido y orden inmediato a su práctica diaria.

Ya sea que manifieste una decidida adscripción o una tenue simpatía, o que su referente sea una amplia comunidad (de carácter nacional o regional), un grupo particular (laboral, religioso, étnico) o un subgrupo más restringido, la práctica concreta de un sujeto es siempre referencial, por lo que su sentido debe estudiarse en la trama de relaciones sociales de la que es parte. En este proceso de eslabonamiento bidireccional individuo-grupo-sociedad, no exento de conflicto o inconsistencia, las

representaciones pueden arrojar luz para comprender la forma u orientación particular que asumen las acciones de los sujetos.

El reto metodológico fue lograr trascender las opiniones o las imágenes presentes en los discursos de los extensionistas para alcanzar un nivel de elaboración y organización mayor, el de “corpus organizado de conocimientos” según Moscovici (1979:18).

Retomando los aportes conceptuales ya mencionados de Clark y Giménez, se abordó el objeto de estudio a partir un modelo matricial de categorías preestablecidas que relaciona las funciones que cumplen las representaciones sociales que elaboran los extensionistas sobre su práctica académica y las fuentes de cultura de las instituciones de educación superior. En el caso de estas últimas, se reformularon con el nombre de cultura disciplinaria, cultura institucional, cultura académica, cultura del sistema.

El resultado de dicho ejercicio se presenta en el cuadro 1, que presenta parcialmente el modelo de análisis de la cultura universitaria, con el que se abordó la fase de exploratoria y el trabajo de campo. Es decir, que dicha operacionalización permitió articular el proceso de “ida y vuelta” de diseño, aplicación y reformulación del instrumental utilizado para la recolección de los datos. A saber, cuestionarios para entrevistas semi-estructuradas y guía temática para grupos de discusión.

Gráficamente se enfatiza en cada cruce categorial, que las funciones de cognición, identificación, orientación y justificación (representaciones sociales) sobre la práctica concreta del extensionista, operan referenciadas hacia y desde distintos niveles de colectividad. Lo que deviene en posibles tensiones y contradicciones.

Usando de manera ejemplar dicho modelo para el caso de un(a) académico(a) en particular (adscrito a la Facultad de Microbiología de la UCR) la indagación se puede realizar conforme a las siguientes coordenadas:

1. Extensionista como Microbiólogo(a) – Microbiólogo(a) como Extensionista
2. Extensionista como Académico(a) de la UCR - Académico(a) de la UCR como extensionista
3. Extensionista como Académico de una IES - Académico de una IES – Extensionista
4. Extensionista como Miembro del Sistema –Miembro del Sistema como Extensionista

Cuadro 1
Modelo de análisis de la Cultura universitaria (Clark, 1983)
estudiada desde la noción de representaciones sociales propuesta por Giménez (1999)

Fuentes de cultura	Referidas a la Cultura disciplinaria	Referidas a la Cultura institucional	Referidas a la Cultura profesional	Referidas a la Cultura académica general
Operatividad de las RS				
Función de comprensión				
Función de Identificación				
Función de Orientación				
Función de Legitimación				

Dado que la ruta metodológica estuvo marcada por la identificación de los elementos discursivos que le dan organización y sentido a las representaciones como totalidad (Abric, 2001:18), se retomó la reformulación propuesta por Tania Rodríguez sobre la teoría del núcleo central. El planteamiento original de Jean-Claude Abric afirma que toda representación social tiene un código central y un entramado de elementos periféricos. Siendo el código central el que determina el significado de la representación como un todo. Dicho núcleo es estable, coherente, expresa consenso y está fuertemente influido por la memoria colectiva del grupo y su sistema de valores (Abric, 2001:20-21 y Rodríguez, 2007: 167).

Según este enfoque las representaciones son estructuras cognitivas jerarquizadas en elementos centrales (indispensables para el funcionamiento y la conservación de la representación) y elementos periféricos (más individualizados y fluctuantes). Estas estructuras cognitivas cambian o evolucionan en función de si lo que se ve afectado son los elementos periféricos o centrales (Abric, 2002: 20-21 y Rodríguez, 2007: 168).

A diferencia de Abric, quien privilegia los métodos cuantitativos estandarizados para estudiar las representaciones sociales desde la teoría del núcleo central, Fernández propone un abordaje cualitativo. Esta autora trabaja sobre la clasificación de las representaciones propuesta por Moscovici, para afirmar que más que hablar de tipos de representaciones hegemónicas, emancipadas y polémicas, se puede “pensar que estos tres tipos de representaciones son más bien estados que coexisten en grados diversos dentro de una misma representación social” y que “indican grados decrecientes de divergencia grupal o individual, así como grados decrecientes de fuerza simbólica, aceptación y legitimidad social” (Rodríguez, 2007: 177).

La revisión de las categorías propuesta por Rodríguez brinda además pistas para distinguir cada tipo de contenido:

- 1) “Contenidos hegemónicos; son colectivamente compartidos (probablemente a nivel micro social), legítimos y menos susceptibles de discusión social. Estos contenidos se hacen visibles en el discurso a través de enunciados afirmativos y descriptivos que constatan, que explican significados sin dudar de su existencia y su conveniencia universal. Son creencias simbólicamente poderosas que se asumen como naturales, donde su carácter socialmente elaborado es invisible a los individuos o grupos sociales, y que se asumen con la fuerza simbólica de lo evidente. La naturalidad de un significado se construye con recursos que son invisibles al actor (temas canónicos o *themata*²⁵, por ejemplo) y a través de determinaciones históricas y sociales que le son conocidas”.
- 2) Contenidos emancipados (o también podrían llamarse normativos o grupales): se refieren a creencias valores que sostienen grupos sociales específicos, compartidas en la escala del grupo social en un momento dado. Estos significados parten de la fuente de autoridad de la sociedad o el grupo social (a diferencia de las hegemónicas, que tienen como principal fuente de autoridad la naturaleza). Cuando los actores condicionan la aceptación de un contenido cultural en función de pertenencias grupales, incluso en el nivel amplio de sociedades, quiere decir que su aceptación se restringe. Su fuerza simbólica se circunscribe a ciertas categorías, grupos o circunstancias sociales. Se trata de significados que legitiman la aceptación de ciertos contenidos culturales, pero a su vez limitan su impacto a ciertos grupos sociales o comunidades culturales. En esto contenidos, las personas identifican la fuente de autoridad social que los sustenta y exige.
- 3) Contenidos polémicos: son aquellos que son discutidos abiertamente dentro de un grupo social; son contenidos que se asumen con cargas de relativismo, los cuales generan dudas, críticas, o particularización de significados (Billig, 1991). Son contenidos que amenazan las regiones de las representaciones más sólidas en términos de reconocimiento, aceptación y

25 Gutiérrez señala que “los *themata* son categorías primitivas compartidas culturalmente que son transmitidas por la memoria colectiva y que dan origen a las representaciones sociales”. Cita a Moscovici y Vignaux quienes señalan que “todos nuestros discursos, nuestras creencias, nuestras representaciones vienen de muchos otros discursos y de muchas otras representaciones elaboradas con anterioridad. Es un asunto de palabras, pero también de imágenes mentales, de creencias o de prejuicios” (Gutiérrez, 2006:249). Agrega que los *themata* “corresponden a ese tipo de concepciones primarias profundamente arraigadas en la memoria”.

legitimidad. Esta clase de contenidos son deliberados, consientes, y tienden a socavar la factualidad o validez universal construida por los contenidos hegemónicos, así como los contenidos normativos construidos dentro del grupo social, para hacer valer nuevos contenidos o excepciones de significación práctica”.

Además los tipos de contenidos mencionados pueden considerarse con diferentes grados de centralidad, siendo los hegemónicos y emancipados, “más probables en el núcleo central de una representación” (Rodríguez, *Ibíd.*: 178).

A. Consideraciones sobre las técnicas utilizadas

Para recolectar la información básica para el estudio recurrimos a una técnicas cualitativa principal: el grupo de discusión, complementada con el uso del análisis de contenido y el análisis de la información.

Considerando que las representaciones han sido teorizadas como productos sociales que se comparten por los miembros de un grupo, la técnica de grupo de discusión²⁶ tiene un papel central para la presente investigación. Su utilización permite un “proceso de producción” en el que el grupo formula, narra, discute acerca de objetos sociales y despliega en el proceso sus visiones y valoraciones del mundo (Reguillo, 1998:33). En un sentido similar Cobessie (2000:46), afirma que esta técnica sirve para recoger la “palabra colectiva” que se produce “en una interacción de grupo”.

26 Cervantes trata indistintamente esta técnica como “grupo de discusión o grupo focal (*focus group*)” (2002: 73), pero Galindo (1998: 76) destaca que la diferencia de términos está relacionada a dos formas distintas (europea y norteamericana respectivamente) de usar la técnica. Señala que “en la forma europea el moderador interviene muy poco, usualmente el discurso que produce el grupo no tiene mucha intervención de cada participante, incluso se llega a pedir que conteste cada uno en forma aislada, sin diálogo sin interacción”. Por lo que concluye que “el nombre grupo de discusión es acuñado por esa sociología española” particularmente la que “denominan de segundo orden”. Mientras que el nombre que le dan sociólogos que la desarrollan en Estados Unidos es *focus group* o *grupos de enfoque*”. En el caso de Pérez y Viquez (2010: 93) aunque señalan que es común a ambas técnicas “el estudio de la producción discursiva grupal”, se distinguen tienen varias diferencias. establecen una distinción, pues afirman que los grupos de discusión “desarrollan un interés científico social de indagar temas por parte de pequeños grupos, incluidos grupos naturales, seleccionados de acuerdo a una categoría sociodemográfica o que reflejan la composición demográfica de una población. Los *focus group* se han dirigido al estudios de actitudes y emociones asociadas a temas de interés social, productos o maracas”. Siendo los estudios de mercado “una de las áreas que más ha empleado y desarrollado” la segunda técnica, concretamente para “estudios sobre creación, desarrollo y posicionamiento de marca, evaluación de campañas o investigación de audiencias”.

Pérez y Viquez (2010) llaman la atención en el sentido de que el grupo de discusión “no es una estrategia homogénea de recolección de información”. Es así como distinguen dos posiciones epistemológicas fundamentales: los que señalan que los grupos deben constituirse por personas desconocidas entre sí, “elegidos o reclutados al azar”, y otros, que consideran que se debe trabajar con grupos de personas que se conozcan, o que correspondan a grupos ya constituidos o grupos naturales” (Ibíd.: 94). La segunda posición es señalada por los autores como ideal para el estudio de las cogniciones sociales, entre las que incluyen a las representaciones sociales (Ibid: 88-94).

Otro aspecto relevante es que la técnica consiste en propiciar o producir una situación de comunicación grupal que no es natural. Un encuentro simulado y manipulable, donde el moderador o preceptor²⁷ determina el grupo y las condiciones en la que se desarrolla su dinámica de interacción. En este sentido el investigador, en palabras de Ibañez, detenta “los hilos que mueven al grupo”, es el que decide “donde y cuando” “nace y muere” el grupo (2003:271-272)²⁸.

En el presente estudio se realizaron cuatro sesiones en las que se aplicó esta técnica, para lo cual nos guiamos por algunos de los parámetros sugeridos por Ibañez (Ibíd.: 272) en cuanto a:

- Tamaño del grupo: sugiere “un tamaño de cinco a diez actuantes” (Ibíd.), pues es necesario que “puedan hablar unos con otros, y, para ello, deben estar ni muy próximos ni muy alejados, y ser ni pocos ni muchos”. Por lo que advierte que “a medida que el tamaño crece [más allá de los cinco participantes prescritos] el número de canales posibles crece en proporción geométrica –con diez hay cuarenta y cinco posibles canales-. El grupo se fragmenta, se esquizofreniza en subgrupos” (Ibíd.: 272-273).

27 Ibañez, utiliza la palabra “preceptor” en sustitución de “monitor” para enfatizar en la relación asimétrica que se establecen en el grupo de discusión. “Representa al poder instituido, la jerarquía fundada en un adelantamiento (connotaciones presentes en «preceptor» -pedagógico- y en «precepto» -legal-); un «preceptor» es una «preinscripción» (= pre + escritura), el «preceptor» se adelanta a agarrar a los otros mediante la «escritura» (los tiene cogidos, cogiendo, adelantándose a coger, los hilos de la escritura)” (2003:271).

28 Ibañez propone usar el término de “grupo de discusión” en lugar de “reunión de grupo”, pues considera al segundo “ideologizante” “ya que se refiere al grupo básico, a la esperanza y al deseo de estar reunido”. Mientras que el primero se refiere al “hecho real de tener que discutir. El grupo se convoca para que discuta y se les deja estar reunidos sólo el tiempo en que discuten”.

- Duración de la reunión: Según el sociólogo español los actuantes saben el momento de inicio, “pero suelen saber, también, el momento en que va a terminar” pues la sesión “se empotra en la realidad como un paréntesis –puesta en paréntesis de la realidad-; las urgencias reales exigen a los actuantes el conocimiento de la extensión de ese paréntesis”. Señala que “la duración ‘normal’ suele ser de una a dos horas”²⁹ (Ibíd.: 274).
- Composición del grupo: “En el grupo de discusión se articulan la homogeneidad (la significación) y la heterogeneidad (la información): es una fábrica de producción de homogeneidad, por a partir de lo heterogéneo (que es homogeneizado en la realidad por mediación de una homogeneización imaginaria)”. Advierte por ello sobre la necesidad del equilibrio, pues una “excesiva homogeneidad” puede inhibir el grupo de trabajo: por eso es necesario que haya diferencias entre los actuantes (diferencias y/o contradicciones que se homogenizan en el proceso de consenso, que se ‘intercambian’”. A su vez “una excesiva heterogeneidad hace imposible la interacción verbal –y, mucho más, el consenso- ” (Ibíd.: 275).

Diversos autores resaltan la tendencia hacia el consenso como rasgo común en el funcionamiento de este tipo grupos. Así, Reguillo destaca la forma en la que “poco a poco, el grupo va encontrando las maneras de trascender el relato individual y de construir un registro colectivo que va incorporando y matizando las diferencias” (1998: 33-34). De manera similar, Pérez y Víquez (2010: 96) retoman el planteamiento de Lammek, en el sentido de que se pueden identificar “fases constitutivas”³⁰ en el

29 En una publicación posterior Ibañez señala que un grupo de discusión “no puede durar más de hora y media” (2000), lo que evidencia a nuestro criterio una preferencia del autor por no extenderse hasta el límite superior del rango propuesto originalmente (hasta las dos horas).

30 A saber: 1) Extrañamiento: “los participantes aún no tienen claridad sobre el devenir de la discusión, actúan de forma insegura y cuidadosa. Los integrantes del grupo esperan definir la situación grupal”. Se busca que esta primera fase termine rápidamente, mediante “la presentación de todos los participantes y el inicio rápido de la discusión”.

2) Orientación: los participantes buscan formas de estructurar la comunicación grupal. Para ellos se recurre a expresiones o comentario provocativos o contundentes, con una manera de exteriorizar las posiciones personales y de conocer las posiciones de los otros. Estos aparecen inicialmente en la forma de opiniones o evaluaciones. Las argumentaciones o juicios comúnmente solo aparecen con posterioridad, ante la interpelación directa de uno de los participantes o el moderador. Cada vez que se presentan algunos de estos ámbitos discursivos hay un reacomodo en las posiciones del grupo, que pueden llevar a la aparición de posiciones contrapuestas, su reafirmación o la paulatina homogenización”. 3) Adaptación: “aquí la estructura comunicativa grupal ya está definida, tanto en las posiciones discursivas básicas como en las interacciones y roles de los/las participantes, lo cual permite el desenvolvimiento con mayor claridad al interior de la dinámica grupal. Surge la búsqueda de acuerdos y la necesidad de verse confirmado/a en sus posiciones”. 4) Confianza: “dado que ya hay un conocimiento sobre la organización comunicativa y discursiva, los participantes opinan sobre las posiciones de los otros, se presentan expresiones confirmatorias o desconfirmatorias y se hacen aclaraciones”. 5) Conformidad: “todos estos aspectos. Así se van a ir

funcionamiento de los grupos de discusión, las cuales se pueden suceder de manera ordenada o yuxtapuesta, conforme a la forma en la que se estructura la guía temática de discusión, y “la forma de conducción del moderador o moderadora”. Pero en general el proceso se orienta hacia la cohesión de un discurso grupal.

Asimismo, Ibáñez, afirma que el grupo de discusión se inicia con una dinámica asimétrica, en la que el perceptor aparece como “sujeto-supuesto-saber” que “va a contestar” las preguntas y resolver los problemas (del resto de participantes). Conforme avanza la discusión esta situación se modifica hacia mayor simetría: la “transferencia vira al grupo: en vez de buscar el acuerdo del perceptor (del Otro), tratan de ponerse de acuerdo entre ellos. Es el consenso («de la discusión sale la luz »): no como producto de un trabajo, sino como hallazgo de un objeto perdido que ya estaba allí” (2000: 288-289). De ahí que el autor afirme que “el grupo termina al borde del consenso” (Ibíd.: 292).

El replantear la noción simplista de “técnica de recolección de información” para asumir toda la complejidad que conlleva el grupo de discusión, como “experiencia de producción discursiva” o “producción controlada de un discurso”, abre la posibilidad de hacer un análisis más denso de la producción social de sentido que se actualiza en dichos espacios.

Al respecto se comparte el pensamiento de Cervantes (2002), quien cuestiona algunas premisas que subyacen el ejercicio de los grupos de discusión y coloca al menos, dos problemas metodológicos fundamentales para reflexionar y especialmente incorporar en el análisis. Por una parte la consideración del investigador-moderador como participante no marginal en la “experiencia comunicacional”. De manera que se ahonde en su papel como “un actor más del grupo, que tiene la tarea de objetivar el proceso en el que la subjetividad de los participantes se pone en juego antes, durante y después de la sesión del grupo de discusión” (Ibíd.: 80).

Además, se tendría que considerar que al desarrollarse el grupo de discusión, “se genera una dinámica interna que no necesariamente es reflejo de las relaciones que se dan cotidianamente en el

conformando opiniones respaldadas por todo el grupo. En esta fase hay un intento por corregir posiciones desviantes o hacer juicios en torno a estas y los temas específicos vuelven a tratarse. La premisa en esta fase es mantener la cohesión discursiva grupal”. 6) Finalización de la discusión: “esta fase llega cuando hay una pérdida de atención, o cuando ocurre la producción de repeticiones, o la producción verbal decae claramente. Una vez producida la fase de conformidad, los grupos generaron el conocimiento colectivo necesario para hacerle frente a la tarea grupal propuesta por las o los investigadores, de allí que rápidamente se produzca esta fase”.

ámbito social” (Ídem). Lo a su vez, demanda “contar con las herramientas para interpretar los procesos de negociación intersubjetiva de significados que tiene durante las sesiones.” (Cervantes, 2001: 179-180). En el caso de la presente investigación parte del análisis de los grupos de discusión se dedica a retomar la dinámica específica de cada situación comunicacional con el fin de abordar las representaciones sociales en su operatividad concreta.

Otro aspecto importante considerado fue la estrategia para la selección de los participantes en el grupo de discusión. Se retomaron algunas de las distinciones que establece Ibáñez entre “muestra estadística”, utilizada en los estudios que recurren a la técnica de la encuesta, y “muestra estructural”, que es la utilizada en investigaciones que realizan grupos de discusión.

Para el autor “la selección de una muestra estructural está regida por la comprensión: se busca el subconjunto pertinente para generar el conjunto de relaciones que se investigan; la relación entre el subconjunto y el conjunto es homológica (homomórfica)” (2003: 279). Asimismo, para determinar las clases de participantes “son relevantes los términos de cualquier oposición y las fases de cualquier proceso (lo minoritario y lo emergente señalan la presencia del poder y del cambio: lo mayoritario y lo tradicional existe como fondo y/o inercia contra lo minoritario y lo emergente que se destaca) (Ibid: 280).

En cuanto al número de sesiones a realizar Ibáñez considera que este debe ser reducido, pues una vez que se determina la composición de los grupos que parece conveniente, “basta un grupo o dos para cada composición” (Ídem).

Por otra parte, en cuanto a la distribución de los participantes en grupos concretos, plantea manejar una “heterogeneidad inclusiva”. Debido a que lo que él nombra como “heterogeneidad excluyente (presencia en el grupo de partes separadas por relaciones de exclusión -«propietarios/proletarios» en la perspectiva del interés, o «padres/hijos» en la perspectiva del deseo-) inhibe la interacción en el grupo” (Ibid.: 282). Puntualiza que “el número juega en la composición del grupo como «cualidad» no como «cantidad» (Ibid.: 283).

El procesamiento de la información cualitativa recolectada mediante los grupos se realizó mediante la técnica del análisis de contenido, en el que se trata de establecer patrones relevantes “entre palabras clave, temas u otros tipos de unidad de análisis” (Fernández, 2002: 39).

Para tal propósito nos apoyamos en la propuesta de Rodríguez (2007) sobre formas discursivas que permiten identificar cualitativamente el carácter central o periférico de los contenidos representacionales, o como ella propone, hegemónicos, emancipados o polémicos. A saber:

a) Las metáforas, que “son vía importante para determinar el valor simbólico y asociativo de una experiencia que se adopta como dominio fuente para proyectar significaciones en un dominio destino” (Ibíd.: 181-182).

b) “Las repeticiones y otros énfasis pueden considerarse como indicadores del valor expresivo de una idea, creencia o imagen” (Ibíd.: 182).

c) “El lenguaje explícito de causalidad constituyen elementos del discurso que permiten identificar argumentos y razonamientos, así como el uso de pronombres personales que ayuda a identificar la posición del hablante de la enunciación” (Ibíd.: 182).

d) “Las citas sociales, o dicho de otra manera, las fuentes de autoridad que los autores refieren o “citan” para respaldar sus creencias o acciones. Estas citas sirven para detectar las vinculaciones o desvinculaciones del discurso con determinadas instancias sociales, de modo que permiten identificar el carácter emancipado o polémico de una creencia o idea” (Ibíd.: 182-183).

e) “Asociaciones emocionales: un indicador cualitativo de centralidad consiste en identificar la carga emocional con que se manifiesta una creencia, se narra un acontecimiento o se reacciona frente a una acción” (Ibíd.: 183).

f) “Asociaciones conceptuales: “observar las asociaciones de conceptos con las distinciones: asociaciones fuertes y débiles (las asociaciones fuertes son mencionadas repetidamente y usualmente sin ser propiciadas por el entrevistador); así como asociaciones auto relevantes o no (las autorevelantes están vinculadas a la imagen del yo de la persona)” (Ibíd.: 183).

Asimismo, para realizar el análisis es fundamental el señalamiento de Rodríguez (2007: 184) en el sentido de que “por ser el lenguaje polisémico y complejo” el análisis de estas formas discursivas “debe implicar siempre una lectura del contexto histórico de producción y circulación de las ideas, creencias o imágenes con respecto a un objeto social”.

Llegado a este punto es necesario detallar las delimitaciones empíricas con las que se abordó el objeto de estudio, así como la forma en la que se procedió en el diseño y administración del instrumental durante el trabajo de campo.

B. Delimitaciones empíricas y diseño de instrumentos

El trabajo de campo se realizó en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica, ubicada en el Cantón de Montes de Oca, Provincia de San José. Tuvo una duración de dos semanas (del lunes 7 al sábado 18 de marzo) y consistió fundamentalmente en tres tareas:

- La realización de cuatro sesiones de grupos de discusión a la que se invitó a un total de 32 académicos de la UCR.
- Actividades de revisión documental en los archivos de la Vicerrectoría de Acción Social, así como búsqueda bibliográfica y fotocopiado en las instalaciones del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI)³¹.

Las actividades previas y posteriores a dicho trabajo “in situ” se desarrollaron de forma remota desde Jalisco México³². En cuanto a la delimitación temporal, debido a las restricciones que impone el programa de estudios de la Maestría se realizó un abordaje de tipo sincrónico.

Para dar cuenta de la interrogante planteada en la presente propuesta se acotó el universo de estudio a los académicos responsables de proyectos inscritos formalmente en la VAS. No obstante, debido al amplio número de personas que este primer recorte implicaba y conforme al abordaje de tipo cualitativo que se realizó, hubo que elegir un grupo de informantes para participar en los grupos de discusión, o como señala Ibáñez, seleccionar una “muestra estructural” (2003, 279).

De esta forma la elección de los participantes se realizó conforme a una serie de criterios no estadísticos, que si bien renuncian a cualquier intención de generalizar los resultados al universo

31 Se buscó, revisó y fotocopió material de las Bibliotecas Luis Demetrio Tinoco (especialmente la colección de tesis) y Carlos Monge Alfaro (donde se ubica la colección de libros de Ciencias Sociales). Asimismo se trabajó en la Biblioteca Eugenio Fonseca Tortós de la Facultad de Ciencias Sociales.

32 De manera que el investigador no interrumpiera sus obligaciones académicas en la Maestría. A manera de detalle se pueden mencionar las actividades para la preparación de los grupos de discusión: redacción final de la guía temática, la coordinación logística y administrativa para hacer la convocatoria (revisión de listados de coordinadores de proyectos, selección de invitados y sustitutos, cotejo de cumplimiento de criterios de selección para efectuar sustituciones), la preparación de los textos de invitación (mensaje electrónico y carta impresa), y el aseguramiento de las condiciones idóneas para la sesión y el registro de la discusión (ubicación y préstamo de espacio físico, contratación de la alimentación para los participantes, solicitud de préstamo de equipo de grabación). En lo que respecta a las labores post viaje a Costa Rica se inició con el proceso de transcripción del material y su posterior análisis e interpretación.

total de extensionistas, trata de favorecer una mayor polifonía en el colectivo de colaboradores. Al respecto se consideraron criterios de participación según sexo, edad y lugar de trabajo (Sede Central o Sedes Regionales). Dando además preeminencia a las personas con estabilidad laboral y con una trayectoria no menor a tres años dirigiendo alguna iniciativa consolidada de Acción Social, debidamente inscrita en la Vicerrectoría correspondiente.

Cabe señalar que el tipo de inserción laboral en la institución así como la experiencia en el ámbito académico particular fue un criterio importante para garantizar la calidad de la información a ser recabada. Siendo especialmente relevante para efectos de considerar la adscripción a la cultura disciplinaria o institucional.

Mención aparte merecen los criterios de origen o vinculación disciplinaria pues en primera instancia se decidió considerar únicamente a los participantes según su adscripción a Escuelas, Facultades o Sedes Regionales, y descartar como criterio la relación con Centros e Institutos de Investigación. El fundamento de tal recorte que privilegia las “Unidades Académicas” frente a las llamadas “Unidades de Investigación”^{33 34}, es que las primeras tienen como parte de su proyecto académico el desarrollo de las tres actividades sustantivas (docencia, investigación y acción social) siendo preeminente las labores docentes (lo que se refleja en la carga asignada a la impartición de lecciones), mientras que las segundas, como su nombre lo indica, priorizan en la actividad investigativa.

Pero la decisión metodológica fundamental para hacer viable la organización y convocatoria de los grupos de discusión, fue el reagrupamiento de las 58 Unidades Académicas (UA)³⁵ de la UCR en

33 Esta nomenclatura es bastante arbitraria y no está formalmente establecida. No obstante son de uso común en la Universidad, pues son funcionales para distinguir el énfasis de los distintos espacios académicos. Desde nuestro interés investigativo es notable que esta clasificación denota también una jerarquía, en la que se diferencian las Unidades que están más orientadas hacia la docencia de las Unidades especializadas en investigación, mientras que la Acción Social no se considera como criterio de distinción.

34 Además de los Centros e Institutos de Investigación, las llamadas “unidades de investigación” también incluyen a las Fincas, Estaciones Experimentales y Laboratorios. Todos estos espacios académicos están adscritos a la Vicerrectoría de Investigación. Mientras que las “unidades académicas” mantienen una relación más cercana con la Vicerrectoría de Docencia, pues conducen los procesos de formación a nivel de pregrado (diplomados) y grado (bachillerato universitario y licenciaturas).

35 La organización completa de la UCR consiste en 6 Sedes Regionales y 13 Facultades. En la mayoría de los casos, las Facultades se componen de Escuelas, que son las UA que ponen en práctica la docencia, la investigación y la acción social. Este no es el caso de 4 Facultades (Derecho, Farmacia, Odontología, Microbiología) que no están divididas en Escuelas, por lo que operan como UA. Además hay una Escuela y un

cuatro categorías. Para lo cual se tomo como base las 7 Áreas Académicas en las que formalmente se organiza la Universidad y se distribuyeron conforme a criterios de afinidad disciplinaria, historia institucional y conveniencia logística.

Las 7 Áreas Académicas que conforman la UCR son: Área de Artes y Letras, Área de Ciencias Agroalimentarias, Área de Ciencias Básicas, Área de Ciencias Sociales, Área de Ingeniería, Área de Salud, Área de Sedes y Recintos Universitarios.

En dicha organización se ve reflejada la división de campos del conocimiento que se conoce como “las dos culturas” (Snow, 1977), que separó las Ciencias Naturales de la Filosofía, por ser consideradas formas opuestas de conocer. Una separación epistemológica que según Wallerstein (2002) se reflejó en la reorganización de los sistemas universitarios en todo el orbe, en un creciente aumento del prestigio social de la Ciencia Natural a expensas de las Humanidades/Filosofía y el resto de saberes, y para el caso particular de las Ciencias Sociales, en una orientación de algunas disciplinas hacia formas nomotéticas (que replicaban los métodos y la visión de mundo epistemología de la mecánica newtoniana) y otras hacia una conformación ideográfica (más humanísticas y narrativas). De tal forma que las CS se constituyeron como un dominio de conocimiento entre las humanidades y las ciencias naturales (Wallerstein, 2002).

Para el caso de la UCR se puede afirmar que las tres Áreas Académicas de Ciencias Sociales, Artes y Letras y Ciencias Básicas, son básicamente la misma estructura tradicional a la que se refiere Wallerstein. Mientras que el Área de Sedes y Recintos Universitarios tiene un origen más burocrático administrativo que disciplinar. De las tres Áreas restantes merece aclarar que hasta hace pocos años las cuatro Escuelas que integran el Área de Ciencias Agroalimentarias formaban parte del Área de Ingenierías³⁶.

Recinto con estatus especial (esta condición excepcional les permite ser la única Escuela que no depende de Facultad y el único Recinto sin adscripción a una Sede Regional).

³⁶ La separación del Área de Ingenierías de dichas Escuelas y la constitución de una nueva Área de Ciencias Agroalimentarias que las integra, se concretó en el año 2005.

Factores diversos como el importante componente de materias de matemática, física, biología y química que reciben los estudiantes de las Áreas de la Salud y la antigua Área de Ingenierías (hoy subdividida en dos), la cercanía física dentro del campus principal (traducida en la jerga universitaria local con la fórmula “los del otro lado del río”³⁷), sus prácticas laborales de fuerte contenido experimental y sofisticación técnica, y el propio interés de capitalizar la extendida visión “cientificista” que supone un lugar epistemológico privilegiado a las llamadas Ciencias Naturales, ha motivado la frecuente práctica entre los académicos de las Áreas de Salud, Ciencias Agroalimentarias e Ingenierías, de identificarse a sí mismas como “ciencias duras” o al menos a distinguirse claramente de saberes “especulativos” como las Ciencias Sociales.

A partir los señalamientos anteriores y sin entrar a profundizar en los aspectos históricos particulares que explican la subdivisión de las Áreas Académicas de la UCR, para efectos de la investigación se establecieron cuatro categorías que agrupan las 58 UA en: Ciencias Sociales (CS)³⁸, Humanidades (H), Ciencias Básicas y Salud (BS), Ingenierías y Ciencias Agroalimentarias (IA). Enfatizando que la subdivisión entre las disciplinas que se autonomban como “duras” aún al pasado común entre los(as) agroalimentarios(as) y los ingenieros(as) la necesidad de contar con recortes de la población en estudio, que sean operativamente viables para el trabajo de campo.

En el caso de las Sedes Regionales y Recintos se desestimó tratarlos como un ámbito disciplinario separado, por lo que los proyectos inscritos por dichas unidades se redistribuyeron conforme a las categorías ya mencionadas. En el cuadro 3 se expone en detalle el agrupamiento realizado.

37 Esta frase se utiliza informalmente entre académicos(as) y estudiantes para referirse a la separación física que marca un pequeño río (la Quebrada Los Negritos) que atraviesa el campus principal de la UCR (Ciudad Universitaria Rodrigo Facio), y que ha sido asumida simbólicamente para enfatizar la división entre “ciencias duras” y “blandas”, pues es una especie de límite natural entre el edificio de la Facultad de Ciencias Sociales y varias UA pertenecientes a las Áreas de Salud (Farmacia, Medicina, Microbiología), Ciencias Básicas (Química, Biología) y Ciencias Agroalimentarias. El uso cotidiano de esta figura discursiva evidencia la naturalización con la que la comunidad académica local acepta y fomenta la incomunicación e incompreensión entre los campos del conocimiento denunciados por Snow, por la vía de asimilar dicha separación epistemológica con un hecho dado, como lo es cualquier elemento geográfico. De manera que si “la división es propiciada y reproducida hasta por la propia Naturaleza”, se evita el problematizarla como la construcción social que es.

38 Para referirse a estas categorías se usarán indistintamente los términos completos o los acrónimos: BS, H, IA, CS.

Un último desafío a nivel metodológico fue asegurar la participación equilibrada de extensionistas con experiencia en proyectos de las tres modalidades reconocidas formalmente como Acción Social. A saber, extensión docente (ED), trabajo comunal universitario (TCU) y extensión cultural (EC).

La solución se sustentó en parte por el interés en trabajar con académicos de trayectoria, lo que permitió aprovechar la coincidencia advertida por los asesores de la VAS, en el sentido de que la mayor parte de iniciativas de extensión cultural consolidadas, mantienen una doble inscripción en la Vicerrectoría. Es decir, están inscritas tanto en la Sección de Extensión Cultural como en la Sección de Extensión Docente (en adelante EC y ED).

Cuadro 3

Categorías que agrupan las 58 Unidades Académicas de la UCR a ser consideradas en la investigación

Ciencias Sociales	Ciencias Básicas y Salud	Humanidades	Ingenierías y Agroalimentarias
(Incluye las 18 UA de las 4 Facultades que componen el Área de Ciencias Sociales)	(Agrupa las 13 UA de las 5 Facultades que conforman las dos Áreas: Ciencias Básica y Salud)	(Incluye las 8 UA de 2 Facultades y una Escuela ³⁹ que componen el Área Artes y Letras)	(Agrupa las 13 UA que conforman las dos Áreas de Ingeniería y Ciencias Agroalimentarias)
Facultad de Ciencias Sociales (8 Escuelas): Antropología, Comunicación, Ciencias Políticas, Geografía, Historia, Psicología, Sociología, Trabajo Social	Facultad de Ciencias (5 Escuelas): Biología, Física, Geología, Matemática, Química	Facultad de Bellas Artes (3 Escuelas): Artes Musicales, Artes Dramáticas, Artes Plásticas	Facultad de Ingeniería (9 Escuelas): Arquitectura, Ciencias de la Computación e Informática, Ingeniería Agrícola, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, Ingeniería Topográfica
Facultad de Ciencias Económicas (4 Escuelas): Administración de Negocios, Administración Pública, Economía, Estadística	Facultad de Farmacia	Facultad de Letras (4 Escuelas): Filosofía, Lenguas Modernas, Filología, Lingüística y Literatura	Facultad de Ciencias Agroalimentarias (4 Escuelas): Agronomía, Economía Agrícola y Agronegocios, Tecnología de Alimentos, Zootecnia
Facultad de Educación (5 Escuelas): Administración Educativa, Bibliotecología y Ciencias de la Información; Educación Física y	Facultad de Medicina (5 Escuelas): Enfermería, Medicina, Nutrición, Salud Pública, Tecnologías en Salud	Escuela de Estudios Generales	

³⁹ La Escuela de Estudios Generales tiene un estatus especial pues no está adscrita a ninguna Facultad. Tiene a su cargo el Curso Integrado de Humanidades (Filosofía, Comunicación e Historia) y los cursos de Repertorio y Seminarios de Realidad Nacional. Estos últimos constituyen materias obligatorias para todos los(as) estudiantes indistintamente de la carrera que cursan.

Deportes, Formación Docente, Orientación y Educación Especial			
Faculta de Derecho	Facultad de Microbiología		
	Facultad de Odontología		
Área de Sedes Regionales (Agrupa 6 UA): Las Sedes Regionales de Atlántico, Guanacaste, Occidente, Limón y Pacífico, así como el Recinto de Golfito).			

Considerando que los proyectos de extensión docente abarcan también las iniciativas de extensión cultural que interesan en el presente estudio (las más consolidadas y por lo tanto con más probabilidad de estar coordinadas por un(a) académico(a) de experiencia), se decidió que la selección de participantes en los grupos de discusión tuviera un peso equilibrado entre académicos(as) con proyectos inscritos en dos modalidades de Acción Social: trabajo comunal y extensión docente.

A partir del reagrupamiento explicado anteriormente se organizaron cuatro grupos de discusión compuestos por una pareja de académicos(as) extensionistas por cada uno de las cuatro categorías o agrupamientos disciplinarios establecidos (Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Básicas y Salud, Ingenierías y Agroalimentarias) para un total de 8 extensionistas, de los cuales 4 tienen proyectos de la modalidad de Trabajo Comunal Universitario y los restantes 4, proyectos de Extensión Docente (conforme a la distribución equitativa que se describe en el cuadro 4).

Es decir que se previó una participación de ocho personas por grupo de discusión, para un total de 32 extensionistas (8 académicos por cada categoría y 16 por cada modalidad de Acción Social).

Cuadro 4
Composición prevista originalmente para cada grupo de discusión

Categorías Modalidad Acción Social	Ciencias Sociales	Humanidades	Ciencias Básicas y Salud	Ingenierías y Agroalimentarias
Proyectos de Trabajo Comunal Universitario	Extensionista 1	Extensionista 3	Extensionista 5	Extensionista 7
Proyectos de Extensión Docente (que abarca las iniciativas de Extensión Cultural)	Extensionista 2	Extensionista 4	Extensionista 6	Extensionista 8

Cabe reseñar que como parte de este proceso de investigación se realizó una fase exploratoria consistente en una serie de entrevistas semiestructuradas a informantes clave. En ese momento de la investigación era importante dialogar con funcionarios(as) con una posición estratégica en la gestión académica y administrativa de la Universidad, como es el caso de los directores(as) de UA⁴⁰. Por lo cual se entrevistaron cuatro autoridades de UA de tres de las cuatro categorías establecidas (2 de Ciencias Básicas y Salud, 1 de Ciencias Agroalimentarias y de Ingenierías, 1 de Humanidades)⁴¹.

Este primer contacto con académicos con incidencia directa en la asignación de recursos para el desarrollo de las tres actividades sustantivas en el marco de UA, permitió ir probando y ajustando el tipo de enunciación más efectivo para establecer una eficaz comunicación e identificar de manera preliminar algunos ejes o temas-problema sobre la vida académica, así como referentes discursivos comunes⁴².

Las sesiones fueron realizadas por vía remota usando Internet y presentaron una gran heterogeneidad en su dinámica⁴³. En ellas se trató de recolectar información a partir de preguntas muy generales, que sirviesen como elementos “desencadenantes” para conducirnos a temas de

40 Como funcionarios de más alto rango en las UA tienen un importante margen para tomar decisiones que afectan de manera sustantiva la distribución de las plazas y por ende a las actividades de Docencia, Investigación y Acción Social. Cabe destacar que si bien todas las UA tienen un cuerpo académico de base a tiempo fijo (plazas asignadas en propiedad, que asegura mayor estabilidad laboral del(a) académico(a)), mantienen un número importante de plazas interinas que le permiten al director margen de maniobra necesario para gestionar el proyecto académico particular de la Escuela o Facultad. Las plazas con las que cuenta una UA se pueden fraccionar en medios, cuartos y octavos de tiempo. De manera que un académico que tenga una plaza en propiedad puede tener una carga diferencial asignada para participar en diferentes actividades o proyectos. A la asignación respectiva se le denomina carga académica (tiempo medido en horas semanales de dedicación a la UCR).

41 Las entrevistas se realizaron del 5 al 20 de octubre del 2010.

42 Estas entrevistas semiestructuradas tenían como propósito adicional el recabar información para un trabajo de indagación empírica correspondiente al Curso de Sociología del Conocimiento de la Maestría.

43 En vista del carácter exploratorio de esta fase y la naturaleza semiestructural de las entrevistas, se hicieron “sobre la marcha” múltiples ajustes y pruebas en los cuestionarios: cambios en la formulación de las preguntas, la inclusión o exclusión de temáticas, la profundización sobre algunos aspectos.

interés particular. Entre otras interrogantes se usaron las siguientes: “¿Qué es un buen académico?”, “¿Qué piensa de la UCR?”, “¿Qué distingue a su UA de otras?”. Finalmente, la actividad produjo valiosos insumos para establecer los contenidos de la guía definitiva para los grupos de discusión y elementos de control e información complementaria para el análisis e interpretación.

En lo que respecta a las versiones finales de los instrumentos con las que se encaró el trabajo de campo, es importante señalar que tal como era previsible colegir del planteamiento de Clark, durante la fase piloto la referencia a los niveles de “cultura académica” y “cultura del sistema” por parte de los extensionistas, funcionó de manera “más remota y ambigua” (1992: 138), por lo que en la “traducción” del modelo en instrumentos de recolección de información se enfatizó en la elaboración de reactivos atinentes a sólo dos ámbitos de cultura. A saber, “cultura del establecimiento” y “cultura de la disciplina”.

Se priorizó en dicho sentido bajo el supuesto de que no se debilitaba el abordaje, sino que el énfasis permitía ahondar en dos niveles que, como veremos más adelante, por sí mismos resultaban complejos, tanto por su dinámica, como por la cantidad de actores con los que la o el extensionista interactúa dentro y fuera de la Universidad.

La versión definitiva de la guía de discusión con la que se afrontó las sesiones de grupo focal se organizó en tres partes: 1) una corta introducción a cargo del moderador-investigador, la presentación de los asistentes y un estímulo inicial para provocar la primera intervención (¿Por qué hacer Acción Social? y cómo ha marcado sus trayectorias académicas), 2) una serie de preguntas abiertas orientadoras que cubrieron cuatro tópicos generales (peso de su quehacer en la UA, relación con diversos actores dentro y fuera de la U, factores críticos en la orientación de sus proyectos) y que se administraron con suma flexibilidad. 3) cierre con un espacio para comentarios finales para los(as) extensionistas que desearan y el agradecimiento del investigador. Este documento que orientó las sesiones de grupo de discusión se incluye en el anexo 1.

C. Consideraciones sobre el trabajo de campo

Como se señaló anteriormente el trabajo de campo realizado en Costa Rica se prolongó durante dos semanas. Originalmente se programó que las dos primeras sesiones de grupo de discusión se realizaran la primera semana de estadía, por lo que las tareas de organización y logística se tuvieron

que iniciar previamente, ya no solo con lo que podía concretar el investigador desde Jalisco, sino además con la ayuda de una colaboradora en la UCR, con amplio conocimiento de la Universidad.

Desde este momento se trató de cumplir a cabalidad con los criterios de selección establecidos, por lo que fue necesario el trabajo con documentos oficiales y la consulta directa con distintos funcionarios de la VAS⁴⁴, tanto desde Costa Rica como vía remota, desde México.

No obstante el establecimiento del primer contacto⁴⁵ con los(as) académicos(as) seleccionados no avanzó satisfactoriamente⁴⁶. Así que se reprogramaron las primeras sesiones y finalmente las cuatro se llevaron a cabo la segunda semana (una sesión por día iniciando el lunes 14 y concluyendo el viernes 18 de marzo, con el día miércoles libre).

Ante tales cambios las primeras actividades en Costa Rica estuvieron dedicadas a hacer un balance general con la colaboradora, e integrarse inmediatamente al trabajo para finiquitar el proceso de convocatoria y organización, así como asumir el complejo proceso de las sustituciones. El panorama era complejo pues si bien, había algunas confirmaciones definitivas, también quedaban confirmaciones pendientes, respuestas ambiguas y declinaciones, que fueron complicando la meta de tener una lista definitiva de participantes para cada sesión.

Cabe destacar que desde el primer contacto que se estableció con los extensionistas seleccionados el investigador se comprometió a despersonalizar la información a ser recabada para asegurar el anonimato de los participantes en las sesiones. Una vez que el o la académico(a) mostraba su

44 En vista de mi vinculación laboral con la VAS pude hacer consultas a los funcionarios con relativa facilidad. No obstante, un problema con la bases de datos de proyectos hizo que el proceso de depuración de las listas y las sustituciones avanzara lentamente, pues no se contaba con reportes electrónicos completos e incluso se tuvo que corroborar información mediante la revisión de expedientes físicos. En todo momento se trató de guardar el anonimato de las personas a participar en los grupos de discusión, por lo que se siguieron varias estrategias, como hacer consultas sobre amplios agregados de individuos y no acerca de personas particulares, así como no concentrar nuestras solicitudes de información en un(a) solo(a) funcionario(a) de la Sección. En los momentos que se considero necesario se explico al funcionario respectivo nuestro compromiso con los participantes de “despersonalizar” la información recabada y mantener su anonimato.

45 Para esta labor se elaboró un listado de invitados seleccionados cumpliendo los criterios de polifonía antes detallados. Asimismo un listado adicional con posibles sustitutos.

46 Lo anterior debido a que nuestras fechas previstas coincidieron con la primera semana del ciclo lectivo (que inició el lunes 7 de marzo) y muchos académicos(as) toman las semanas previas para vacacionar y aún la primeros días del semestre son complicados para hacer reuniones.

disposición a colaborar con el ejercicio, se le remitía un mensaje por correo electrónico o carta formal vía fax, según fuera el caso (Ver anexo 2 con texto modelo utilizado para comunicaciones electrónicas e impresas). Además, se hicieron recordatorios por teléfono y por mensaje electrónico uno o dos días antes de cada sesión⁴⁷.

Finalmente, la situación dejó como resultado una asistencia de cinco académicos (as) responsables de proyectos de Acción Social en las dos primeras sesiones, de los ocho participantes que fueron originalmente previstos. Mientras que en la tercera y cuarta sesión se mejoró la asistencia a siete y ocho personas respectivamente, luego de un esfuerzo extraordinario de trabajo realizado en los primeros días de la segunda semana de trabajo⁴⁸.

Haciendo un balance general podemos destacar:

- Se desarrollaron las cuatro sesiones contempladas en el diseño de investigación. En sendas reuniones la discusión cubrió los puntos medulares de la guía propuesta.
- El registro sonoro del debate, la atención de los(as) participantes y los detalles organizativos menores fueron resueltos satisfactoriamente.

Otros aspectos importantes para considerar en el análisis son:

47 Otras actividades realizadas durante esa primera semana fueron: a) Revisión “in situ” del lugar para realizar las sesiones y corroborar la disposición del espacio más adecuada para la técnica (tipo y distribución de mobiliario, ubicación de grabadores, facilitador y asistente). b) Solicitud de apoyo institucional para cubrir una parte de la alimentación de los(as) invitados(as). c) Además de las llamadas telefónicas o mensajes de “primer contacto” se dio seguimiento a algunos extensionistas que deseaban que le evacuaran dudas sobre el objetivo del ejercicio antes de confirmar su asistencia. d) La lista original de sustitos fue agotada en los primeros días de la semana, por lo que inició un proceso continuo de consultas y ajustes para tratar de mantener el número y las calidades de las participantes previstas.

Aunado a las complicaciones mencionadas se suscitaron algunas cancelaciones en la víspera de las sesiones de lunes 14 y martes 15 de marzo (es decir entre el jueves 10 y viernes 11), por lo que no fue posible consolidar un listado final de colaboradores en la primera semana de trabajo.

48 Dada la inasistencia de algunos académicos(as) durante las primeras dos sesiones y en vista de que algunos de los(as) ausentes ya habían reconfirmado su participación por teléfono, se reforzó la convocatoria pidiendo un mayor compromiso a los(as) invitados(as).

- Sobre la dinámica de las sesiones y calidad de la información: participaron un total de 25 personas de las 32 originalmente previstas (7 menos).
- Pese a que la convocatoria se hizo conforme a los criterios de selección ya explicados, algunos de los colaboradores mantienen proyectos inscritos en más de una Sección de la VAS, o bien han tenido experiencia en desarrollar distintas modalidades de Acción Social. Siendo la combinación de iniciativas de ED y TCU la más frecuente.

Además, de los 25 extensionistas participantes, al menos 13 fueron seleccionados por mantener vigente, al menos un proyecto de TCU. Mientras que 12 académicos(as) cuentan con al menos un proyecto inscrito en ED, de los cuales al menos 3 mantienen simultáneamente iniciativas inscritas en la sección de EC.

- Entre los participantes hubo 10 hombres y 15 mujeres.
- Considerando además los 4 agrupamientos disciplinarios establecidos la participación se distribuyó de la siguiente forma:

- Ciencias Sociales: participaron 8 académicos(as) (4 hombres y 4 mujeres).

- Ciencias Básicas y salud: participaron 9 académicos (as) (2 hombres y 7 mujeres). Es decir una persona más de las 8 previstas. Esto debido a que uno de los extensionistas asistió a una de las sesiones sin haber confirmado, por lo que había sido sustituida previamente.

- Humanidades: Participaron 5 de 8 posibles (3 mujeres y 2 hombre).

- Ciencias Agroalimentarias e Ingenierías: participaron 3 de 8 posibles (2 hombres y 1 mujer). Dadas las ausencias en esta categoría no participaron ni ingenieros(as), ni arquitectos(as) en la sesiones.

- Sobre la composición etaria y los tipos de experiencias: Se logró conformar un grupo de informantes bastante diverso en cuanto a experiencias académicas y edades. Participaron académicos jóvenes, que incluso se ligaron originalmente a la Acción Social como asistentes (estudiantes) y que al graduarse asumieron los proyectos de sus mentores. Pero también asistieron académicos(as) que luego de una carrera más ligada a la docencia y la investigación

se han desplazado o complementado su interés académico hacia la modalidad de la Acción Social.

- Además de extensionistas que trabajan en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio (campus principal de la UCR) también participación académicos(as) de las Sedes. Este no fue un criterio originalmente previsto en el diseño de la investigación, sino que es en el transcurso del trabajo que se evidenció como un punto de vista necesario a incorporar. Dicha falencia fue satisfecha en parte aprovechando las dificultades presentadas durante la convocatoria, mediante la incorporación de académicos(as) sustitutos(as) que llevan a cabo proyectos desde la Sede del Atlántico y desde la Sede de Occidente.

El instrumento guía para los grupos “no amarro” la dinámica de la discusión, sino que se utilizó para orientar un intercambio comunicativo en el que hubo margen para que los extensionistas condujeran la conversación hacia temas y preocupaciones diversas, así como para la construcción colectiva de consensos de suma importancia para el estudio. Como era esperable algunos de estos planteamientos no fueron previstos durante el diseño o tuvieron la singularidad de ser reiterados en las distintas sesiones, por lo que el ejercicio demandó de gran atención del investigador en la gestión del grupo, retomando elementos para profundizar o mantener la atención vía medio de nuevas interrogantes o simplemente propiciando el orden o el cambio de turnos de habla para ir cubrir los temas preestablecidos en el tiempo previsto (Pérez y Víquez; 2010. 98). (Margel, 2008: 207-208).

IV. Representaciones en juego: los sentidos del quehacer.

A partir de las cuatro situaciones de comunicación que propiciamos en nuestro trabajo de campo, obtuvimos como material para análisis sendos discursos colectivos, en los que conforme a nuestra perspectiva teórica se despliegan una serie de significados compartidos, que permiten la comunicación y que responden a un entramado de relaciones sociales y simbólicas históricamente constituido.

Pero este contexto cultural no se “revela” al investigador como estructura impuesta a los(as) académicos(as) extensionistas a manera de una “camisa de fuerza”, que los reduce a simples reproductores de un conocimiento único o visión de mundo homogénea y estática, con expresiones prácticas uniformes e indistinguibles, sino que “opera” o “es puesto en juego”, como un marco de organización social de sentido relativamente flexible, que permite que los sujetos desarrollen sus

prácticas simbólicas (Giménez, 2007: 29) conforme a ciertas pautas de inteligibilidad e intersubjetividad, pero siempre en un proceso no determinista, abierto a la contingencia, la disidencia y la particularidad. Nos referimos a un proceso dinámico, muchas veces contradictorio de construcción, transformación, circulación e intercambio de significados, es decir de comunicación (Rodríguez, 2001: 56)⁴⁹.

Dado que las representaciones sociales, como formas internalizadas de cultura, no son reflejo de la realidad sino organizaciones significantes de la misma (Gutiérrez, 2007:3), que operan en campos de fuerza o contextos particulares (Giménez, *Ibíd*: 297), nos interesa iniciar el análisis destacando la dinámica particular de cada grupo de discusión, para comprender cómo individuos de diversas procedencias académicas, experiencia y características sociodemográficas participan en un espacio controlado de producción discursiva, en la que se comparte y eventualmente se negocia el sentido. Para lo cual recurren a bagajes y repertorios simbólicos que están en correspondencia con determinadas prácticas, estrategias y posiciones en la estructura institucional, la adscripción a algún grupo, la historia personal o grupal, los intereses puestos en juego, etc. Al respecto, las representaciones sociales más que unos significados a descifrar, son abordados en su condición de dispositivos de poder e instrumento de intervención sobre el mundo (*Ibíd.*: 35), gracias a sus funciones de cognición, identificación, orientación y legitimación para la acción.

Nuestra labor consiste en interpretar⁵⁰ en el intercambio verbal que los(as) extensionistas desarrollan en los grupos de discusión las representaciones sociales más significativas que se configuran para dar sentido a las prácticas en el ámbito de la Acción Social. En primera instancia se

49 En su libro “Las razones del matrimonio. Representaciones sociales, relatos de vida y sociedad”, Tania Rodríguez se aparta de la propuesta original de Moscovici ya que “en su intención de mostrar el carácter común de los pensamientos que caracterizan el pensamiento ordinario moderno, pasa por alto los temas contradictorios, los elementos en conflicto, que son necesarios para la argumentación, y en consecuencia para el pensamiento” (Rodríguez, 2001: 55). De igual forma señala que la “idealización de la noción de consenso parece estar también presente en su concepción de comunicación”, dado que “aparece en mayor medida en su acepción positiva, de generadora de acuerdos y definiciones legítimas, afianzadora de significados, y en menor medida como propiciadora de desacuerdos, generadora de diferencias, conflictos o luchas simbólicas por las transformación de los significados sociales (*Ibíd.*: 56).

50 Retomamos a Giménez (2007:293) quien señala que “toda interpretación es una operación constructiva del intérprete que selecciona, reconstruye e imputa sentidos proyectando creativamente un sentido posible entre otros muchos”, por lo que cita la frase de W.G. Gallie “toda interpretación es esencialmente discutible”.

describe cada proceso particular de producción social discursiva, para comprender las representaciones sociales en su funcionalidad y operatividad concreta (contexto específico).

Posteriormente se propone una interpretación de las relaciones de sentido entre distintas representaciones sobre el quehacer académico, conforme a vínculos de complementariedad, contrastación o jerarquías, con miras a identificar el sistema de representaciones sociales que permitan explicar la reproducción o la transformación de determinadas prácticas en el ámbito del quehacer universitario seleccionado.

Conforme al compromiso asumido con los participantes en el trabajo de campo, en las citas se utilizan nombres ficticios y se editan algunas intervenciones con datos específicos que son irrelevantes para el estudio. Este es el caso de toda referencia a UA particulares incluyendo si son Sedes Regionales. Sin embargo, se mantiene la referencia al sexo de los(as) extensionistas y a la adscripción a las cuatro categorías interdisciplinarias establecidas. Lo anterior mediante el uso de nombres tradicionalmente ligados a cada sexo, con una letra inicial que refiera a cada categoría, conforme al siguiente orden:

- Nombres con letra inicial S para los de Ciencias Sociales.
- Nombres con letra inicial B para los de Ciencias Básicas y Salud.
- Nombres con letra inicial H para Humanidades.
- Nombres con letra inicial I para Ingenierías y Ciencias Agroalimentarias.

En el cuadro 5 se detalla la composición de las cuatro sesiones realizadas.

Asimismo en la transcripción de las discusiones se utilizan las siguientes claves:

Las intervenciones de los(as) extensionistas que se realizaron en diferentes momentos de la discusión aparecen separadas por espacios entre líneas.

Cuadro 5

1 Grupo de discusión	2 Grupo de discusión	3 Grupo de discusión	4 Grupo de discusión
Sandra	Sonia	Salvador	Sara
Sergio	Socorro	Silvio	Simón
Bárbara	Brenda	Boris	Benjamín

Blanca	Bernardita	Beatriz	Belén
Isaac	Héctor	Hada	Berenice ⁵¹
		Hypatia	Hugo
		Ignacio	Helena
		Irene	

Cuando el extracto de la discusión corresponde a una conversación en la que participan varios(as) extensionistas (hay dos o más intercambio de turnos de habla consecutivos) las intervenciones no aparecen separadas entre líneas.

() Utilizada para hacer aclaraciones del investigador. Especialmente cuando se usa la “X” en sustitución de palabras con referencias disciplinarias o particulares para resguardar el anonimato del o la extensionista.

(s) Se usa para marcar pausas prolongadas.

[] Para destacar el solapamiento de intervenciones: marca “el punto preciso en el que una persona comienza a hablar mientras que la otra está hablando todavía o en el que ambos comienzan a hablar simultáneamente, lo que da lugar a un solapamiento del habla (Flick, 2004:190) . Ocasionalmente los solapamientos conducen a una secuencia de intervenciones de ida y vuelta entre los participantes. En la mayoría de solapamientos se indica el actor involucrado, salvo en algunas situaciones grupales en la que no fue posible distinguir las personas o en el caso de risas colectivas.

[...] Texto eliminado de la transcripción para garantizar anonimato.

n__ Indica palabra o sonido interrumpido, palabras incompletas (Ídem).

::: Marca sonidos extensos. La extensión de los dos puntos se hace proporción a la duración del tramo (Ídem).

⁵¹ Como se mencionó previamente en la categoría de Ciencias Básicas y Salud participó una persona más de las previstas originalmente (8), debido a un problema con la convocatoria.

AB El uso de las mayúsculas identifica los énfasis que marcan algunos(as) participantes en sus intervenciones.

A. *Primer grupo de discusión*

La primera sesión contó con la asistencia de cinco extensionistas de ocho posibles, ninguno perteneciente a la categoría de Humanidades. Tres de ellos con una amplia experiencia académica, incluyendo el ejercicio de cargos de autoridad, y con una edad que supera los cincuenta años: Sergio (30 años en la UCR), Isaac y Blanca. Las otras participantes, Sandra y Bárbara, contrastan con sus compañeros por su menor edad (menores a los cincuenta años, siendo la primera la más joven del grupo con menos de 35 años) y experiencia institucional, pero especialmente por su condición de nombramiento interino, y por ende mayor inestabilidad laboral en la Unidad Académica.

En cuanto al trabajo desarrollado en el ámbito de la Acción Social todos(as) los(as) participantes de la sesión son extensionistas experimentados. Blanca y Bárbara son las que manifestaron tener menos años de experiencia (4 y 6 años respectivamente). La actividad duró 1 h 55 min y alcanzó una dinámica adecuada para cubrir todos los temas previstos e incluso establecer consensos sobre algunos de ellos, sin que signifique total homogeneidad. La presencia de algunos matices y énfasis diferenciales está en correspondencia con distintas posiciones y trayectorias de los(as) informantes, por ejemplo la relevancia que los(as) extensionistas que coordinan TCU le dan a la AS como factor fundamental en la formación profesional del estudiante, frente a los que tienen a cargo iniciativas en la modalidad de extensión docente (Ver el detalle de las intervenciones según turnos de habla y duración en el Anexo 3, cuadro 1).

Durante la sesión, la alternancia en los turnos del habla se sucedió de manera ordenada y los solapamientos en las intervenciones estuvieron fundamentalmente orientadas a la confirmación de acuerdos. Lo que puede ser considerado como un indicador del importante nivel de consenso con el que se desarrolló el ejercicio.

A continuación se detallan los aspectos representacionales más significativos de la discusión:

- La Acción Social es una convicción personal que demanda un gran empeño del o la extensionista.

Según los(as) participantes desarrollar proyectos de Acción Social se plantea como una tarea difícil y que para el caso de Sandra, Bárbara e Isaac, exige un esfuerzo extraordinario, pues en sus unidades académicas base, no encuentran un apoyo pleno para su quehacer. La nula o poca consideración por parte de sus pares o sus autoridades varía desde un abierto hostigamiento y menosprecio hasta el desgano o la indiferencia. No obstante, frente a este contexto adverso estos académicos(as) se consideran como precursores o innovadores de nuevos derroteros para el desarrollo de su disciplina.

Bárbara: [...], vamos hablar desde la Escuela X (su UA) que siempre ha sido muy cerrada en cuanto al trabajo muy de investigación y de muy de, de trabajos a nivel de investigación y no de AS ¿verdad?, de hecho cuesta encontrar alguien dentro de mi Escuela que quiera trabajar en AS, precisamente por lo difícil que es trabajar en AS verdad, porque aunque a uno le nombren un ¼ de tiempo usted dedica tiempo completo, más todo el otro resto que usted está trabajando. Se vuelve muy cansado y hay que dedicarle tiempos:::, fines de semana y es este:: agotador.

Isaac: Ta como lo mencionabas vos (refiriéndose a Bárbara), está uno con un tiempo pero jamás, o sea uno tiene que más bien:::, este año había pensado hasta pedirle a la señora Rectora la autorización para dedicarme solo a eso, ya nada más, ja, ja ja, y que me quiten clases y que me quiten todo porque es increíble o sea la cantidad de cosas que uno siente, así de la presión de trabajo y todo [...].

En esta distinción con respecto a sus pares académicos operan representaciones sobre el quehacer universitario y particularmente sobre la investigación que se realiza desde sus UA, con un sentido crítico: una academia ensimismada y desconectada de la realidad que se resiste y reacciona con desconfianza frente a los esfuerzos por vincularla a su entorno.

El caso de Isaac es un caso extremo, dado que es un académico con una carrera consolidada que estando adscrito a una unidad académica dedicada preeminentemente a la investigación, decide dar un viraje hacia la extensión que es mal visto por sus colegas investigadores(as) más puristas. Su decisión es presentada como un descubrimiento y una toma de conciencia que se va dando paulatinamente, en el curso de una trayectoria académica que es influenciada por el intercambio directo con los(as) productores y sus necesidades más apremiantes.

Isaac: [...] Yo empecé a notar que lo importante es conocer las necesidades de los productores y productoras, en este caso desde el punto de vista agrícola ¿verdad?, y después definir qué investigar para resolver problemas. Entonces yo empecé a ver el apoyo muy fuerte en la parte de AS. Empecé a presentar proyectos en AS con ese énfasis.

La difícil situación que en su condición de extensionista vive Isaac con sus pares (dentro de la UA), es intensificada discursivamente mediante el uso reiterado de sustantivos que refieren a situaciones negativas como “problemas”, “choque”, “menosprecio”, así como por la extensión de dicha animadversión de parte de los(as) funcionarios(as) de la Vicerrectoría de Investigación que es la instancia formal de interlocución de su UA. Cabe destacar que desde su segunda intervención en el diálogo, Isaac interpela a sus colegas del grupo haciendo referencia a situaciones presumiblemente comunes a otros (as) extensionistas. Una estrategia discursiva que alienta un clima de confianza que Bárbara asintió como una respuesta confirmatoria y que se repitió en varios momentos de la reunión.

Isaac: A lo interno, como vos decís Bárbara, si he tenido algunos problemas principalmente porque como yo pertenezco a un X [Unidad de Investigación] verdad, cuando yo empecé a trabajar en el área social empecé a tener mucho choque, ¿por qué? porque me decían, usted casi nunca está aquí y que dónde anda usted y porque debería estar más tiempo por acá, deje por lo menos una foto para estarlo viendo, desde el punto de vista de dirección verdad, y cosas de ese tipo. Entonces empezamos a tener mucho, mucho choque porque sucede lo mismo que ha sucedido con ustedes cuando uno está allá le plantean que un montón de cosas verdad

Bárbara: Claro.

Isaac plantea su posición como una decisión personal que se aparta de la visión prevaleciente en su UA sobre el tipo de investigación que es legítimo hacer. Cuestiona el quehacer académico que está circunscrito a los laboratorios desvinculados de la realidad y comparte con sus colegas de la sesión, su incomodidad por la sospecha que despierta en el resto de investigadores sus constantes salidas al campo y las descalificaciones de las que es víctima.

Isaac: yo he tomado una posición de que la investigación debe ser investigación aplicada. No eso de estar allá haciendo un montón de cositas y:: que muy bonito, y satisface la_ el ego propio por así decirlo pero mucha de esa información no es comunicada al resto, divulgada al resto, por ejemplo muchas tesis y cosas de esas ¿verdad? [...].

Isaac: Estar coordinando programas, proyectos y además estar involucrado en el desarrollo es bastante, bastante fuerte el asunto. Pero si quería mencionar que dentro de lo interno si hemos tenido el problema de que no ha existido como mucho apoyo. Lo digo con toda sinceridad, a veces porque investigación... no aquí es, usted tiene un laboratorio usted está a cargo de un laboratorio, usted ¿por qué tiene que salirse?, usted tiene que generar nuevos conocimientos, tiene que estar en esto, y entonces uno dice: bueno ¿qué hago?, o me quedo metido en el laboratorio haciendo el montón de cositas o:: porque a veces es difícil eh, meter las dos cosas a empatarlas, a veces

Isaac: Fuera de la U todo lo contrario todo un apoyo 100 por 100, yo trabajo más en la parte de X (región de Costa Rica), ahí vos viajás a X (un cantón⁵²), montones de necesidades. X (otro cantón) que no tienen idea todo lo que hay, que y la gente “pero venga más seguido” pero “ojalá todas las semanas” o “porqué no se queda aquí de una vez”, o sea el interés que hay a nivel de las comunidades, en el apoyo que ellos necesitan y que uno se da cuenta estando ahí, es increíble todo lo que necesitan, bueno específicamente en el área mía [...] que es un montón de cosas que hay que trabajar más fuertemente, es increíble internamente con esos pequeños roces porque cuando vos tenés un grupo que administra una X (UA dedicada preeminentemente a la investigación) y el grupo es más del punto de vista trabajos de laboratorio [...] ellos no tienen en su mente la parte esta de proyección y hacer investigación más a lo que ellos necesitan [...]”.

52 Un cantón es la unidad territorial en la que se subdividen las provincias en Costa Rica. El país tiene 7 provincias y 81 cantones.

En una dirección similar Sandra afirma tener una perspectiva diferente sobre el “deber ser” prevaleciente en su disciplina, y se congratula por haber tenido la fortuna de vincularse a un proyecto de TCU que le permite desarrollar con los (as) estudiantes un tema novedoso y relevante, que conlleva una forma alternativa de entender y ejercer la profesión. Al respecto afirma que desde su época de estudiante le preocupaba tener que desarrollarse como profesional encerrada en los espacios laborales habituales y ejecutando las actividades más tradicionales ligadas a su disciplina.

Sandra: La importancia de la AS a nivel personal desde que yo estudiaba [...], yo cuando estaba en 4º año decía yo no quiero pasar metida en X [lugar característico de su profesión] ni encima de una computadora haciendo X, ya eso era a nivel personal. Yo creo que me equivoqué de carrera, por dicha tuve la oportunidad de ligarme con AS y decir esto es lo mío, me gusta un(a) X (nombra su disciplina) que se distribuya más entre las personas que tal vez tienen menos acceso, y ya a nivel profesional tengo el reto de los estudiantes que ya están en 4º y 5º año, que son la mayoría que matriculan el TCU, pues enseñarles un poco que la carrera [...] puede ser un servicio. Que muchas veces no lo ven así ¿verdad?, más solamente lo ven más como una profesión en donde pueden ejercer como un medio de hacer dinero, entonces tengo pues ese reto ya a nivel profesional, de enseñarles que no_ que por medio del X (nombra su disciplina) primero es un servicio que damos tanto a la gente que lo puede pagar, como a gente que no tiene esta posibilidad, ¿verdad?, también enseñarles que hay ciertos sectores de la sociedad que no tienen las mismas condiciones [...].

Si bien Sandra señala que su interés por abrir la disciplina hacia otra temática y sensibilizar a los estudiantes para que consideren su carrera como un servicio, ha coadyuvado a cambios curriculares en la UA, reconoce que la AS es subvalorada frente a las otras actividades sustantivas de la institución. Por lo que afirma que la inequidad, que se manifiesta tanto en el trato desigual que reciben los(as) extensionistas como en la asignación insuficiente de recursos, es superada gracias a la convicción y la satisfacción personal.

Sandra: Yo siempre he tenido la percepción, incluso lo hemos comentado con personas de VAS y ahora escuchándolas a ustedes, definitivamente la AS es una de las labores menos valoradas en__ por algunas personas en la Universidad, incluso

pareciera como un voluntariado y no una acción laboral, eh profesional ¿verdad? Bueno prácticamente han entrado X [autoridades en la Unidad Académica] que dicen no, si quiere hacerlo hágalo, pero para eso no hay presupuesto. Sin embargo llegan a darle a otros profesores para cursos o para otras actividades que uno dice: “no es más importante que la AS”, pero creo que a nivel de Universidad si se cree que la AS está por debajo de la investigación y la docencia, no se ve como una actividad sustantiva, tanto así que uno siempre tiene que estar pidiendo presupuestos [...].

Sandra: [...] Yo pienso que a nivel de percepción si está un poco distorsionado a nivel de universidad y creo que en la universidad quien hace AS es porque a nivel personal eso le llena y a nivel profesional. Yo algunas veces he dicho no definitivamente. Tengo los 2 TCU me ponen a dar 3 cursos, estoy en todas las comisiones que pueden haber en X (su Unidad Académica) digo no definitivamente, el otro semestre me ponen a dar el énfasis X (especialidad de la disciplina) que por primera vez se va a dar, que es un reto, digo no puedo tener los 2 TCU, 3 tutorías de X, el énfasis, algo tengo que soltar pero me niego a que sea AS porque es lo que a mí me gusta.

Por su parte Bárbara describe su UA como un espacio académico tradicionalmente poco interesado en el desarrollo de proyectos de AS, por lo que considera su proyecto como producto de un convencimiento personal: la necesidad de dejar de quejarse por la mala preparación que reciben los estudiantes provenientes de secundaria en su disciplina, y asumir la responsabilidad de contribuir con su formación.

Bárbara: hace como 6 años me involucré con las actividades de AS, precisamente por la iniciativa de 5 muchachos de los cuales uno ya falleció, fue muy lamentable, ellos fueron los que me iniciaron porque yo consi::: bueno porque hablando con ellos y valorando la situación yo siento que nos tenemos que proyectar, o sea, la Escuela X está muy dormida, está muy ahí, ¿verdad? este:::, no soy [de la disciplina] soy de enseñanza, tengo una formación bastante fuerte en [la disciplina], pero::: en realidad (es) lo que yo quiero es entrar a las comunidades, nosotros no podemos buscar cambios sino lo hacemos desde abajo, entonces este TCU lo que pretende es eso, entrar a las comunidades [...].

Bárbara: Si queremos que esto cambie tenemos que bajar, tenemos que entrar, tenemos que ir al campo, tenemos que::: este, hacer contacto con los demás, ver qué es lo que están haciendo los docentes en las aulas.

- El ser extensionista conlleva un menor reconocimiento académico y hasta discriminación.

Los participantes en la discusión expresaron creencias coincidentes en torno a la situación de menosprecio con respecto a otras actividades sustantivas que tiene la Acción Social. Los aspectos en los que se evidencia dicha depreciación son diversos, pues abarcaron desde el trato que reciben los(as) extensionistas de los(as) propios(as) estudiantes, pasando por la desproporción en la asignación de carga en sus UA, hasta la desigual valoración que hace la Comisión de Régimen Académico en detrimento de su quehacer. Sandra, una académica que desde el inicio de su trayectoria laboral universitaria ha estado ligada a la extensión fue muy enfática en destacar dicha desigualdad. Su percepción fue avalada por sus compañeros(as) de grupo, salvo por algunos matices relacionados con el puntaje que algunos han recibido por realizar proyectos AS.

Sandra: Yo no sé pero a mí me cuesta mucho que me digan profesora, no me ven muchas veces como profesora por ser de TCU, doy un curso o lo que sea una tutoría profesora tal cosa, doy TCU y todo mundo Sandra, así me escriben en los correos, “Sandra tal cosa”, o con “Sandra por favor”, les cuesta al mismo estudiante a veces ver que un profesor que se dedica a AS es un profesor como de cualquier otro curso verdad. Entonces sí creo que falta trabajo a nivel de percepción de estudiantes, de jerarcas universitarios de valorar la labor de AS.

Sandra (Al mencionar la forma en la que los académicos dedicados exclusivamente a la docencia se les privilegia con respecto a los(as) extensionistas): Digamos en X (la UA de Sandra) tenemos profesores tiempo completo dedicados a la investigación que de su cubículo no salen. Literalmente nadie los ve. Tenemos profesores que tienen la dicha de estar por un curso $\frac{1}{2}$ tiempo, que eso les dieron para un curso $\frac{1}{2}$ tiempo, y entonces van los 2 días que tienen que ir a dar su curso y se desaparecen el resto de la semana. Pero es inimaginable que alguien de AS no tenga que dar un curso, o sea jamás decir yo solo me estoy dedicando AS eso es

imposible [Bárbara : Ah si no], [Sergio: no te pueden dar AS sin dar docencia]
[Sandra: a no, no, jamás] [...].

Sandra: Respecto a lo que usted hablaba del ascenso en régimen [...] este enero me dijeron: ¿Por qué usted no hace ascenso en régimen? y en los 7 años que tengo de hacer AS en realidad ni siquiera sabía que eso se podía, el año pasado que trabajamos en informe enormes mis informes uno fue de 700 páginas y el otro de 500, eran una cosa enorme que todo mundo casi que me llevé todo el presupuesto de impresión para hacer los informes, y llamo yo para ascenso en régimen entonces me ponen con la encargada y me dijo: “ah bueno es de AS, ah no, entonces tendríamos que calificarla como investigadora y como docente”, no es que yo el año pasado yo no investigué hice algunos escritos pero no es investigación y este semestre no doy cursos sino hasta el siguiente. Entonces me dice: “yo no le recomiendo que lo ponga a que se lo revisen porque más bien usted tiene una calificación muy buena en los cursos, más bien le podría bajar por no dar, bueno yo corté y yo dije: qué increíble, entonces todo el esfuerzo y toda la investigación que hice de toda AS (Investigador: ¿quién te dijo eso?) los encargados de régimen académico, yo dije, colgué y dije mirá todo un año de hacer AS y ahora me dicen que no se puede calificar porque me puede ir peor por no haber investigado y no haber dado un curso este semestre, yo le recomiendo que mejor no lo meta.

[Sergio: lo del curso sí] [Bárbara: pero lo otro no, porque yo estoy de investigación más bien los 3 puntos fueron de AS]. [Sergio: Yo si... tengo AS]
[Sandra: bueno, pues eso me dijeron a mí por teléfono. Es más me dijeron: “yo le recomiendo que ni siquiera lo presente porque le puede perjudicar”, me dicen por no haber hecho investigación y digo yo: increíble los profesores que hacen investigación, ninguno tiene AS y publican y publican y todos los años van subiendo, entonces yo digo ¿verdad? (con tono de indignación).

Bárbara: Vea por ejemplo, en este momento se abre una plaza verdad entonces tiene ciertos requisitos, maestría no sé qué, no sé cuánto, y tener un proyecto de investigación inscrito. Porque eso cierra un poco la posibilidad de que no se vengan de otras universidades sino que se abra para ciertas personas [...] digamos si yo quisiera participar en este momento yo presento, pero yo no tengo un proyecto de o sea digamos si yo quisiera participar en este momento, ¿para qué lo voy hacer?, o

sea tonta soy, si sé que ya estoy rechazada automáticamente, porque yo no tengo un proyecto de investigación inscrito, porque mi proyecto de AS no es de investigación [...].

Sandra: El director está haciendo un buen papel en incentivar a los profesores, a que se valore la AS, pero:: estamos como gateando ¿verdad? en pañales, primero para salir de esa etapa de oscurantismo que si hemos tenido. Hay reuniones en donde empiezan, bueno, ¿los profesores qué hacen? y cuando yo digo AS y todo mundo ajá, y ¿qué más tengo? Tengo que decir los 3 cursos que doy, y dejar la AS de último porque si empiezo con AS ni siquiera te valoran como un profesor de X (de la Unidad Académica). Creo que apenas está saliendo, pero estamos saliendo en eso [**Investigador:** ¿O sea ha cambiado esa percepción?] si poco a poco, no es que todavía estemos al nivel de los que investigan, pero sí creo que se le está dando otra cara, se está viendo que es importante. [**Sergio:** “nosotros lo valoramos...”] [...].

Sergio [...] Muchas veces le ponen a uno_ sí que la puntuación en AS ¿verdad?, y muchos hemos ascendido en régimen sin siquiera que nos tomen en cuenta lo que hemos hecho en AS

Un tema que adquirió particular atención durante la discusión, dada la condición de interinazgo de dos de las académicas presentes (Bárbara y Sandra), fue la doble marginación que afecta a muchos(as) de los(as) extensionistas que, además de la discriminación que reciben por dedicarse a la AS, están imposibilitadas de obtener reconocimiento académico formal, primero por no contar con una plaza en propiedad⁵³ y segundo por la valoración desigual, que en detrimento de la extensión, se realiza de los artículos que registran y divulgan el trabajo académico. Esta situación incluso puede agravarse con políticas específicas de las UA, como la que relata Bárbara y que motiva la amplia discusión realizada por el grupo.

La sentencia del “mal necesario” resume el sentir del grupo, con respecto a la funcionalidad que para los(as) académicos(as) en propiedad (que si pueden ascender libremente en régimen y que prefieren dedicarse a las actividades de docencia e investigación), resulta la permanencia de

⁵³ Los(as) académicos(as) en condición de interinazgo tienen un tope bajo para poder ascender en Régimen Académico, situación que varía si se cuenta con plaza en propiedad.

algunos(as) interinos(as), sin opción a consolidar plaza. Cabe señalar que estos últimos permiten a la UA cumplir con la obligatoriedad de desarrollar proyectos de extensión académica, que son menos atractivos en razón del costo-beneficio para los funcionarios en plaza fija. Mientras que la situación es muy diferente para los(as) interinos(as), debido a su vulnerabilidad laboral. De esta forma la visión que los participantes expresan sobre “los otros” que no hacen AS, varía durante la sesión desde la “incomprensión” de las ventajas académicas y la obligatoriedad moral de desarrollar la extensión, hasta la sospecha o la abierta acusación de aprovecharse de la marginación de los(as) extensionistas.

Bárbara: En X (Unidad Académica), en este momento hay una directriz que ningún interino puede tener tiempo para investigar, entonces se cerró las posibilidades de cualquier interino. En este momento la escuela está en crisis la mayoría se están pensionando, pero para entrar a la escuela con propiedad se tienen que cumplir ciertos requisitos [...] algunos no nos ha dado la oportunidad o las circunstancias, no nos ha permitido X (cumplir los requisitos), al final de cuentas las Asambleas son las que escogen quienes entran y quienes no, y a veces hay que tener ciertas condiciones para poder entrar a una Escuela. Entonces ellos lo que le dicen a uno, si usted ya está aquí tiempo completo y con dedicación exclusiva entonces “síéntase como que ya adquirió ciertos derechos, más con tantos años ¿quién va a querer tener propiedad?”. Bueno, ¡precisamente para eso! , para poder tener un proyecto de investigación o poder tener más tiempo en un trabajo comunal y tener el derecho para hacerlo, ¿me entiende? digamos por ahí hay una situación un poco compleja.

Blanca: Entonces los interinos nunca van a lograr ascender en régimen porque no pueden investigar.

Bárbara: No, exactamente [Varias intervenciones del grupo ininteligibles] y digamos dentro de los requisitos_ ahora se va a abrir una plaza y dentro de los requisitos_ [**Blanca:** Perdón,

porque la AS no necesariamente le ayuda a uno a ascender en régimen] [**Bárbara:** no, no, no:::] [**Blanca:** a menos que uno publique. Pero un artículo de AS de una experiencia que:: digamos no sea tan investigación pura, con todas las partes y hallazgos y esas cosas, le dan medio puntito, un puntito ¿verdad?, mientras que si es [**Sandra:** pero digamos] [**Blanca:** una investigación ya con todos esos elementos le dan 2 o 3].

Sandra: Esto me hace pensar justo en lo que hablaba el compañero (refiriéndose a Sergio), si pensamos aquí todos los profesores universitarios deberán ejercer docencia investigación y AS, entonces ¿qué define a un profesor?, ¿ser profesor y tener los títulos o tener la propiedad?, porque aquí pareciera que lo que define quién puede investigar_, eso está terrible.

Bábara: No, pero yo le voy a decir una cosa, como dice una compañera, es que somos un mal necesario ¿ve? [Risas y comentarios simultáneos algunos ininteligibles], [**Sandra:** no, no, yo entiendo que no todos podemos tener propiedad],[**Bábara:** somos un mal pero necesario, perdón:], [**Blanca:** los interinos son los que hacen AS y es lo que no les permite en cierta forma ascender:]. [**Sandra:** Claro, Claro], [**Sergio:** si, claro pero las:], [**Bábara:** Porque precisamente ahora se abre una plaza] [**Sandra:** pero los_, es gente que nunca va, van a su curso y de ahí en más, nunca más se ve] , [**Isaac:** Nunca aparecen].

- Responsabilidad institucional que se asume como responsabilidad individual

Para el grupo la realización de proyectos de AS es considerada como una responsabilidad de la Universidad con la sociedad, particularmente con actores externos que carecen del conocimiento y del recurso humano especializado que la primera reúne en su seno. La vinculación universitaria es requerida tanto por instituciones estatales como por diversos sectores considerados vulnerables porque están en abandono, o bien, reciben servicios insuficientes o de mala calidad de parte de las instancias correspondientes del gobierno central. Se asume una noción jerárquica en la relación Universidad-Sociedad, conforme a la cual la institución de carácter público y pretendidamente superior como espacio de producción de conocimiento científico, tiene una obligación moral de apoyar y/o retribuir a otros espacios menos privilegiados, considerados incompletos o atrasados.

No obstante, algunos de nuestros(as) informantes plantean que dicha responsabilidad no es reconocida como tal por parte de otros colegas, quienes se conducen en su quehacer académico conforme a intereses particulares o egoístas.

Isaac: (Refiriéndose a la falta de aprovechamiento de la investigación producida en su UA). Mucha de la investigación que se desarrolló en esos años los 80's y 90's

[...] como les decía se quedaba ahí, entonces ya estos últimos años me he dedicado más a la parte de transferencia, o sea visitar productores, asociaciones, grupos de productores y productoras de diferentes áreas del país, conocer sus inquietudes y necesidades y diseñar, más que todo investigación aplicada.

Blanca: hace 4 años dentro del plan estratégico nos planteamos el reto de ser más consistentes con la equidad en X [disciplina de la UA], entonces si somos X [disciplina de UA], tratar de desarrollar proyectos que beneficien poblaciones [...] entonces dentro de todo lo que nos pusimos a pensar diay, escoger las poblaciones más vulnerables y por ahí caímos trabajando en la zona sur [...] en las poblaciones éstas que son además de indígenas. [...].

Isaac (refiriéndose a las críticas de le hacen su compañeros de UA): ¿Qué es lo que me dicen a mí? No, no, no sea usted así, mire usted con todo su conocimiento y todo eso que usted está ayudando a las comunidades, no lo haga así, cóbrelo, vaya a las empresas grandes y les da el servicio suyo. Usted cobra, eso es lo que hago yo dicen algunos. ¿Para qué se va a poner en eso usted? Si va a gastar su tiempo hágalo para que le genere a usted ingresos. Tengo varios colegas que eso es lo que hacen. Hacen asesorías privadas en todas esas fincas [...] y me dicen: y usted ni eso hace, más bien ahí con enredos y todo, ni plata tiene para trabajar, mejor dedíquese a la docencia nada más y se crea un proyectito en investigación que le justifique su cuarto de tiempo más otro cuarto de tiempo en docencia, o medio en docencia con unos tesarios, los suma, listo ya tiene las 40 horas que usted tiene que presentar en el plan de trabajo todos los semestres y ya.

Sergio: Yo si siento que muchas veces lo que influye es la perspectiva que tenemos de lo que es AS, entonces hay UA que ven AS para venta de servicios y solo para hacer plata, hay otra gente que ve AS únicamente para llenar campo, y hay otros que vemos la AS como un modus vivendis de cómo nos vamos realizando como personas y como profesionales.

La vinculación que estos(as) extensionistas establecen con los sectores contraparte en el marco de sus proyectos, no se restringen a contactos puntuales y distantes; sino que se convierten en relaciones de confianza, con un alto valor simbólico. De manera que los fines y propósitos de la

Universidad atinentes al logro de un mayor desarrollo y equidad para la población costarricense, son asumidos como compromisos personales, de cierta forma encarnados en el proyecto profesional de los(as) extensionistas. El planteamiento de Bárbara es muy significativo con respecto al interés de “dejar algo”, una especie de legado en su UA, especialmente para sus estudiantes.

Isaac: (al referirse a las implicaciones de hacer trabajo académico con seres humanos en contraste con la investigación con especies vegetales) [...] Voy a usar ejemplos yo decido investigar en variedades de X (producto agrícola) por decir algo, yo monto mi ensayito y todo, soy yo, veo las cuestiones y si se me murió toda, se me murió y si no, ahí sigo y evalúo, es una cuestión propia pero en AS lo que vos decís, uno llega y se compromete con un grupo y ni para qué. Ahí ya es que “mira ya tenemos tal cosa”, ahí no es ver variedades de X (producto), es mire “usted me está ayudando aquí a producir lo que yo necesito y si usted no está aquí con ese apoyo para poder yo__ ¿qué hago?” “necesito que esté aquí”, entonces esa es la gran diferencia y esa es la fortaleza que uno siente en eso, pero__ y ¿el compromiso?, ¿la responsabilidad? y después, ¿cómo hace uno para no quedarles mal?, a veces hay que sacar de la propia bolsa y eso todo lo sabemos, eso siempre nos sucede porque es un compromiso estás ya con seres humanos a la par, ya las matillas de X con el ejemplo que les daba si se mueren por lo que sea, pues ni modo y se vuelve a hacer, pero cuando ya estás con personas ahí si es fuerte el asunto.

Blanca: Hay una cosa que, que uno se va dando cuenta y es que uno empieza esta cosa y al rato se va dando cuenta como que es una responsabilidad que uno va adquiriendo. Una vez que usted hace contacto con la comunidad, usted no puede dejarlo tirado así no más, el año pasado pasó que con todos los derrumbes y todos los enredos no pudimos ir noviembre y diciembre, y nos llamaban, es que nos llaman, “¿qué pasó?, ¿cuándo viene?, ¿estamos esperando aquí?. ¿por qué no vino?, nosotros les avisamos pero hay algunos que no les pueden avisar. Entonces uno empieza a ver que ya es un compromiso que no es como que voy si puedo o no puedo. Ellos lo toman como una actividad que es un compromiso y los esperan ahí parados después de caminar 2 o 3 horas y cuando no hemos podido llegar por lo que sea y tratamos de avisar pero diay, no les pueden avisar a ellos, entonces lo llaman a uno.

Bárbara: ¿por qué estoy ahí?, porque me gusta, porque yo siento que es ahí donde estoy haciendo algo, porque yo siento que yo tengo una responsabilidad y que no puedo pensionarme de esta universidad, ni de seguir en esa Escuela __[...] Este::, no me quiero pensionar de esa escuela ni de la universidad sin haber dejado algo, y yo siento que aquí es donde estoy dejando algo, porque los muchachos que entran por las aulas, tantos que han pasado y seguirán pasando [...].

Al tenor de la implicación personal que según los(as) informantes conlleva hacer extensión algunos afirman que no todos los(as) académicos(as) pueden realizar proyectos de AS.

Investigador: ¿Ustedes creen que cualquier persona puede hacer AS?

Sandra: No, hay que tener vocación de servicio [asienten los(as) compañeros(as): ajá, ajá] gustar estar con la gente, ser amable, poner a disposición el conocimiento de uno y no es fácil porque ya no es solo uno, sino involucrar a los estudiantes [...] pero sí, hay que tener el carisma para no solo involucrarse uno sino involucrar a otras personas y decirle: vengan trabajemos en esto, esto es bonito y trascender que no sea un mero requisito [...] el que tiene AS es que le gusta salir de las comodidades y socializar el conocimiento y ayudarle a otra gente y desarrolla esta facilidad de poder servir.

Isaac: [...] Yo tengo ahí en X (UA de Isaac) por ejemplo que tenemos como 25 compañeros y compañeras y solo yo tengo TCU y muchas veces lo que me dicen los compañeros es que “usted sí que le gusta enredarse, vea y yo estoy feliz de la vida tengo unos tesarios tengo un proyecto de investigación y doy clases y ya con eso estoy bien, y usted complicándose ¿por qué se complica? mejor quédese tranquilo. Ese es el concepto ¿para que usted matándose?, yendo todo el tiempo para que más bien lo estén criticando aquí y toda la cosa. Esto es lo que dicen, entonces por eso no es cualquiera que je, je, je, que se dedica a hacer AS

Sergio: Yo si siento que no toda persona puede hacer AS, pero las personas si podemos aprender a hacer AS y yo siento que de alguna manera es responsabilidad de la universidad desarrollar procesos de inducción al personal que contrata para que participe en AS [...].

- La formación integral del estudiante como motivación para desarrollar proyectos de AS

Una de las justificaciones más recurridas por los(as) extensionistas para darle sentido al esfuerzo y sacrificio personal que demandan los proyectos de AS, son los logros que se alcanzan en la formación de estudiantes más conscientes y sensibles frente a la desigualdad y la exclusión social, e inclusive más inclinados al trabajo colaborativo e interdisciplinario. Sin embargo, también reconocen que no son todos(as) los estudiantes los que se identifican o aceptan de buena gana estos altos propósitos institucionales, y más bien, consideran que las horas de servicio a la comunidad que se les exige para graduarse, son una carga innecesaria que no les aporta nada en su carrera. Al respecto Sandra llega a puntualizar que los educandos de ciertas disciplinas de Ciencias Sociales son los más proclives al trabajo de extensión.

Sandra: Hay estudiantes que aman la AS que es muy fácil prácticamente los que vienen de ciencias sociales, son estudiantes de psicología, trabajo social, antropología que es muy fácil inducirlos, es más son los que dan las ideas y profe y hagamos:: A mí me encanta porque el trabajo interdisciplinario me ayuda a plantear objetivos que tal vez desde X (su disciplina) no podría plantear, entonces siempre TCU está abierto a que el estudiante plantee. Entonces yo digo, vamos conozcamos a la población y yo quiero que cada uno me diga cómo desde su carrera se puede incidir y después montamos todo el proyecto, entonces tenemos... Pero hay otros estudiantes que no les gusta para nada y la mayoría de estos son de X (la disciplina de la Unidad Académica base del proyecto) tengo que decirlo porque es una realidad.

Bárbara: [...] No es tanto como lo que yo puedo hacer en el campo, y no solamente con los estudiantes de la comunidad, sino con los mismos estudiantes universitarios porque la vivencia es otra totalmente. Yo siento que pasando por mi trabajo comunal los estudiantes tienen una vivencia muy diferente. [...] Miren y sin mentirles tengo informes que me han hecho casi que llorar ¿verdad?, y yo dije si SÓlo por este valió el esfuerzo porque lo que me escriben ahí es de ponerse a llorar, es de publicar, ahí es donde:: ,yo creo que eso es lo que voy a terminar publicando, publico todo lo que los estudiantes dicen, hasta con los errores ortográficos que ellos lo ponen para que vean que son ellos ¿verdad?. Pero este sólo por eso valió la

pena y ahí es donde yo me siento satisfecha, por lo menos dejé algo a ellos:: y a los muchacho de la comunidad, pero, yo creo que por incentivo económico je, je, je.

- En la Universidad prevalece una visión fragmentada del conocimiento que afecta el desarrollo de la AS

Un aspecto de importante coincidencia entre nuestros(as) informantes es la crítica hacia la rígida fragmentación con la que opera la administración central y las autoridades particulares de las UA, y que afecta sensiblemente a la extensión frente a otras actividades sustantivas.

Sergio: como que trabajar más bien esa idea nuestra:: [...] las 3 acciones sustantivas son complementarias, más no dependientes, o sea mi curso de docencia debe utilizar todas las opciones_ [**Sandra:** Si, si, si, ese es un ideal pero por lo menos eso en mi X (Unidad Académica de Sandra) eso no pasa] Claro!, pero deberíamos tener respuestas desde la misma vicerrectoría encargada de eso, pero yo siento que la misma vicerrectoría, muchas veces se encarga de hacer el parcelamiento de_ “esto es AS y se acabó”, o sea esto es lo:: esto no lo podés hacer, quiero hacer un proyecto tal; no. Si querés hacer investigación y AS debe ir a las dos vicerrectorías y uno dice “mejor no hago nada”, ¿por qué?, porque las dos son

Blanca: tiene que pasar por 2 comisiones y ya son 2 grupos que se ... [**Sergio:** Claro tiene que ir a las 2 vicerrectorías, ya tiene que tener 2 informes] [**Isaac y Blanca** si, si]. Cada informe independiente [**Blanca:** “ah sí, ah sí”], yo siento que hay políticas muy segregadas doble trabajo.

Bárbara: (Refiriéndose a los(as) académicos que tienen a cargo proyectos de investigación en su UA) Y aunque yo puedo estar trabajando tanto o más que ellos y estar proyectando la Escuela tanto o más que los que están haciendo investigación, en este momento, su trabajo no es valorado como un proyecto de investigación, pero si tiene las condiciones [**Isaac:** Pero es que:: pero es que todos los proyectos de investigación tienen AS], [**Blanca:** y al revés también] [**Isaac:** o sea ese concepto... la gente yo no sé porqué no lo ha captado, todo proyecto de investigación] [**Bárbara:** hay que ir al campo, hay que ensuciarse las manos]

[Isaac: tiene AS, tiene que ser algo aplicado] [**Sandra**: “uno no puede trabajar en el campo si no tiene un diagnóstico”].

Sergio: Entonces en AS digo voy a hacer un diagnóstico, entonces dicen es que el diagnóstico no es AS es investigación [Blanca: esa palabra está satanizada, ... hay que poner valorar] [Sergio: exactamente, yo siento que muchas veces, digamos yo sigo pensando en que hay puestos medios en la vicerrectoría que entran los procedimientos. [...] están las 3 vicerrectorías y cada quien maneja las cosas como se les antoja. [...] como que hay un divorcio entre las 3 vicerrectorías en muchas cosas [...]].

La incapacidad de la burocracia universitaria para comprender la complejidad del trabajo de extensión, así como la ligazón existente entre los diversos ámbitos del quehacer académico: docencia-investigación y acción social, obliga a los(as) extensionistas a ser pragmáticos y desarrollar estrategias alternas a los procedimientos formales para poder ejecutar sus propuestas.

Sergio: Yo sigo pensando_ o sea las trabas que ponen en las vicerrectorías muchas veces es lo que afecta el que la gente no quiera desarrollar proyectos de AS. Si muchas veces conseguir el tiempo, bien negociado se consigue. [...] pero cuando empezamos a ver, y aquí con todo el respeto que me merecen los técnicos que contratan las vicerrectorías, hay técnicos que uno llega y les dice algo, y no saben muchas veces ni la misma recomendación que le están dando a uno. Entonces uno dice: aguantarme [solapamiento de risas de **Isaac**] a llamar a una persona para hablar 5 minutos, mejor no llamo, es mejor “pedir perdón... [**Isaac**: que pedir permiso] que pedir permiso ¿verdad?

El uso que hace Sergio del refrán “más vale pedir perdón que pedir permiso” y la forma en que es completado en el diálogo por Isaac, resulta muy ilustrativo para comprender que se asiste a un proceso en el que un agregado de individuos se va constituyendo como grupo, al reconocerse en opiniones y propósitos compartidos, así como experiencias laborales similares. De ahí la efectividad que en esta situación de comunicación particular, tiene la sentencia de Sergio pues orienta y legitima de manera ingeniosa, cierto tipo de conducta para afrontar la vida cotidiana. Particularmente, sirve de instrucción para enfrentar episodios en los que la AS se haya maniatada u

obstaculizada por procedimientos administrativos y académicos, que al trascender la particularidad de los espacios disciplinarios afectan a todos nuestro(as) informantes.

Otro aspecto importante que estimula la percepción de grupo es sentirse afectados por una visión escindida del quehacer académico, particularmente expresada en la forma en las que se les evalúa su desempeño como académicos(as). Al respecto cuestionan que se les apliquen parámetros propios de otra actividad sustantiva particular, que en el medio académico goza de mayor prestigio como forma de producción y divulgación de conocimiento: la investigación.

Isaac: Nosotros lo entendemos, pero hay algunas gentes no lo entienden. [...] Cuando yo presento un informe de los proyectos de AS a la comisión de X (Unidad Académica de Sergio dedicada preeminentemente a la Investigación) que son sólo investigadores, así como digo investigadores, me lo rechazan porque lo que mencionaste, vos (se refiere a Sergio) no lleva el formato donde está el método que usaste, donde está la estadística que aplicaste donde está, o sea [**Blanca:** que los indicadores] todo lo ven así, todo lo ven así, los indicadores, y el proyecto está dando resultado de TAL impacto, de tantas cosas importantes en las comunidades, que porque no lleva eso me lo rechazan. “No, no usted tiene que dar un informe que sea mucho más serio que lo que usted está dando” [...]

Isaac: Uno dice pero un momento, es que AS no tiene esa forma de medición, tiene otras, que es muy diferente al método científico puro como lo mencionabas, que hay que hacer: a, b, c, d, y sobre eso se basa. Y desde ahí ya vienen los problemas con ellos, cuando digo ellos, [**Bárbara:** Yo diría que_] es este tipo de investigadores. [**Bárbara:** es un problema que viene desde la estructura universitaria, [**Isaac:** Exactamente] [**Bárbara:** ¿por qué el posgrado no se integra con el grado?, porque desde arriba está separado. Igual esto] [**Isaac:** es cierto, es cierto] [**Bárbara:** igual a mí me pasaba] [...].

- El papel de las autoridades de las UA es central para la viabilidad de la AS.

Durante la sesión se recalcó la importancia que para la buena marcha de los proyectos de extensión tiene el apoyo de las autoridades particulares de cada UA. La percepción mayoritaria es que las direcciones tienen amplio margen para tomar decisiones que estimulan o debilitan la AS, por lo que

una buena trayectoria del extensionista o los buenos resultados de los proyectos no son garantía de continuidad en el apoyo. Destaca el caso de Blanca quién asumió el cargo de dirección de su UA sin tener mayor experiencia en extensión, pero de manera coincidente con un proceso de planificación que ubicó a la AS como componente sustantivo del proyecto académico.

Sandra: Por lo menos en X (la UA de Sandra), lo mueve mucho, depende de la autoridad que tengamos, parece increíble que una actividad tan sustancial que no debería modificarse solo por la opinión de una persona así pasa, si tenemos un X comprometido con AS, todo va muy bien, adelante empuje y demás, si llega alguien que no cree, por más esfuerzos, por más bonito, por más trayectoria que tiene definitivamente es lo primero que viene a quitar el tiempo. Si decirle: usted tiene tanto definitivamente esto ahora no o no hay apoyo, o incluso hay dificultad para tomar alguna aula que le presten a uno para reunirse con estudiantes. Entonces algo que es tan sustancial todavía se sigue moviendo por la persona que dirige la UA, por dicha actualmente estamos muy bien con el X que estamos y no debería ser así.

[**Bárbara:** Yo pienso que eso es fundamental, la orientación, las políticas... y académicas, cómo facilita o no el que está en la dirección] [**Sergio:** Y las experiencias que haya tenido quien está en las direcciones y... en la parte de la AS, tener claro...] [**Blanca:** bueno yo no la tenía mucho y al final ahí me enrolé pero diay, en la escuela no hay muchos tiempos pero el que esté en un proyecto tiene por lo menos el octavo de tiempo, y son multidisciplinarios así que a veces hay proyectos hasta con ½ tiempo con diferentes gentes con diferente formación. Y no hay más porque no tengo más tiempos].

Blanca (refiriéndose a la importancia del apoyo de las direcciones para desarrollar la AS): [...] Si, es que es él quien define los tiempos [**Sandra:** Ajá es el que define los tiempos][Otros también asienten][**Bárbara:** Ajá es el que le nombra a uno la ayuda que_ no sea necesariamente de tiempos (carga para nombrar académicos), digamos:: tiempo de horas estudiante. Este:: por ejemplo en la Escuela yo tengo el aval del director bueno ya lo tenía del director anterior que fue quien más bien me dijo, bueno si se lo aceptan es suyo [...].

Blanca: bueno yo soy la directora (p) entonces de mí dependen los tiempos, pero a mí me reclaman por qué yo no doy tiempo a investigación, y bueno, tráigame el proyecto inscrito, yo no puedo dar tiempos si el proyecto no está inscrito, a mi no

me lo aceptan en, [Isaac: Si] [Blanca: en:: verdad, entonces este:, pero hay gente que quiere que le de medio tiempo para cuestiones de esas, cuando la Escuela solo tiene 10 tiempos completos, para una carrera, para posgrados y para todo esto que se desarrolla. Entonces este:: si siempre hay presión para que dé un tiempo más para una cosa o la otra, pero eso es un asunto también:: yo no sé ustedes, yo creo que hay directores que no le dan importancia y no les da tiempo simplemente porque se les ocurre, que mejor a la investigación, (P) pero si, es un asunto digamos de (p) prioridad de una Escuela,[...] en el caso de la mía es una prioridad porque está en los planes estratégicos.

No obstante, la dinámica grupal permitió establecer una precisión necesaria: pues aún siendo importante el respaldo de la dirección para el desarrollo de la AS, lo realmente indispensable es contar con académicos(as) convencidos en la necesidad de trabajar en extensión. Nuevamente es Blanca quién aporta la experiencia de su propia UA, para apoyar esta línea argumentativa. La comunidad académica de su Escuela se vinculó en una amplia iniciativa de extensión en respuesta a la invitación de un actor externo que logró convencer a muchos(as) académicos(as) y no únicamente por el interés de la dirección.

Sergio: [...] Yo puedo ser un director de escuela que estoy muy de acuerdo con la AS, pero si mi personal no cree en la AS no va a tener AS, entonces yo creo que hay que ubicar en, en [Bárbara: y la vicerrectoría lo apoya a uno?] [Sergio: claro, entonces uno lo que tiene que hacer_ que si cuando el proyecto ya llega a la vicerrectoría y lo que yo decía ahora y que si le dicen a uno que caballo se escribe con y griega, pues yo lo escribo con y griega ¿verdad?, cuando ya haya pasado por la comisión. Pero entonces decir cómo ir respondiendo a lo que cada instancia le propone a uno [...]. [Blanca: De acuerdo con lo que él dice, porque nosotros empezamos esto en X (zona de Costa Rica), porque X (funcionario de una institución de gobierno) anda tirando anzuelillos verdad, un día me mandó un proyectillo por ahí, vea, vea eso.] [Investigador: “¿siendo directora?] [Blanca: empezando, vea dígame que ahí le mando, entonces yo empecé a ver yo ahí, las transparencias [...]. Entonces ¿por qué empezamos con esto?, porque él tiró el anzuelillo, yo lo mordí, cogí un bus de la U, agarré un reguero de profesores y gente de afuera de otras instituciones me los llevé para allá, él nos hospedó nos dio la comida, nos hizo_ cogió todo su equipo [...] y nos presentaron todas las

necesidades, proyectos bien estructurados todos. Y todo el mundo empezó a decir, vea que bonito a mi me gustaría hacer eso [...].

- La AS es acicate para diversas transformaciones en las UA

Un tema propuesto por el moderador y de mucho interés para el estudio fue la forma en la que los proyectos de AS alteran la dinámica de las UA, e incluso motivan transformaciones significativas. La percepción es que la magnitud de las necesidades de las comunidades o grupos contraparte en los proyectos, alcanza a marcar la pauta sobre los recursos que las UA deben involucrar en las actividades de AS. Un aspecto que se considera estratégico para obtener mayor apoyo y avanzar en la consolidación de las iniciativas de extensión es el conocimiento de “primera mano” que las direcciones de las UA deben tener del alcance de los proyectos, y es que la percepción de Bárbara y Blanca es que los proyectos tienen un crecimiento exponencial que los convierte en una especie de “monstruo” inmanejable por una sola persona, o una “bola de nieve” en la que los(as) académicos(as) se van “enredando”. Mientras que Sandra destaca también a los(as) estudiantes, entre ellos(as) los involucrados en sus proyectos, como un factor que ha jugado un papel fundamental dentro de la UA para la apertura de un nuevo énfasis en la carrera (en la misma temática que desarrolla su TCU) y obtener más colaboración para abrir nuevas alternativas de TCU. Asimismo, Sergio trae a colación los procesos de autoevaluación y evaluación con fines de mejoramiento continuo o acreditación, que en casos como el de su UA han coadyuvado a garantizar que la AS mantenga un lugar en la agenda de todo proyecto académico.

Blanca: nos hemos ido enredando digo yo, ha sido como una bola de nieve. Porque primero no conocíamos entonces, fondos no habían, y conforme nos hemos ido enredando digo yo, porque si ha sido como parte que queremos hacerlo, pero también cosas que se han ido dando. Entonces empezamos con un proyecto hace 3 años en [...] territorio indígena y poco a poco viendo necesidades de esta población ya tenemos (un) otro proyecto que es de desparasitación, ya tenemos otro que es de educación, otro que es de materno infantil [...] y ahí vamos, y ahorita ya vamos a meter este otro proyecto a CONARE con las 4 universidades [...].

Bárbara: (Al referirse a la forma en la que los proyectos de AS afectan a las UA) Yo pienso que si mueve a las unidades en cuanto a que por ejemplo yo comencé con 1/4 de tiempo que me designó la escuela para poder abrir el TCU, ahí comencé

a trabajar ya les digo con 6 muchachos en un colegio, con unos tal vez 200 muchachos que atendíamos, digamos esporádicamente, hasta tener en este momento 100 estudiantes de la Universidad de Costa Rica trabajando con nosotros de diferentes áreas [...]. Hemos tenido que ir incorporando otras disciplinas, por la misma necesidad que la comunidad comienza a generar, que ya ¿ustedes no dan tal cosa? y ¿ustedes no dan tal otra?, ya entonces este::: inclusive ha tenido la Escuela [...] que di:: buscar que otro profesor [...] entonces ya tiene que sacar tiempo de ahí ¿verdad? porque diay, no lo tenía dentro del presupuesto, y ahora tiene asistentes porque prácticamente ya mi trabajo comunal es un monstruo, que yo sola no puedo.

Bárbara: Ha sido una experiencia bonita, estamos todavía muy en pañales porque como dice usted se le va creciendo a uno, y se le va creciendo y se le va haciendo un monstruo, y una cosa, y otra, y otra, que inclusive ya:: ya bueno he puesto a trabajar la comisión de AS, que tal vez no estaba acostumbrada [...] Pero diay, lo que nosotros vemos del trabajo que estamos haciendo con los muchachos podemos diay, sacar muchas conclusiones, entonces también eso obliga a la escuela a tener que replantearse algunas cosas y ver de qué manera podemos trabajar [...].

Sandra: Sí si es cierto que se mueve teníamos una, como decía la compañera Comisión de AS que desde hace mucho tiempo no funcionaba, y ahora de igual forma yo estoy en la CAS, nos sentamos a ver los informes a pedir cierto tipo de directrices, creo que a nivel de nombramiento actualmente se ha apoyado, no sé si es realmente por la AS o es la necesidad de los estudiantes que se enojan muchísimo cuando necesitan matricular y no encuentran el espacio. Entonces inmediatamente llegan y [...] porque X (la Unidad Académica) no les da la posibilidad de graduarse, entonces no sé qué es lo que ha movido, pero si se está incentivando la apertura de más::, TCU ¿verdad?

Sergio: [...] Entonces yo siento que si se mueve, y de alguna manera ahora que nos hemos visto involucrados en toda la parte de autoevaluación para acreditación principalmente, hay un componente muy pesado en la guía de autoevaluación para la acreditación de la parte de AS.

Bárbara (refiriéndose a la importancia de la AS en su UA): Yo pienso que en mi UA ha sido fundamental, mueve presupuesto, gente que viene porque se ocupa para proyectos y termina dando clases [...] viene gente nueva a raíz de eso y lo otro es que los estudiantes tienen con qué trabajar en sus clases (gracias a la adquisición de equipo y materiales en el marco de los proyectos) [...] y la articulación también con la docencia, nosotros tenemos la experiencia que hemos desarrollado en proyectos de AS. Es lo que nos ha ayudado a que estudiantes de X (curso de la carrera ligado al trabajo en comunidad) puedan tener una formación diferente fuera de las aulas, entonces uno se atreve a ir a llevarlos, desarrolla habilidades para poder trabajar con ellos [...].

Pero conforme a las intervenciones de la sesión, a quien más ha transformado la experiencia de la AS, es a los(as) propios académico(as) responsables de los proyectos, ya sea en el caso de los que hicieron carrera universitaria previa sin hacer extensión (Isaac, Bárbara, Blanca), y que van descubriendo en ella (ya sea individualmente o como parte de una experiencia colectiva en el caso de Blanca) una nueva forma de entender la Academia, con mayor articulación y mejor desempeño de las tres actividades sustantivas universitarias, así como mayores posibilidades de relacionarse de forma productiva con sectores externos. O bien, en el caso de los(as) extensionistas “de siempre” (Sergio y Sandra) que desde su ingreso a la Institución han cultivado un quehacer que pese a su marginalidad, les ha permitido ir consolidando una trayectoria laboral con una perspectiva más integral, sin rígidas escisiones y jerarquías entre las distintas formas del quehacer universitario.

Isaac: (Al explicar cómo el impacto que alcanza con los proyectos de AS le motiva a dedicarse exclusivamente a esa actividad) Si ellos necesitan resolver problemas que están viviendo ahí, cómo producir mejor, cómo producir más, etc., etc., ¿verdad? entonces eso, eso es para mí, es el_ y yo casi que he tomado casi la decisión de no presentar más proyectos a la Vicerrectoría de Investigación, así lo digo con toda sinceridad por todo ese tipo de, de, de cosas que uno siente ahí de de choques a lo interno.

Sergio: Si soy de la idea de que la AS genera muchas veces proyectos de investigación, y a la inversa. [...] yo hago un proyecto de investigación, publico lo que publico, inmediatamente de ahí mismo se genera un proyecto de AS que pueda

responder a unas necesidades específica [...] Yo siento que muchas veces no entendemos esa conceptualización esa concepción del ser docente, o sea el ser docente no es meramente ubicarse en acciones aisladas de AS, sino que más bien como que yo siento que mi docencia debe ser complementada por la investigación y la AS, porque yo contextualizo realidades dentro de mi mismo curso [...] cuando nosotros mandamos a los estudiantes a hacer AS, a hacer todo este proceso, siento que eso es lo que muchas alimenta o realimenta los procesos de diseño de carreras, y es lo que justificaría crear otro TCU o otro programa de extensión, otro proyecto de extensión que permita ver la realidad [...].

B. Segundo grupo de discusión

El segundo espacio de discusión grupal realizado tuvo cinco participantes, ninguno de la categoría de Ingenierías y Ciencias Agroalimentarias. En esta ocasión si se contó con la asistencia de un académico del ámbito de las Humanidades, precisamente el único hombre y la persona más joven de este grupo: Héctor.

Considerando la edad y la experiencia de los asistentes, esta segunda reunió dos perfiles extremos: tres extensionistas mayores de 50 años y con una amplia experiencia en la coordinación de proyectos de AS (al menos 20 años en el caso de Bernardita, 15 años de Sonia y Socorro) y otros dos participantes menores de 35 años, y con poco tiempo laborando en la Institución y por ende, desarrollando iniciativas de extensión (Héctor y Brenda).

La actividad tuvo una duración de 90 minutos, la menor de las cuatro sesiones realizadas en el marco del estudio. Dicha extensión está relacionada con la dinámica de la discusión, que estuvo caracterizada por intervenciones que se ciñeron en su mayoría a los temas sugeridos por el moderador y con pocas interrupciones en los turnos del habla, lo que devino en un intercambio con pocas inflexiones o distractores. Cabe resaltar en este sentido que tres extensionistas concentraron más del 65% del tiempo de discusión: Socorro, Sonia y Brenda. Mientras que entre Héctor y Bernardita apenas utilizaron el 20% del tiempo de la sesión, incluso sus participaciones tomadas individualmente fueron menores al tiempo usado por el moderador (12, 39 %) (Ver el detalle de las intervenciones según turnos de habla y duración en el Anexo 3, cuadro 2).

No obstante, al considerar únicamente el número de intervenciones, Socorro (12), Sonia (13) y Brenda (8) concentraron poco más del 50%, y la diferencia con respecto a Héctor (9) se acorta. Resultando Bernardita (6) la persona que menos veces participó en la reunión.

Estos datos aunados a un acercamiento de carácter más cualitativo dan cuenta de un mayor protagonismo de parte de las tres extensionistas ya señaladas, en la definición de la orientación que tuvo la discusión. La dinámica que imprimieron estas académicas es producto del encuentro de dos visiones con contextos de referencia muy distintos, por un lado la de Socorro y Sonia, con una carrera consolidada como extensionistas adscritas a un espacio de trabajo favorable (Socorro apunta que su UA es la que realiza más extensión de toda la Facultad, mientras que Sonia luego de haber “heredado” un proyecto de larga trayectoria en su UA busca ahora legarlo a una sucesora), que les permite hablar desde un lugar relativamente privilegiado, un “lugar ya conquistado”, e incluso evaluar las situaciones desde una perspectiva temporal basada en la experiencia.

Mientras que Brenda, en su calidad de novel extensionista y funcionaria interina, está a cargo de un proyecto con apenas 3 años de funcionamiento y que se inicia por la obligación que tiene su UA de mantener al menos un TCU. Durante la sesión se presenta agobiada por la empresa de ir apuntalando una trayectoria en medio de un espacio académico reactivo a la AS. Cabe destacar que la similitud de condiciones de itinerario, poca experiencia y su interés por ir abriéndose o ganando un espacio laboral, permitieron que Brenda y Pablo coincidieran en algunas preocupaciones. Su interés en mantenerse en la dinámica de la conversación se tradujo en participaciones limitadas en el tiempo, pero significativas para sus compañeras, quienes complementaron y ampliaron algunos de sus argumentos.

En lo que respecta a Bernardita, su acotada participación está a tono con su vinculación con una iniciativa muy diferente a las del resto de participantes. No todos los(as) asistentes coordinan proyectos en la modalidad de TCU (Sonia, Brenda y Héctor si coordinan proyectos de TCU pero Socorro tiene experiencia en propuestas de ED), pero si comparten el hecho de desarrollar sus actividades fundamentalmente fuera de la Universidad, con poblaciones vulnerables y muy diversas, por lo que enfrentan desafíos muy alejados del tipo que enfrenta Bernardita. Esta última coordina la oferta de una serie de servicios especializados, que brinda su UA a instituciones públicas y empresas de salud, desde hace muchos años⁵⁴. Consiste en una relación sumamente

⁵⁴ El proyecto que coordina Bernardita brinda un servicio a centros de salud públicos y privados. Conlleva un análisis de muestras que para ciertos casos es remunerado, por lo que la iniciativa genera algunos recursos económicos para la UA

formalizada con limitado grado de incertidumbre. De ahí que no todas las problemáticas abordadas con mucho interés por el resto grupo, convocaran la atención de Bernardita.

Asimismo, Sonia y Socorro no sólo se posicionan en el grupo como extensionistas experimentadas, sino que utilizan otros recursos para ser reconocidas sus colegas como “académicas completas” que han logrado encarnar en su carrera profesional la propuesta institucional de integrar las tres actividades sustantivas. De manera que si bien coinciden con las apreciaciones de Héctor y Brenda, sobre lo dificultoso y sacrificado que es hacer AS, los pretendidos atributos personales que se requieren para ello, y hasta aportan experiencias personales similares a las de sus colegas; le dan a su participación un tono aleccionador y por ende diferenciador.

La discusión realizada por este segundo grupo nos permitió identificar la operación de las siguientes configuraciones representacionales sobre la extensión:

- La AS como “compromiso social” de los extensionistas.

Los planteamientos que los(as) extensionistas desarrollan con respecto a la interrogante ¿por qué de la AS? es muy variopinta y responde a nociones particulares del “deber ser” de la relación Universidad-Sociedad, que están signadas por las perspectivas disciplinarias, así como preferencias personales del o la coordinadora. No obstante, la incidencia social que todas(os) dicen pretender, se sustenta en un papel preeminente pasivo y una noción de carestía de la contraparte. Los(as) académicos(as) incursionan en el desarrollo de proyectos de extensión por que asumen un “compromiso social”, el de compartir el conocimiento que la Institución conserva y produce con otros sectores con diversas desventajas relativas, ya sea con respecto a la propia universidad u otros grupos privilegiados.

- Tener un proyecto de extensión es estar a cargo de un patrimonio

Durante la sesión las informantes de más trayectoria utilizaron elementos representaciones acerca de sus proyectos que refieren a un sentido de apropiación personal y dan cuenta de un alto valor simbólico. Las iniciativas de extensión son consideradas como una especie de patrimonio, como el que se “hereda” de un jefe anterior, a manera de un encargo valioso, reconocimiento y/o

responsabilidad, caso de Bernardita. O bien, ser asumido como un bien al que se le dedican muchos años para contribuir a consolidarlo, y al llegar a la edad de la vejez se desea heredar a una colega con los méritos adecuados para garantizar su continuidad. Tal como pretende Sonia. Parece que en tal representación opera de manera implícita la idea de poder trascender en el tiempo mediante una “obra” que sea reconocida por otros como un legado, o bien cumplir con la responsabilidad de darle continuidad a una forma de linaje, o un “saber hacer”, lo que nos remite a la tradicional relación de maestro y aprendiz de las asociaciones artesanales, que está en el origen de la Universidad⁵⁵.

Bernardita: Mi nombre es Bernardita, soy profesora de X (Unidad Académica) y coordino un proyecto que heredé de mi jefe, yo no sé si es el proyecto casi más antiguo que hay en esta Universidad [...] entonces hace unos no sé por lo menos X (número) años heredé el proyecto y es un proyecto”.

Sonia: Poco a poco fuimos asumiendo un poco el reto, la dinámica ¿verdad?, y otro proceso que a mí me ha hecho pensar_ bueno en algún momento yo tengo que dejar esto, ¿por qué?, porque ya me estoy haciendo vieja, porque hay otras demandas de tipo personal, etcétera, que entonces fue cuando yo dije: “aquí la cosa es ir viendo qué colega digamos tenga este mismo compromiso”, o abrir el TCU a que otra persona colabore conmigo. Entonces yo solicité un profesor colaborador del proyecto verdad, [...]. Entonces yo digo: “esta tal vez”, “esta compañera va a ser la heredera de esto” [**Socorro:** yo por eso yo busqué a mi compañero el año pasado] [**El grupo:** risas y comentarios] [**Sonia:** porque yo dije, “sí en algún momento ya uno no se puede mover tanto, ya hay otras limitantes personales, ya hay un anhelo de hacer otras cosas ¿verdad?. Entonces alguien tiene que enamorarse de esto ¿verdad?].

- La Institución no reconoce ni facilita de manera adecuada el trabajo de AS

55 Una extrapolación que no parece descabellada cuando nos referimos a una institución que en sus discursos oficiales recrea constantemente su ligazón con la antigüedad y la importancia de sus rituales y tradiciones.

Los asistentes al grupo de discusión coinciden mayoritariamente en señalar que en el ámbito institucional, los(as) extensionistas confrontan diversas desventajas que no afectan a los académicos que se dedican exclusivamente a la docencia o la investigación, siendo el desigual reconocimiento simbólico y económico que opera en detrimento de la AS el aspecto que más se cuestiona. Si bien, las representaciones negativas sobre este trato desigual atañen a diversos actores (autoridades de las UA, funcionarios de oficinas administrativas entre otros), se concentran en la Comisión encargada de evaluar los méritos para ingresar y ascender en el llamado Régimen Académico y Servicio Docente⁵⁶, conocida como Comisión de Régimen Académico. Un elemento fundamental en dicha crítica es que la publicación que, es uno de los rubros considerados para avanzar en dicho sistema⁵⁷, en la práctica⁵⁸ es evaluada conforme a los parámetros que rigen para la divulgación de la investigación, por lo que la asignación de puntaje para AS es muy baja.

Brenda quien fue la participante más insistente en este punto, cuestionó la falta de una política institucional que corrija la situación de subvaloración de una de sus actividades académicas sustantivas. Una carencia que a su juicio provoca que sus colegas, con interés en hacer carrera

56 El artículo 1 del Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente señala que: “El Régimen Académico de la Universidad de Costa Rica es el sistema que organiza a los profesores universitarios en categorías con base en sus méritos académicos y en su experiencia universitaria”. El artículo 9, capítulo IV, del mismo documento establece cuatro categorías de profesores. En orden ascendente: Instructor, Profesor Adjunto, Profesor Asociado y Catedrático. Asimismo, dicha clasificación tiene su correspondencia salarial en los llamados “Pasos Académicos” que son estímulos salariales que los profesores pueden solicitar conforme a su categoría y la puntuación en Régimen Académico (Universidad de Costa Rica, 2002).

57 Los rubros calificables por la Comisión de Régimen Académico para lograr el puntaje para ascenso son: a) Condición Académica (estudios de grado y posgrado), b) Estudios de posdoctorado, c) Tiempo servido en la institución, d) Evaluación de la labor académica, f) Idiomas y e) Publicaciones (Universidad de Costa Rica, 2011 -a).

58 Formalmente se incluye dentro de las publicaciones lo siguiente: “libros, artículos, publicaciones en revistas de reconocido prestigio, o artículos en prensa con carta del comité editorial de la revista”. Además, la “obra profesional, obra didáctica, obra artística y otros”. Cabe destacar que la categoría de “obras” tiene requisitos específicos estipulados en el Reglamento de Régimen Académico y de Servicio Docente. En términos generales se aplican los siguientes criterios generales para considerar dichas obras: “1)son trabajos relevantes realizados dentro o fuera de la institución, por colaboración o por contrato privado, 2) representan una labor extraordinaria o excepcional por parte del docente, 3)establecen pautas para cierta clase para trabajos semejantes, 4) de algún modo benefician a amplios sectores de la población, 5) o bien, contribuyen al avance de su campo de estudios y al prestigio nacional o internacional propio o de la Universidad” (Universidad de Costa Rica, 2011-a).

académica dentro de la Universidad, no tengan mayor motivación para involucrarse en actividades de extensión, y se concentren en la docencia y la investigación, como quehaceres de mayor prestigio y reconocimiento.

La extensionista señala como factor determinante la forma en la que la Comisión de Régimen hace sus evaluaciones sobre la labor académica, otorgando puntajes que reproducen una diferenciación entre las tres vertientes del quehacer universitario y que relega a la AS a “labor innecesaria”, cuando de alcanzar el máximo puntaje posible por evaluación se trata. Esto se debe a que el tope de puntos es 12, y se conceden un máximo de 10 por docencia y 3 por investigación, que de previo considera actividades con mejores condiciones para su desarrollo y reconocimiento. Por el contrario, para un(a) académico(a) que combina docencia⁵⁹ y extensión el camino es más complicado, pues para aspirar al máximo de 3 puntos que se adjudica por AS⁶⁰ (Universidad de Costa Rica, 2002), primero tiene que justificar que el proyecto es “excepcional”⁶¹ y cumple con criterios de calidad propios de otra actividad académica más prestigiosa: la investigación.

Brenda: En el caso de X (la UA de Brenda), el asunto es que casi nadie quiere hacer AS, casi todo el mundo quiere meterse a un centro de investigación y producir artículos, entonces hay 2 proyectos en este momento nada más [...], entonces este realmente es como “que bien que dicha que hagan algo, este: “¿ocupan tiempo?

59 El artículo 52, inciso e, del Reglamento de Régimen Académico y de Servicio Docente, establece que “todo el profesorado de la Universidad debe hacer docencia, ya sea teniendo al menos un curso bajo su responsabilidad o, bien, participando en cursos colegiados, de acuerdo con los lineamientos emitidos por la Vicerrectoría de Docencia en esta materia (Universidad de Costa Rica, 2002).

60 Conforme al artículo 47, inciso ch. del Reglamento de Régimen Académica: titulado “Labor Académica”: “Se podrá otorgar hasta un máximo combinado de 12 puntos por la evaluación de la labor académica del profesor: 10 puntos para docencia, 3 puntos para investigación y 3 puntos para acción social”. De manera que si un académico se dedica a realizar docencia e investigación, no requiere hacer puntaje mediante actividades de AS para alcanzar el tope de 12 puntos (Universidad de Costa Rica, 2002).

61 Tanto en el Reglamento de Régimen Académico como en los lineamientos publicados por la Comisión de Régimen establecen que para considerar trabajos que reflejan la labor académica que no sean publicaciones, las obras (profesionales, artística o didáctica) deben cumplir con criterios de excepcionalidad, originalidad, trascendencia y complejidad que evidencia que superan “el marco del ejercicio profesional rutinario” (Universidad de Costa Rica, 2002, Universidad de Costa Rica, 2011-a).

Si, nosotros les damos tiempo”, a nosotros por ejemplo en términos de X (materiales) [...].

Brenda: [...] parte del asunto digamos de que la gente que quiere hacer carrera en la universidad es la triste realidad de régimen académico, [...] en régimen académico que yo me acuerde, hasta ahora que valoran al profesor como un todo pero que usted en realidad no necesita AS porque, porque con solo docencia e investigación_ obtener el 10 que es la nota máxima teóricamente son 12 puntos y lo mas que le dan es un 10. Entonces podría no tener casi que AS y no necesitar AS para régimen, y yo creo que difícilmente__ no sé, de mi experiencia no hay manera que la Universidad le reconozca para su ascenso que es vital en la carrera digamos universitaria y ese deseo de mejorar en salario, de subir en status, la AS está todavía muy relegada [...].

Brenda: la Universidad no ha diseñado estrategias o manera en que la AS sea reconocida como parte de lo que un profesor tiene para ascender en régimen, entonces eso es lo que realmente desgasta [...] realmente es mucho trabajo, ese control de las horas, ese ir a la comunidad, para que al final la universidad lo único que le hace es reconocerle un poco de horas de su carga, y usualmente uno no necesita ese reconocimiento de cargas porque los justifica de sobra con otras cosas. Entonces yo siento que la Universidad como un todo no le da el lugar que tiene para que el profesor se involucre más y para que vea que esto es parte de una de las actividades sustantivas reales de la universidad.

Algunas citas tomadas de la página web que orienta a los(as) académicos sobre el trabajo que realiza la Comisión de Régimen Académico, es ilustrativa de la jerarquía que opera en la clasificación de los quehaceres universitarios. Además evidencian cómo el carácter sustantivo de la AS como actividad académica afirmado por el Estatuto Orgánico, es relativizado y hasta contrariado por algunas normativas específicas:

“Los trabajos no estrictamente académicos (como las obras profesionales, artísticas o didácticas), deben representar una labor extraordinaria o excepcional por parte del docente, y no tareas normales o esperables en razón de su puesto o profesión. O sea, se busca dar puntos por hacer contribuciones relevantes a su campo, y no por hacer

lo que se supone que debe hacer todo buen académico o profesional. Por lo tanto, y a manera de ejemplo, un músico no recibe puntos por todos sus recitales, o un ingeniero por todos sus proyectos, o un periodista por todos sus reportajes”.

“¿Qué se entiende por Obras Profesionales, Didácticas y Artísticas y cómo presentarlas para que califiquen?

Sólo se califican las Obras Profesionales, Didácticas y Artísticas realizadas por los docentes, que reúnen características como las siguientes:

- son trabajos relevantes realizados dentro o fuera de la institución, por colaboración o por contrato privado,
- representan una labor extraordinaria o excepcional por parte del docente,
- establecen pautas para cierta clase para trabajos semejantes,
- de algún modo benefician a amplios sectores de la población,
- o bien, contribuyen al avance de su campo de estudios y al prestigio nacional o internacional propio o de la Universidad”.

“¿Cuáles otras tareas «regulares» no reciben puntuación en Régimen Académico?

Esas tareas pueden variar de una carrera a otra, pero además de las ya citadas en la pregunta 6 (al hablar de las actividades docentes regulares), hay otras como las siguientes, que tampoco reciben puntuación:

- Impartir charlas o conferencias
- Escribir artículos publicados en periódicos, boletines, etc.
- Preparar informes de labores propios de su cargo
- Coordinar o participar en reuniones docentes o administrativas
- Conducir actividades de capacitación o actualización profesional para sus colegas, o participar en las ofrecidas por otros.
- Asistir a congresos, simposios, talleres, etc.
- Coordinar o participar en actividades de proyección a la comunidad” (Universidad de Costa Rica, 2011-a).

Dicha ambigüedad abre un espacio para la interpretación que según los(as) participantes de la sesión se decanta por la subvaloración de la extensión:

Socorro (En respuesta a una intervención de Héctor sobre la importancia de publicar las experiencias en AS): [...] Yo una vez plasmé una experiencia a través de un artículo y lo presenté con el papelerero que hay que presentar de vez en cuando aquí en Régimen ¿verdad? “0.25 que te voy a dar”, dice no, por_ y yo estaba reflejando la experiencia de AS. “No”, porque no era algo de investigación. [...] Entonces eso que vos decís es muy importante (refiriéndose a Héctor), que uno pueda reflejar la experiencia a través de un artículo, pero aquí no te lo reconocen. ¿Ven? es como el sentir de todos nosotros, que la AS aunque vos la apropiés te encante y todo, sin embargo es cierto lo que vos decís, ¿eh?, si docencia, investigación, muy bien, pero AS de tercer, segunda categoría.

Interpelados de manera directa sobre la posibilidad de hacer trayectoria como extensionistas, los participantes de la discusión manifiestan indirectamente sus reservas y expresan su conciencia sobre el lugar desventajoso que tiene la AS. Lo anterior al convenir en torno a una fórmula discursiva que propone Brenda y que sintetiza una propuesta de auto-representación como académicos(as) que comparten el desinterés y las fuertes convicciones humanas que demanda la extensión: “el amor a la camiseta”. Esta expresión muy utilizada para motivar a los equipos deportivos, será retomada en varias ocasiones más por otros miembros del grupo de discusión. Otra locución utilizada que se puede considerar variante de la primera es el “amor al arte”. En su utilización ambas destacan la identificación con una causa con un alto valor simbólico que se hace simplemente por el gusto de hacerlo, sin mediar intereses ulteriores de beneficio personal: en este caso el hacer AS. Incluso a pesar de las condiciones desfavorables que ofrece la Universidad.

Investigador: ¿Realmente se puede hacer trayectoria académica haciendo A? ¿pese a todo?

Grupo: Ojalá [risas prolongadas]

Investigador: ¿O es que es un empecinamiento?

Brenda: No, no, yo con toda la sinceridad del mundo te digo para mí es amor a la camiseta [**Grupo:** si, si, si], [**Brenda:** porque por trayectoria o por incluso poder llegar a estar en Régimen, a mí en AS no me van a dar nada, lo hago por amor a la camiseta nada más].

Por otra parte es necesario aclarar que las situaciones que enfrentan los(as) extensionistas frente a un entorno difícil para el desarrollo de la AS y las representaciones que elaboran en consecuencia,

no conducen necesariamente a tomar decisiones extremas, como optar de manera excluyente entre la resignación a la condición de subalterno o a la ruptura radical con la AS. Como puede colegirse de las intervenciones de nuestros informantes, en sus trayectorias tratan de administrar sus recursos y desarrollar estrategias para actuar con un sentido práctico conforme a sus intereses y según cada contexto específico. Así, los momentos críticos se reflexionan y se gestionan dentro de umbrales de tolerancia o márgenes de maniobra, que se van transformando según la dinámica histórica particular.

Tal es el caso de Socorro quién como parte de su trayectoria refiere a episodios muy diversos: ciertas situaciones frente a las cuales no cabe respuesta y se soportan estoicamente, por ejemplo cuando recibe un pírrico puntaje por una publicación; otras ocasiones cuando no se cumple un mínimo de condiciones deseables y es posible, se renuncia a un trabajo no obligatorio como impartir un Curso Libre; y hasta momentos cuando se tiene el respaldo necesario y el poder para negociar o exigir facilidades de trabajo, como al decidir no formular un presupuesto para la VAS y aún así poder contar ocasionalmente con el apoyo de viáticos por parte de su UA.

Socorro: (Refiriéndose por qué dejó de impartir un Curso Libre) [...] A uno le desmotiva mucho lo del asunto sobre todo la gente que no está en Régimen, que no le den puntaje. Es más yo antes daba mucho Curso Libre⁶² me encantaba por eso encuentra uno gente de todo, es muy simpático. Pero yo un día__ pero ¿qué es eso? yo en vacaciones y dando_ no, no, no [...] yo no vuelvo a dar cursos aquí, en la U no reconocen ni una peseta [...].

Socorro: [...] Yo tengo carga académica en la X (la UA) para este proyecto ¿verdad?, este proyecto es muy interesante no tiene presupuesto, yo no solicito de este proyecto a la Vicerrectoría y siempre la Comisión de AS me dice: “pero pedí”, y digo “es que el machete mío es X (espacio dónde desarrolla los proyectos) , yo no necesito presupuesto”. Siempre es un pleito con eso, ya dejaron de molestarme ¿verdad? Porque yo dije este:: para trasladarme, que el kilometraje, que no se qué,

62 Los Cursos Libres son una oferta de educación abierta inscrita como Programa de Acción Social por la Escuela de Estudios Generales. Son cursos de corta duración sobre temas muy diversos y generalmente no tienen requisitos académicos de ingreso, pues están dirigidos a un público muy amplio. Su costo es sumamente bajo: en enero del 2011 los cursos libres en la Sede Rodrigo Facio tuvieron un costo de ¢ 6.000 (seis colones), alrededor de \$ 12 (doce dólares estadounidenses).

que esa cosa, digo yo, ay, no, no, no eso es un enredo. Yo me llevo mi carro, me voy en el bus de la U. Yo no tengo problemas en ese sentido, cuando son a nivel Área metropolitana, pero cuando son a nivel ya afuera de San José, la X (UA) sí, me colabora con el transporte, perfecto. No he tenido problema en ese sentido,[...].

- Las condiciones desventajosas en las que se desarrollan las actividades de extensión afectan más a los(as) jóvenes que inician su trayectoria universitaria

Si bien las(os) participantes concuerdan en que la Universidad contrariamente a estimular la AS como una actividad académica sustantiva, la desalienta de muy diversas formas; mantienen algunas diferencias de enfoque sobre el tema. Para Sonia, Socorro y Bernardita las carencias y situaciones que “desmotivan” a las(os) extensionistas no se ubican tanto en sus UA, sino al nivel de la administración central. Su más amplia trayectoria les ha permitido desarrollar estrategias para lidiar con los obstáculos propiamente internos que afectaban su trabajo de extensionistas (dentro de sus UA), pero además con el tiempo han consolidado una carrera como académicas que acumulan experiencia y resultados en docencia e investigación, e incluso en cargos de autoridad.

Sonia: [...] Tal vez no se pueda reducir solo el asunto que te reconozcan con dinero esa experiencia, sino el reconocimiento el status académico todo ese asunto está de por medio, entonces si sos investigador y docente, estás, pero si hacés TCU quién sabe, entonces hay como una cuestión de status en ese asunto verdad, que bueno diay, uno tiene la suerte que hace docencia, hace investigación y también podés hacer AS, pero puede ser que otras unidades no tengan esa misma dinámica entonces queda un poco relegado, entonces yo creo que no es tanto la cuestión de que te lo paguen sino que tengas el status del resto de que sos investigador y hacés AS.

Incluso Sonia considera “obvio” que haya resistencias en las UA para el desarrollo de la AS, pues según su argumento dichas instancias replican a nivel específico una trayectoria institucional que estuvo signada primero por dos actividades institucionales prioritarias: la docencia y la investigación, por lo menos hasta el III Congreso Universitario de 1973 (que es cuando se estableció la organización actual con cinco Vicerrectorías). Y como ejemplo de esa dinámica menciona el proceso seguido por su propio proyecto. El cual pese a iniciar con escasos recursos,

actualmente cuenta con carga asignada para el nombramiento de funcionarios, horas asistentes y el apoyo de la UA. No obstante, puntualiza que para lograr dicho espacio “hubo que lucharla”.

Analizada a la luz de la dinámica de discusión esta estrategia discursiva, de suponer que opera una linealidad evolutiva en el devenir histórico, puede ser interpretada como un intento de atenuar o mitigar las implicaciones que para el diálogo pudieron tener dos intervenciones previas. Precisamente las de los dos académicos jóvenes que recién inician su vida como extensionistas, y que plantean fuertes críticas sobre las condiciones en las que realizan sus proyectos: por una parte la animadversión de los colegas de Brenda hacia la AS y por la otra, la infinitud de problemas administrativos que afectan a Héctor. Y es que desde una posición muy diferente a la de sus compañeras veteranas, estos funcionarios enfrentan un entorno lo suficientemente hostil, como para preguntarse si podrán continuar en el futuro inmediato como extensionistas.

Brenda (al referirse a sus compañeros(as) de UA) lo que nosotros pedimos ellos nos apoyan pero nadie quiere hacer, entonces todo el mundo: “ay usted está loca, ponerse a hacer eso”, “ay no que pereza, yo no quiero”. Entonces digamos es como_ hay mucho apoyo pero es como si::, si hágalo usted pero por favor no me pida nada. Yo si usted ocupa un X (material) tome, pero no me pida ayuda. Básicamente esa es la dinámica.

Brenda (Comentando que luego de una coyuntura difícil, que la hizo dudar sobre continuar el proyecto, este se amplió a dos vertientes): [...] todavía a estas alturas yo me cuestiono si tengo la capacidad de seguir con las 2 cosas, además con docencia. Además yo estoy estudiando, entonces es como_ yo a veces no estoy segura que lo vaya a lograr. Mi compañero ayuda bastante y todo, pero nos hace falta gente, definitivamente nosotros necesitamos más gente [...] ha sido como__ fue muy fuerte [...].

Héctor: El área administrativa siempre ha sido muy complejo trabajar estos proyectos porque son proyectos que se desarrollan en muchos lugares y los problemas son infinitos y muy complejos, pero ya eso es algo con lo cual uno tiene que sufrir ¿verdad? nada más sin_ y seguir trabajando un poco para seguir generando resultados y un poco ir ganando un poco de posición en la UA, sin

embargo el reto ha sido bastante fuerte y ha sido bastante sinuoso también hemos tenido muchos problemas pero yo creo que el proyecto ha mejorado muchísimo.

Héctor: [...] Lo que me hace pensar muchísimo la continuidad es siempre el dolor de cabeza administrativo que día con día, eso es insoportable, la gestión de transportes, que te lo confirmen un día antes de la gira o que te lo cancelen un día antes. Eso es absolutamente una falta de respeto para cualquier individuo [**Otros participantes:** “totalmente de acuerdo” “sí”].

La ligazón: juventud, interinazgo y extensión, fue mencionada como un aspecto que opera en las UA y que sugiere la existencia de requisitos “no escritos” que permiten postergar las posibilidades de ascenso de los(as) nóveles académicos(as) de manera legítima, y así obligarles a reunir méritos o ir “quemando etapas” desde las posiciones de menor prestigio y reconocimiento, así como de mayor vulnerabilidad. El funcionamiento de tales mecanismos informales no tendría mayor consecuencia si la condición de interinazgo fuera provisional, sin embargo en un contexto institucional en el que la proporción de académicos interinos supera el 60% de la planilla⁶³ (Universidad de Costa Rica, 2011-b), la concatenación de factores de exclusión deviene en un círculo perverso que refuerza la imagen poco atractiva de la AS. El señalamiento de Sonia es ilustrativo con respecto a la “normalidad” y “temporalidad” con la que los(as) académicos(as) más avezados juzgan la situación de discriminación que afectan a sus colegas.

Sonia: [...] Yo admiro la gente joven que se quiere involucrar porque tienen que lucharla un montón porque están interinos verdad, pero todos empezamos un poco por ahí verdad, y si si pienso que no es un área realmente reconocida no es un área reconocida.

Sonia: Yo creo que eso tiene que ver un poco con la misma trayectoria de la Universidad de Costa Rica, la prioridad fue docencia e investigación, prioritariamente eso fue lo que se trabajó. Hasta el III Congreso Universitario es que se abre la cuestión de la AS, aunque digamos por ejemplo en el caso de X

⁶³ El VII Informe anual de labores, 2010-2011 de la Rectoría de la UCR señala que “la cantidad de docentes en condición interina exclusiva (fuera de Régimen Académico y únicamente con nombramiento interino) aumentó de 2.458 en el II ciclo de 2006 a 3.132 en el II ciclo de 2009”, lo cual representa un 67,1% del total de la planilla docente (Universidad de Costa Rica, 2011- b).

(nombra una UA) hay toda una experiencia de servicio social a la comunidad, pero hay otras unidades que no venía desarrollando esa actividad, entonces diay, uno se reconoce en esa dinámica misma que la institución viene desarrollando [...] de alguna manera refleja digamos este:: que la AS tiene su resistencia ¿verdad?, tiene sus resistencias, entonces uno se reconoce en esa_ en esa misma dinámica institucional que ha sido la trayectoria del área de AS. Que tal vez es un poco más, más difícil de trabajar más difícil de que se le reconozca la capacidad que tiene de transformación para la sociedad, porque hay como una inversión en docencia, hay como una inversión en investigación, yo trabajo en las 3 áreas también verdad, y tengo la suerte de combinar. Entonces si esto me sirve para docencia, mi experiencia de comunidad también para la investigación y también retroalimentación de la experiencia de docencia y de investigación al trabajo comunal, pero obviamente si hay resistencias. Yo siento que hay mucha más resistencia en esa área en particular que en el área de docencia e investigación, pero es que tiene que ver con la misma trayectoria institucional, y uno se reconoce en esa dinámica y este:: al inicio por ejemplo el proyecto tenía colaboradores ad-honorem, ahora el proyecto tiene profesor, soy yo con una compañera más, con una asistente, todo lo que yo quiera me lo dan, si hay una actividad todo el mundo se mueve va, pero hubo que lucharla para darle el espacio al trabajo, si esa ha sido un poco la dinámica yo pienso.

Brenda (Al explicar como la AS de su UA es realizada por jóvenes interinos): [...] Entonces es algo interesante, las generaciones nuevas somos las que estamos metiéndonos más en este campo, el asunto por supuesto es que como nosotros las generaciones nuevas estamos interinas, entonces siempre se necesita el apoyo de alguien en propiedad para poder inscribir proyectos y toda la historia [...].

Pero lo anterior no implica desconocer que hay diferencias entre las condiciones de trabajo particulares y las formas en las que los dos jóvenes extensionistas afrontan sus carreras académicas. Precisamente un aspecto sobre el que se quiso indagar en el estudio y únicamente fue atendido por Héctor y Brenda nos permite destacar algunas de sus particularidades. Al cuestionar al grupo sobre la existencia de una sensación de soledad, y que si tal situación les daba ventajas en su UA, por ser los(as) pocos(as) académicos(as) dispuestos(as) a trabajar en AS, se obtuvieron respuestas extremas: Para Brenda no hay ventaja que celebrar, pues a las pocas personas que se dedican a la

AS se les recarga el trabajo y no se les reconoce carga académica adicional. Mientras Héctor si considera que su soledad le beneficia, pues le permite mayor control y libertad sobre su proyecto.

Brenda: A nosotros lo que pasa es que por ejemplo tenemos 4 gatos en AS, entonces cuanto petición de algo relacionado con AS, en lugar de llamar a todos y exponerlo, no, mándeselo a Brenda, mándeselo a este, mándeselo a otro. Que son los que le interesa eso, entonces mándeselo todo a ellos. Entonces la ventaja de darnos a conocer es que nos meten más trabajo y con sobrecargo por supuesto, entonces así como que:::

Héctor [...]: Pero creo que hablaban la cuestión de la soledad y todo, creo que es la libertad también en todo caso, te da una libertad para hacer cosas y mientras se generen los resultados y mientras se informe de los resultados que uno maneja__.

- Ser un extensionista demanda ciertos atributos que no están generalizados en los(as) académicos(as)

En el grupo se privilegia una representación del o la extensionista como una persona con ciertos rasgos o atributos que no son comunes en cualquier académico(a). Se plantea que realizar AS conlleva sacrificios y una disposición especial para enfrentar dificultades internas y externas a la Universidad que desestimulan a otro tipo de académicos(as). Los(as) cuales se inclinan por las actividades sustantivas que ofrecen condiciones de trabajo más cómodas y más rentables para el ascenso en Régimen Académico. Tener “la pasta” de extensionista, se relaciona con valores y actitudes personales diversas como: la disposición de servir, el compromiso social y la habilidad para interactuar con poblaciones muy diferentes a sus pares académicos.

Brenda (Respondiendo a la pregunta ¿es difícil hacer AS?: [...]) tiene que tener usted un sentido muy de comunidad, muy de servir, porque realmente fuera de la carga que le va a servir para justificar no va a tener prácticamente nada que le sustente a usted para ir a régimen y decir esto me vale (voz de mujer dice: “esto es obra mía”) exactamente esto es un punto de aquí yo puedo presentarlo y cuando la gente tiene que ir ascendiendo ir tratando de mejorar no es un estímulo

Investigador: [...] Ustedes creen que cualquier persona puede hacer AS en la Universidad?.

Sonia: Yo pienso que no difícilmente, o sea es un compromiso social hacer AS es un compromiso social y si uno está comprometido socialmente entonces si hay digamos esa oportunidad [...].

Socorro: Yo estoy totalmente de acuerdo con las compañeras, la AS no se reconoce en la U, bueno a mí me encanta hacerla, pero porque me gusta pero no todos los compañeros tienen pasta, tenés que tener pasta, el interactuar sobre todo con la gente externa, que mas bien dicen : “uy que aburrido ir a tratar con señores mayores con chiquitos” [...] hay compañeros que me dicen: “ yo no te doy un repertorio”, no les gusta dar cursos de servicio porque es con gente de todas las áreas. A mí me encanta porque yo aprendo montones, pero eso porque a mí me gusta, pero hay profesores que no acepta ni que les den un curso de servicio. Entonces es lo mismo, o sea eso tiene que ver mucho con la personalidad de los que hacen AS.

Por otra parte las académicas más veteranas destacan la singularidad y el reto que implica integrar las tres actividades sustantivas. Lo cual además de distanciarlas de la comunidad académica general, las distingue a lo interno del grupo de discusión. La construcción del “buen académico” o “buen docente” que desarrolla su quehacer en las modalidades académicas, se propone como exigencia para todo(a) funcionario(a) universitario(a), como máxima aspiracional, pero de igual forma se exhibe, en el contexto de enunciación particular (en el grupo de discusión), como un logro alcanzado.

Bernardita: Yo quería retomar lo que usted decía, definitivamente la U es sabia en cuanto a que la docencia, la investigación y la AS, son parte de un todo y yo siento que definitivamente el, el buen docente, el buen académico tiene que tener las 3 aristas y darle el peso al hacer, lo que pasa es que de alguna manera eh se valora en muchas cosas más las otras 2 docencia e investigación, entonces yo pienso que definitivamente al ser una universidad pública eso es algo que uno tiene, yo les transmito mucho a los estudiantes ¿verdad?, y eso es parte de lo que uno tiene que ir como permeando en los estudiantes y en uno de profesor. Tener la conciencia de que nos debemos a un país que nos tiene aquí, que nos dio la oportunidad de tener una universidad pública, entonces eso hay que retribuirlo ¿verdad?, que eso, el país se merece que le devolvamos con TCU's, con proyectos de extensión, con una serie

de actividades, lo que__ esta parte de lo que está invirtiendo en nosotros, y también formar profesionales que tengan esta conciencia, entonces yo siento que es muy sabio que estén las 3 cosas, lo que pasa es que no es tan fácil y tan mágico hacer esa triangulación ¿verdad? esa [exactamente] pero de que es vital es vital.

Sonia: Es un reto porque uno como académico__, es un reto ¿verdad?, vos vas a tus cursos, das tus clases, después tenés también que entregar un informe de investigación con plazos definidos, con contenido presupuestario asignado, y tenés que dar resultado ahí. Y aparte de eso tenés el TCU que tiene todas estas otras aristas, porque estás afuera, no estás aquí. Que eso es algo que la gente a veces no entiende, que es un servicio hacia afuera ¿verdad?, entonces si pienso que estoy de acuerdo con lo que estás planteando vos (se refiere a Bernardita).

- La realización de proyectos de AS requiere flexibilidad y creatividad para hacer frente a contextos de trabajo signados por la complejidad y la incertidumbre.

Los informantes coincidieron en destacar que la relación que se establece con diversas poblaciones meta en el marco de los proyectos, tiene una dinámica difícil de gestionar y que demanda una capacidad de hacer ajustes y negociaciones sobre la marcha. En palabras de Socorro es importante “darle vuelta” a las propuestas cuando las condiciones del contexto de trabajo y las contrapartes así lo demanden. De hecho se señala que la creatividad y la capacidad de improvisar son características deseables en todo(a) extensionista. Las intervenciones de los participantes describen una amplia gama de aspectos contingentes que pueden afectar el desarrollo de los proyectos: desde problemas logísticos muy puntuales hasta enfrentamientos entre actores de la comunidad donde se trabaja. Enunciativamente los señalamientos del grupo se realizan como aserciones fácticas, en las que se asume como “natural” la complejidad del trabajo de extensión, por lo que se realiza la capacidad de “manejar” conflictos de diversa índole.

Socorro: Bueno, los objetivos a veces_ varían los objetivos específicos, varían porque a veces uno lleva una perspectiva y entonces vas teniendo, con la misma experiencia que vas teniendo con poblaciones diferentes__ [...] modificás un poco los objetivos. Es__ con la misma experiencia que se va generando, cuando uno es autor digamos del propio proyecto ¿verdad?. Eso es lo que a mí me ha sucedido. [...].

Héctor: [...] Uno trabaja con múltiples poblaciones, vos lo hablabas en tu caso (Se refiere a Socorro), y uno tiene que tener un proyecto que en la práctica se adapte muchísimo y claro la cuestión problemática viene con la formulación del proyecto, que es lo que permite la vicerrectoria, y claro son cajones muy específicos, en donde hay que ser muy precisos [...] hay es un tipo de desacople entre la práctica de TCU y lo que está formulado ya veces uno ruega porque no se den cuenta verdad (risas) y ahí uno trabaja más o menos [...].

Sonia: Yo creo que hay una parte que es importante de esto y es la creatividad con que uno va enfrentando la situación a nivel externo. Porque son tantos la diversidad de actores afuera que vos vas siendo creativo en el proceso de trabajo ¿verdad? ¿Cómo enfrentar por ejemplo un grupo de estudiantes de colegio?, que es distinto a trabajar con los de escuela, que es muy diferente si son los médicos que están en un centro de Salud ¿verdad?, [...] entonces a la hora que va enfrentando uno eso, también eso es riquísimo. La parte creativa es impresionante, a la hora que uno va formulando, creando y también inventando porque, tenés que ir inventando en el camino, muchas veces está el formulario y dice objetivo tal y tal y uno se queda: hijo! ¿a qué hora dije eso?, porque terminé haciendo lo otro [...].

Sonia: Para mí hay una cuestión digamos en el campo particular del trabajo comunal, tal vez suene la palabra un poco fea, pero muchas veces hay que improvisar, ser un buen improvisador [risas] y ahí es donde yo hablo de lo creativo que uno tiene que ser a la hora que está trabajando. Por qué ¿qué se yo?, que no llegó el megáfono por ejemplo, que uno quería usar el megáfono y no llegó, entonces ¿qué hago?, ¿verdad?, ¿qué hago?, O el cura está peleado con el alcalde entonces_ por ejemplo había una actividad en la comunidad a la salida de misa que el alcalde está apoyando, y el cura está peleado con el alcalde. Entonces uno: ¿qué hago? Entonces es, es mu:::cha creatividad, mu:::cho de improvisar. Entonces yo creo que hay como esa parte de la vida del académico que uno tiene que sacar ¿verdad?, ahí le va saliendo, le va saliendo y uno va inventando, un poco de invención, de creatividad, de improvisación, es una dosis que tiene que estar ahí para poder enfrentar las cosas de la cotidianidad del trabajo de AS [...].

Héctor: [...] No hay cosas peores como llegar a una escuela y que el guarda simplemente se fue de borrachera la noche pasada y no llega a abrir la escuela [risas]. Y uno está con los estudiantes de uno y los estudiantes de la escuela

esperando a que llegue el guarda [**Socorro**: y no puede entrar] [**Héctor**: y no puede entrar] [**Socorro**: Y eso que vos decís donde están peleados y el cura y el alcalde (se refiere a Sonia). A mí me ha pasado que están peleados el director con los maestros o con la bibliotecaria entonces sentís ahí una atmósfera negativísima ¿verdad? y llegamos y hago aquí el... y hacerse uno el simpático. Bueno ahí arreglando con los dos, porque ahí uno es neutral, uno no tiene nada que ver ahí ¿verdad?

- La administración central universitaria y particularmente la VAS no comprende ni adapta sus procedimientos y lógicas de trabajo a las circunstancias que demanda el desarrollo de la AS

En concordancia con el punto anterior, otro aspecto que planteó Socorro y tuvo eco en sus compañeros de sesión, es cuestionar la incapacidad de los(as) funcionarios de la VAS de entender cabalmente la complejidad que implica desarrollar proyectos de AS. Específicamente señaló la forma en la que la Vicerrectoría les agobia con solicitudes de informes que no responden al carácter flexible de su quehacer y que no parecen ser importantes desde el punto de vista de los(as) extensionistas. De ahí que frente a este tipo de peticiones de los(as) burócratas universitarios(as), los(as) extensionistas responden con indiferencia o desgano: “casi siempre me hago la tonta” “yo no contesto la segunda parte”, “yo me hago la que no vi el correo”.

En torno a la instancia de dirección central (la VAS) y sus procedimientos se manifiestan representaciones negativas, que podemos identificar no sólo por la crítica abierta, sino además por el uso de recursos como las preguntas retóricas reiteradas, la risa cómplice entre los(as) participantes, así como expresiones irónicas con las que se acompañan y se califican ciertos hechos (“es simpatiquísimo ¿verdad?”, “¡por favor!”). Asistimos a un episodio de afirmación colectiva en el que nuestro grupo contradice el operar de una instancia de poder, postulando la legitimidad de la propia experiencia como fuente de autoridad para referirse al deber ser de la AS.

Socorro: yo si veo que__ que a veces este:: eh otra cosas que hablaste Pablo, de lo que has hablado varias veces, de los informes de valores. Le mandan a uno después un cuestionario o no sé qué AS y le exigen a uno. Tras de que la AS está en segunda categoría, porque es una realidad aquí en la Universidad, que ¿cómo hizo eso? que ¿cómo aquí?, que ¿cómo allá? y eso es lo que vos estás diciendo (Se refiere a Sonia) , uno va creado_ resulta que si es cierto, a la hora de llegada no me calza el

objetivo que yo planteé, [intervención que no se entiende] si no me calza [intervención: “a mi es el indicador y el objetivo no me calza”] y entonces te reclaman, te reclaman que por qué y entonces te voy a ser honesta yo casi siempre me hago la tonta. Nunca les contesto, la verdad yo no contesto la segunda parte.

Brenda: Te piden además un cuestionario a la población meta que son como 400 páginas, ¿qué persona va a querer sacar 3 horas pa_ contestar ese cuestionario?, o sea, un cuestionario que sea más específico y más chico, 6 preguntitas. Porque si no, no te van a contestar. Entonces “¿dónde están las encuestas? y ¿dónde están las_?, ¡santísima! ¿qué hago? ¿qué le digo? ¿qué no me contestaron porque dijeron que no tenían tiempo?, [Otro participante: eso suele suceder] [Brenda: Eso me ha pasado. Y cuando me mandan a pedir yo me hago la que no vi el correo [...].

Socorro: Un día decía un profesor de::: de agronomía, que con respecto a las facturas ¿verdad?, que eso es simpatiquísimo ¿verdad?, que tenía que ir allá con los pescadores entonces que pasar una panga de lado, hágame una factura [risas] ¡por favor! ¿cómo voy a pedirle a un agricultor una factura ya sea __ ¡por favor!, sacaste la plata tuya y se la pagás [risas].

Otros planteamientos que cuestionan el papel de la VAS en el fortalecimiento de la AS, es el que hicieron algunas extensionistas sobre el manejo presupuestario. Al respecto Bernardita cuestiona los recortes que han afectado su proyecto en los últimos años. Afirma que los recursos externos que reciben son insuficientes y que la disminución en el apoyo de parte de la Universidad es una inconsistencia con el presumido carácter sustantivo con el que se cataloga a la extensión, por lo que es desmotivante el accionar de dicha Vicerrectoría. Por lo anterior enfatiza que lo que realmente estimula a seguir con el proyecto, es la fuerte convicción sobre la importancia de su quehacer.

Es destacable en la intervención de Bernardita el amplio uso de frases hechas que le dan un significado especial o fuerza a sus enunciados. Este es el caso del dicho “salado pescado”, con el que destaca el menosprecio o indiferencia sobre el porvenir de su proyecto, que ella supone sienten los(as) funcionarios(as) de la instancia universitaria, que más deberían apoyarle. Asimismo, el uso de la expresión “lo comido por lo servido”, subraya la insuficiencia de los recursos económicos que recibe el proyecto de la vinculación remunerada. Y finalmente las formulas discursivas: “amor al arte” o “amor a la camiseta”, realza el desinterés y los altos valores que guían a los(as) extensionistas de su proyecto, y que los estimulan a continuar trabajando, pese a la desmotivación que sienten por el mal accionar de la VAS.

Bernardita: [...] nosotros antes no pedíamos presupuesto pero cuando fue creciendo pedimos un poquito. Siempre tenemos venta de servicios pero casi que se va “lo comido por lo servido”, y los últimos 2 años maravillosamente nos han disminuido presupuestos, y mandamos a decir “salados pescados”, a nosotros nos salen con el cuento que como son reactivos, que para eso casi no tienen presupuesto. Pero ustedes supongo que todos hicieron así, que les rebajaran presupuesto y ustedes no tienen reactivos supongo [**Socorro:** no yo no tengo presupuesto] [**Bernardita:** yo siento que eso también es importante de alguna manera, es como un discurso un poco extraño que AS misma se baje el piso asimismo, porque no apoya sus propios proyectos de la manera que debería apoyarlos. Yo siento que es importante que esa actividad para que sea sustantiva realmente tiene que ir apoyada por la Universidad como tal y yo siento que los 2 últimos años ha sido terrible, o sea nos bajaron pero como decirle la tercera parte de lo que nos daban. En realidad se está sosteniendo con otros proyectos con otras cosas y “por amor al arte” de ¿verdad?. Y yo siento que es como un discurso__ como un doble discurso porque es importante. Bueno, no tiene reconocimiento a nivel de régimen pero por lo menos uno tiene ciertas facilidades de moverse con cierto presupuestito, pero 150 mil colones fue lo que me dieron para reactivos, de hecho en reactivos es nada, nada. Y el año pasado fue igual. Entonces yo siento también que eso lo desmotiva un poco, porque hace un esfuerzo tiene “amor a la camiseta”, no es muy reconocido, carga unas cosas de esa__ y además la misma entidad no le da el apoyo que debería tener. Uno se siente al rato desmotivadillos.

Asimismo Héctor, Socorro y Sonia plantearon críticas sobre la manera en se realiza el manejo presupuestario, pues al no haber adelantos de dinero los(as) extensionistas se ven obligados a poner sus propios recursos económicos para cubrir los gastos generados por el funcionamiento de los proyectos. Esta situación aunada a los requisitos que la Universidad exige para considerar aceptables los comprobantes para cobro (facturas timbradas⁶⁴) y la lentitud con la que se devuelve el dinero a los(as) académicos(as), provoca múltiples incomodidades a los(as) extensionistas,

64 Una factura timbrada es el comprobante que se recibe al pagar un bien o servicio en Costa Rica que de parte y que es aceptado por el Ministerio de Hacienda de Costa Rica

especialmente a los interinos jóvenes como Héctor⁶⁵. En el discurso del grupo, la Universidad se representa en su funcionamiento como una organización grande, lenta, y pesada, pero además lesiva e insoportable cuando de apoyar la AS se trata. Frente a una imagen tan negativa se plantea que el quehacer del o la extensionista se convierte en un asunto de principios y convicciones.

Héctor: Es increíble la gestión del presupuesto. No solo que te lo vayan rebajando sino que no te lo dan antes, sino que te lo reembolsan, eso es algo terrible. Yo digamos ahora para febrero la Universidad ni siquiera habían enviado mi nombramiento y la Universidad me debía 350 mil colones [...], y ese diario vivir es lo que no_, o sea ese__ esa cuestión administrativa es lo que no soporto. O sea no soporto que la U a veces sea tan lenta, tan__ o sea es demasiado grande, demasiado grande, eso es lo que realmente es difícil yo creo [...].

Socorro: Así... porque creen ustedes que yo dije: “no quiero más presupuesto”, ya estaba harta de la parte administrativa, es que es__, te piden ni que fuera Bill Gates, yo decía: “¿pero que es eeesto?. Este:: yo entiendo la normativa de la Universidad, pero es como una tortuga ¿verdad?, que aquí, que allá, y yo dije un día: “no, no, no, no, aquí lo que hay que hacer es no más presupuesto”, y estoy felicísima sin presupuesto [risas], felicísima. Y entonces, bueno, como tengo el apoyo de la escuela que cuando necesita un transporte así largo, ellos me lo dan [...].

Sonia: Inclusive el dinero de uno se va en estas cuestiones. O sea muchas veces ni te lo reembolsan porque vos no tenés la factura timbrada (se palmotea las manos), entonces andás allá en “no sé dónde”, con los estudiantes “muertos de hambre” y lo que hay es una pulpería⁶⁶. Diay, hay que comprarles agua, refresco o algo a los chicos, ¿verdad?. Porque ya tuvimos 6 horas de estar allá, se nos pasó el tiempo, entonces, diay ¿a quién le corresponde esa responsabilidad? a uno. Yo no voy a venir con una factura timbrada de “no sé dónde”. o que nos sirvieron en una soda⁶⁷

65 Dado el carácter provisional que tiene el nombramiento interino algunos(as) académicos(as) contratados(as) bajo esta condición no perciben salario durante los periodos de receso (fin y principio de año), sino únicamente durante el transcurso de los ciclos lectivos regulares.

66 Pulpería es el término que se usa en Costa Rica para denominar las pequeñas tiendas donde se venden diferentes géneros para el abasto, fundamentalmente víveres.

67 Establecimiento, por lo general más pequeño que un restaurante, donde se venden comidas y bebidas.

un gallo⁶⁸ de “no sé qué”, porque la Vicerrectoría no me va a aceptar esa factura. Por eso yo digo que es compromiso y amor a la camiseta, porque de otra manera es incomprensible.

Investigador: Si es tan importante esa combinación de esas 3 aristas, ¿por qué mucha gente no entiende que es tan importante? porque ustedes no son, o sea, no son los que tienen mayor presupuesto y mayor apoyo.

Socorro: Porque no es reconocido en Régimen Académico. Ese para mí es el punto [Otros participantes: ese es el punto], [Otros participantes: ese es el meollo del asunto], [Otros participantes: claro, sí] [Otros participantes: si tuviera reconocimiento uh][Socorro: Ni siquiera el artículo ¿No te digo?, que yo mandé uno [y le dieron una peseta] [Socorro: 0,25 viera un colerón. Viera que cólera que me dio, porque yo dije: ¿Cómo?, ¿entendés? Ni siquiera, ¿para qué escribís tu experiencia?, no te la reconocen. Entonces esa es para mí lo crucial de AS, que si la U no] [Bernardita: para tener una motivación en todos los académicos, un motor adicional, a simplemente el amor a la camiseta]. [...].

Bernardita: Ustedes saben que yo tengo un dicho, que creo que por desgracia es cierto. La Universidad y creo que el país en general tiene un gran defecto, y es que “ni premia a los buenos ni castiga a los malos”. Entonces no hay un estímulo para que la gente se supere en muchas cosas, y ni tampoco hay un castigo o algún tipo de cuestión para el que no lo hace. Entonces a veces como que se vuelve cansado ¿verdad? pero uno tiene pues amor a la camiseta, pero a veces se vuelve __, yo también di un curso libre y después dije: “¿para qué? son mis vacaciones”.

Sonia: Como para tratar de ver ¿cómo alguna persona se iba enamorando de eso?, porque en realidad es un enamoramiento una pasión por servir, porque esa es de compromiso, entonces a ver cuál podía irse enamorando, entonces ahí ya hemos tenido como 3 experiencias con 3 profesores distintos dos se fueron y hay una que ha permanecido ya 3 años [...].

68 Bocado compuesto de una tortilla de maíz con carne, frijoles o verduras picadas.

- El trabajo que se realiza en el ámbito de AS favorece el desarrollo de las otras actividades sustantivas

Otro aspecto destacado durante la reunión fue la manera en que las experiencias desarrolladas en el marco de los proyectos de extensión coadyuvan a una mejor docencia y mejor investigación. Al respecto se manifestaron Socorro y Héctor.

Socorro: (refiriéndose a los aprendizajes que sus cursos de educación continua le proveen para aplicar en la universidad) Aunque son poblaciones muy diferentes, sin embargo con lo que uno tiene a nivel ya de la escuela propiamente__, sin embargo hay cosas interesantes que yo digo mirá esto, esto me sirve para los estudiantes esta experiencia ¿verdad? así que por ese lado ha sido muy rico.

Héctor: [...] También importante hablar de que mucha de la AS no solo simplemente_ entregar a la comunidad sino que muchas veces se aporta a las investigaciones, a partir de las sistematizaciones. Lo cual es importante y también es responsabilidad de uno como funcionario de la U, devolver esas investigaciones de alguna manera. Esa AS como investigación y transformarlo también en docencia porque el TCU no tiene docencia_ uno termina haciendo una docencia aunque sea con una estructura muy abierta. Entonces no creo que la AS se pueda ver como algo desacoplado de las otras dos cuestiones.

C. Tercer grupo de discusión

La tercera reunión de trabajo fue la única de las cuatro realizadas en las que se logró contar con la asistencia de los ocho coordinadores(as) de iniciativas de AS, que originalmente se había previsto. Además de contar con dos participantes de cada una de las cuatro categorías, tuvo la particularidad de presentar igual número de hombres y de mujeres (4 de cada sexo). Junto con la primera actividad es la que exhibió mayor diversidad de estratos de edad (tres personas entre los 50 a 60 años, dos entre los 40-49 años, tres con 30-39 años). Finalmente concurren a la cita académicos(as) de trayectorias muy disímiles en cuanto a años de experiencia.

La variedad de perfiles de los miembros de grupo propició una discusión muy amena, signada por el intercambio amplio de experiencias y preocupaciones sobre su quehacer. Tanto por el número de asistentes como por el interés que tenían los(as) extensionistas en intervenir en la discusión, se hizo necesaria una mayor injerencia de la moderación: primero solicitando acotar las presentaciones al inicio de la sesión y posteriormente distribuyendo los turnos de habla para buscar mayor equidad en el número de intervenciones.

La actividad se extendió por más de dos horas (125 minutos). Fue especialmente relevante la participación de los(as) extensionistas de Ciencias Sociales (Salvador y Silvio) y Humanidades (Hada e Hypatia), quienes acumularon la mayor cantidad de aportaciones ⁶⁹(32 intervenciones en total: 16 para cada una de las dos categorías) y porcentaje de tiempo al habla (58% del total tiempo utilizado) ^{70 71}. Mientras que los responsables de proyectos correspondientes a las categorías de Ciencias Básicas y Salud (Boris y Beatriz), así como Ingenierías y Agroalimentarias (Ignacio e Irene) en conjunto llegaron a 16 turnos de habla (9 de CB y 7 de IA) (Ver el detalle de las intervenciones según turnos de habla y duración en el Anexo 3, cuadro 3).

Estos datos aunados a un abordaje más cualitativo, para identificar algunos de los episodios relevantes del diálogo (por la vía de ubicar los solapamiento con los que se complementa, se amplía o se matizan los argumentos previos de los(as) compañeros(as), o bien identificando el uso de marcas discursivas de especial fuerza ilocutiva), nos permite afirmar que Salvador, Silvio, Hada e Hypatia, marcaron los momentos más dinámicos de la discusión. Cabe hacer la salvedad del caso de

69 Únicamente se cuantifican los turnos de habla prolongados, que son los que permiten a los participantes desarrollar ampliamente sus argumentaciones. Algunas aserciones muy puntuales, casi siempre solapadas en la intervención de otros (as) colegas, se orientaron más a asentir y emitir enunciados confirmatorios.

70 La cuantificación de los turnos de habla y del tiempo usado por los participantes durante la sesión, por sí mismo, no explica la preeminencia tenida por algún extensionista en la dinámica de discusión. Hay varias limitaciones al respecto como la velocidad y por ende la cantidad de palabras que una persona puede decir, pero especialmente la calidad de las argumentaciones y los indicadores discursivos que se enuncian. No obstante la información cuantitativa combinada con datos de corte más cualitativo nos permiten formular propuestas explicativas más robustas.

71 Los académicos de IA y BS utilizaron 33% y el investigador el 8% del tiempo restante para completar el 100%.

Beatriz, quien tuvo pocas intervenciones en la actividad (4), pero fueron muy prolongadas y significativas para el resto de sus compañeros. En lo que respecta a Irene, Ignacio y Boris, pese a no haber sido tan activos en la discusión (la suma del tiempo de sus intervenciones es menor al utilizado por Salvador) aportaron experiencias que son relevantes.

Otro aspecto destacable es que la cita congregó a extensionistas que han realizado mayormente proyectos de TCU, y pese a que se aclaró que nuestro interés era la AS como un todo (con sus 3 modalidades: TCU, ED y EC), algunos planteamientos iniciales se hicieron bajo el supuesto de que la discusión se limitaba a una sola modalidad de extensión. De los(as) ocho asistentes únicamente Silvio e Hypatia no han coordinado o realizado actividades directamente relacionadas con TCU. Además, de las seis personas restantes únicamente tres han estado vinculados con otra modalidad de AS además del TCU. Una preeminencia que favoreció la centralidad que se le dio al TCU como una experiencia relevante en la formación de los estudiantes y que a su vez motiva a los académicos(as) a enfrentar las difíciles condiciones de su quehacer.

La particular composición del grupo de trabajo posibilitó la enunciación de las siguientes representaciones en torno a la AS:

- La relación con la AS es como un fuerte vínculo amoroso

Un tema de importante coincidencia entre los asistentes a la tercera sesión de discusión fue la fortaleza del vínculo que desarrollan con la AS. El grado de identificación con esta modalidad de quehacer académico se describe como similar a un estado emocional de alegría y fascinación. La mayoría de los(as) que plantearon dicho nexo recurrieron a la idea del enamoramiento, en muy diversas formas: “enamorado de TCU” (Boris), “me enamoré también de la AS” (Hada), “me enamoré de ese TCU” (Hada), “nos hemos enamorado ¿verdad? del proyecto” (Salvador), “me enamore de las comunidades” (Beatriz). Mientras que Hypatia en sentido similar afirmó que la AS “es un vicio” (Hypatia), por lo que pese a las pocas facilidades con la que se trabaja en extensión, ella “no lo puede dejar”.

El grupo se vale de estas figuras retóricas para justificar de manera práctica su empeñamiento por continuar con una labor que, según sus propias descripciones, está signado por malas condiciones de trabajo y por desfavorecer el avance en sus trayectorias académicas. En su acepción más común el estar enamorado se asocia con la entrega desinteresada y hasta el sacrificio por el ser amado. Por

otra parte el término “vicio” es utilizado en este contexto como sinónimo de adicción o afición. Por lo que ambos términos (enamoramamiento y vicio) sirven de recursos discursivos para “naturalizar” y “racionalizar”, lo que en primera instancia podría parecer un sin sentido. Incluso Salvador establece un símil entre el aprecio que tiene por los proyectos que dirige y la figura de la paternidad.

Hada: [...] yo empiezo mi labor de AS como estudiante haciendo el TCU, como todo estudiante que debe cumplir con TCU. Entro a un TCU muy a regañadientes, no quería yo ese TCU, pero al final llegué a ser asistente de ese TCU por casi 5 años y ahora soy docente colaboradora de ese mismo proyecto. Me enamoré de ese TCU en particular [...] entré a regañadientes, ¿por qué?, porque yo decía ¿qué hace una persona de X (su disciplina) trabajando con X (población vulnerable a la que se dirige el proyecto), eso fue lo que pensé en ese momento. [...]. Me enamoré del proyecto no solamente por las X (personas) a las cuales uno entra en contacto porque me identifiqué con ellas y me enamoré también de la AS, en mi área [...] es muy complicado porque uno maneja varias cosas a nivel teórico, pero yo me acuerdo que yo salí de la carrera y dije esto ¿y?, ¿pero en dónde cabe esto?, ¿dónde están los pies de esto?, ¿dónde toco tierra?, y digamos que el TCU fue una salvedad en ese momento. Fue lo que me dijo: “mire todo lo que usted sabe sirve para. Entonces eso fue interesante. Como les digo fui asistente durante 5 años, ya tengo como 3 años de ser persona colaboradora [...] y hay también precisamente a raíz de mi experiencia con el TCU y con AS me aventuré a abrir un proyecto de TCU (propio).

Hada: (Hablando sobre el proceso de aprobación de su proyecto de AS) [...] muy a mi sorpresa me lo aprobaron en un tiempo record, claro tuve que ir a AS porque me preguntaron eso qué es, pero yo con mucho gusto fui y les expliqué a las muchachas y quedaron como enamoradas del asunto [...].

Boris: [...] Desde un principio enamorado de TCU y yo me autodenomino un X (nombre de la profesión) comunitario, de hecho se burlan mis colegas algunos de ellos de que yo me digo X (nombre de la profesión) comunitario, pero para mí es un orgullo [...].

Beatriz: (Refiriéndose a como fue creciendo su primer proyecto y al momento en el que lo cerró) [...] luego empecé a crecer empecé a irme a todas las comunidades, logré hacer 12 comunidades porque diay, tengo que irme de gira, dejar la casa sola y para mí eso es así como mortal. Luego ya me enamoré de las comunidades y bueno me tocó ahora despedirme con lágrimas la verdad que sí, porque las comunidades fueron a través de los años esperando a los estudiantes [...].

Salvador: [...] una cuestión también importante es que aquí, lo hemos señalado todos, creo que hay un vínculo amoroso realmente. Creo que aquí varias personas hemos dicho__ es que nos hemos enamorado ¿verdad del proyecto?, [...] en mi caso particular yo me siento en gran medida papá de ese proyecto.

Muy ligado con esta idea de la ligazón emocional con la extensión, algunos(as) destacaron que la experiencia en esta dimensión del accionar universitario transformó radicalmente su vida profesional y les permitió seguir un camino alternativo al de sus colegas de UA. En el caso de Hada orientándola hacia una salida laboral no tradicional dentro de su disciplina, mientras que para Hypatia la extensión le dio la posibilidad de evitar caer en la rutina y la indolencia de sus colegas.

Hada: [...] ¿qué fue lo que hizo TCU por mí?. Fue sencillamente__ o sea en la parte académica yo la tenía, pero yo no sabía dónde podía aterrizar esa parte académica. Este::: yo veía, ahora puedo rajarse llamándolos colegas, este verlos enguacados en sus oficinas chupando libros y de ahí no salían. Yo digo que aburrido ¿verdad?, y pasaban encapsulados, y digo yo “que miedo, en cualquier momento se mueren ahí y nadie se da cuenta”[risas del grupo] entonces el TCU vino a abrirme posibilidades laborales, o sea me proyectó. Me permitió ver posibles campos o escenarios de probabilidad laboral, que a veces la U__ eso no te lo da [...].

Hypatia: [...] Si yo no me hubiera metido a hacer X (actividad preeminente de su proyecto de AS), me hubiera suicidado, porque jamás ¿verdad? Pero seguro sería una docente en la Universidad de Costa Rica de esos de los que no les importa un pepino nada y estaría viniendo a recoger el sueldo__ sinceramente se los digo, si yo no estuvier__, si no me hubiera metido a hacer cosas que no sean sólo docencia... gracias. No podría.

- Realizar proyectos de AS permite participar en transformaciones sustantivas en muy diversos ordenes de la realidad

Del análisis de la discusión realizada se evidencia que los(as) extensionistas interpretan la AS como una manera eficaz de contribuir con transformaciones en diversos ámbitos de la realidad. Una posibilidad de incidencia que sostienen, es más atractiva que retribuciones de orden económico (ascenso en la escala salarial) o de reconocimiento social (reputación académica o estatus social). Esta repercusión tan altamente valorada por los(as) extensionistas se da en dos planos, a lo interno de la organización universitaria y fuera de ésta, en los escenarios diversos en los que se ubican sus poblaciones contrapartes.

En lo concerniente a los impactos positivos de la AS de orden más interno los estudiantes fueron ampliamente mencionados. Hubo un particular interés por destacar que la modalidad de TCU brinda la oportunidad de enfrentar experiencias vitales que contribuyen de manera sustantiva en la formación profesional. En el marco de los proyectos los alumnos se ven confrontados en sus estereotipos y prejuicios más entronizados. A lo anterior, no sólo contribuye el verse obligados a trabajar en conjunto con personas de muy diversas características étnicas, etarias, económicas e ideológicas, sino además el hacer equipo con compañeros(as) de diferentes perspectivas disciplinarias.

Los extensionistas se refirieron con mucha emoción al fuerte impacto que tiene para algunos(as) estudiantes el salir del confort de su entorno habitual, incluyendo el contexto de la academia, para conocer otras realidades que alteran sus certezas y favorecen el compromiso con los valores institucionales.

Hada: [...] Sacar un poquitito [...] al muchacho de la burbuja de la universidad y ponerlo en una situación donde él está totalmente vulnerabilizado, porque no es como profesional que está llegando, y es una situación que la academia no lo ha preparado para eso. En donde el estudiante tiene que desarraigarse de un montón de juicios, prejuicios, donde tiene que trabajar de tú a tú con otra persona. En donde tiene que utilizar un lenguaje no técnico para hacerse claro, para que la persona que no tiene estudios, que no tiene esto, entienda qué es lo que se quiere, qué es en lo que él le va a colaborar. Entonces una de las riquezas del TCU que yo le he visto, es quitarle al muchacho su “coraza universitaria” y dejarlo chingo ahí. Entonces es

impresionante ver cómo el estudiante se descuadra y se vuelve a cuadrar ¿verdad? [...] Cuando yo ya vi ese proceso, ya la acción cumplió en 2 niveles, tanto para el estudiante como para la comunidad o el grupo de personas que esté trabajando. Este:: digamos por ejemplo, me da mucha gracia cuando los muchacho llega dice ¿cómo una mujer de 40 años, 45 años no sabe leer? ¿cómo hace para tomar el bus? Ajá!, así es. Este::: me llama también la atención que la AS ha provocado que ellos vean que hay personas que están en condiciones sociales diferentes a las de ellos, ¿verdad? El ver chiquitos que por ejemplo no comieron pero están ahí, ver chiquitos que llegaron rasguñados o golpeados, “¿cómo es posible, profesora?” “yo salí de aquí y fui un toque a mi casa, y regresé y lo vi vendiendo en el semáforo”, tal esa es la realidad. Este::: para nadie es un secreto que AS tiene un proceso complicado a raíz del FEES⁷² verdad viene un proceso de recorte ¿verdad? como decía la compañera que eso es preocupante. Igual yo siento no sé, cómo la universidad tiene que seguir apostando por la AS, porque también como lo mencionaban por ahí cuando uno llega a las comunidades y ellos ven la buseta donde sea que nos traslademos es como de alegría. Pero también es una cuestión que uno tiene que tener mucho cuidado, uno a veces cree uno sabe lo que ellos necesitan, un poco lo que decías vos, se acercan a uno y le dicen__ pero claro me quedó todo claro. Y uno arma todo y cuando uno llega ahí ¡ay caramba! esto no era. Entonces es un proceso de retroalimentación que uno no lo encuentra acá en la academia [...].

Beatriz: [...] cuando yo empecé a leer estos informes (suspira) vieran que yo me puedo ir de la universidad tranquila porque yo sé que de los más de 500 estudiantes que pasaron por este TCU, muchos de ellos lograron cambiar sus vidas. Y muchos de ellos lograron entender qué era el TCU y muchos de ellos siguen en contacto con la comunidad que fueron. Después llevaron a la mamá y después fueron a pasear y después__ y todavía siguen en contacto. Entonces digo: “qué bonito haber hecho ese vínculo con la comunidad”, por ejemplo ahora este último TCU me decían unos estudiantes: “Beatriz no es posible que aquí en X (menciona un poblado rural) no

72 FEES es el acrónimo utilizado para referirse al Convenio de Financiamiento de la Educación Estatal Superior que es el mecanismo utilizado por el Gobierno de Costa Rica para regular el financiamiento de las Universidades públicas de agrupadas en el Consejo Nacional de Rectores, CONARE. Unos meses antes de la realización de los grupos de discusión tuvo lugar una complicada negociación para un renovar dicho convenio. El proceso generó movilizaciones de parte de varios sectores de las comunidades universitarias que cuestionaron los términos en los que se firmó el nuevo acuerdo por parte de las autoridades universitarias.

existe un EBAIS⁷³”, “¿qué es ese cuento que nos dicen en la U de que nuestro sistema de salud cubre todo?”, A una le dio una diarrea casi se me muere. Dice “yo lo viví en carne propia, no había nadie, no había un médico en esta comunidad que a mí me atendiera”, y es estudiante de medicina. Entonces dijo: “ahora yo sé lo que es la realidad, no lo que me dicen que la Caja tiene 100% cobertura, que hay EBAIS en todo el mundo, en todo el país, que los médicos, que__ eso no existe, no es real”. Entonces ellos se dieron cuenta desde su perspectiva de salud, que no es real lo que les dice, que hay comunidades que en este país__ es lo mismo que Nicaragua, Honduras, Guatemala y El Salvador. Hay gente que se muere por falta de atención médica, es así de sencillo.

Salvador: Yo en un principio tenía la idea que era un asunto de carreras y trataba de manera muy acartonada: “los de tal carrera tienen mayor sensibilidad y los de tal carrera no”. Y ya me he dado cuenta con el paso del tiempo que es un asunto de formación, es un asunto de personas. Entonces llegan muchachas y muchachos con un gran compromiso, que realmente tienen como el__ ya una idea muy clara de lo que significa AS: “Venimos a servir” ¿verdad? [...] e incluso hay gente con__ algunos han terminado sus 300 horas, “profesor si necesita algo ...” y en algunos momentos los he llamado porque he necesitado, y se vienen. Y es aquel compromiso, o como una vez me dijo un estudiante de psicología que fue muy divertido y me dice “profesor es que ya estoy preparando el duelo con los niños”, digo yo: ¿cuál duelo? ¿por qué? y me dice: “es que ya me faltan 20 horas, o sea ya tengo que preparar el duelo porque tengo que despegarme” [risas del grupos] esas cosas que van sumando [Beatriz: yo he tenido estudiantes que nunca apuntan las horas porque dicen “no me quiero ir”] [Salvador: ya he tenido la situación también de personas que llegan con una ausencia completa, que uno dice: “¿qué? ... ¿en el

73 Para efectos de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), institución pública encargada de la seguridad social en Costa Rica, el territorio nacional está dividido en 7 regiones de salud que a su vez se subdividen en Áreas de Salud. Estas últimas tienen bajo su responsabilidad la red de servicios de salud del primer nivel de atención. Para lo cual cuentan con un Equipo de Apoyo conformado por varios profesionales como médico (a) especialista en medicina familiar y comunitaria, odontólogo (a), farmacéutico (a), microbiólogo (a), enfermero (a), trabajador (a) social, nutricionista. Asimismo, conforme a la población que vive en cada Área, esta se subdivide en Sectores de Salud que son atendidos por un Equipo Básico de Atención Integral en Salud (EBAIS) conformado por al menos un(a) médico general, un(a) auxiliar de enfermería, un(a) asistente técnico de atención primaria en salud. Usualmente se utiliza el término EBAIS para referirse a las instalaciones donde se ubican los Equipos de Apoyo y/o los Equipos Básicos, pues en algunos lugares comparten espacio físico (Rodríguez, 2008).

colegio qué ha pasado? en estos 3, 4 años, lo que llevan en la universidad, ¿qué ha ocurrido que esta gente cree que el mundo está para servirlos a ellos?, entonces de repente cuando hay que ensuciarse un poquito los zapatos en el campo, entonces la cuestión cambia [...].

Beatriz: A mí me decían que yo estaba loca, estudiantes de X (su UA) yendo a una comunidad, con cerdos y embarrarse de__ me decían: “Beatriz estás loca, no lo vas a lograr”. Y al final yo tenía grupos de 60 estudiantes, todos así, porque empezaron a regarse la bola que era. Y yo le decía a Allan que me atrasé⁷⁴ porque yo traigo informes finales de esos estudiantes, donde dicen que su vida les cambió.

Otro aspecto de singular interés para los(as) participantes en la sesión es la posibilidad que brindan los proyectos de AS como espacio de múltiples aprendizajes para los(as) propios(as) académicos(as). Al respecto, no sólo se valora la relación sustantiva que se establece con un alumnado de muy diversa procedencia sino además la que, por su medio, puede establecerse con otros(as) profesores(ras) de otras UA. En este mismo sentido Irene describe cómo fue aprendiendo en el transcurso de los años, sobre la necesidad de ir dando mayor participación y autonomía a los(as) profesionales en formación, para garantizar el éxito de los proyectos.

Irene: [...] Ha sido una agenda entre los muchachos, en los primeros años yo ponía la agenda y yo sentía que era como, voy a volver. Era como arrear cerdos ¿verdad? Porque tal vez yo tenía muy claro qué era lo que quería hacer y había interpretado lo que las personas me habían dicho, y traía a los muchachos como si fueran soldados y ya después me di cuenta de que no. Ahí costaba mucho porque se les caían las ganas o tal vez ellos no podían, porque no eran sus capacidades. Entonces aprendí la lección. Yo creo que me costó como año y medio, 2 años y ya después dije: no, usted haga la agenda junto con el grupo, entonces: “usted hasta dónde puede llegar”, “usted sabe lo que es capaz de hacer y a mí como que pídamle si ocupa algunos insumos”, o “¿cuántas giras ocupa?”, o “¿adónde lo llevo?, ¿dónde lo traigo? ¿con quién le coordino? y ha sido un poco la logística del trabajo. [...] siempre he tenido contactos con otras escuelas y los muchacho siempre me han

⁷⁴ Beatriz llegó unos minutos después la hora de la convocatoria. No obstante, este retraso no afectó su participación porque el grupo de discusión también tardó en iniciar.

puesto en contacto con profesores de otras escuelas y ha sido de aprender y aprender de muchas carreras profesionales que uno no tiene ni idea de que son.

Asimismo, destacan los planteamientos de los(as) participantes donde se señala que más allá de los compromisos estatutarios relacionados con el logro de mayor equidad y desarrollo del país, también su quehacer como centro de producción de conocimiento requiere de una AS fuerte. Silvio se hace eco de la figura utilizada previamente por Hada para enfatizar el peligro de que la Institución se recluya en sí misma, convirtiéndose en una especie de “burbuja” desvinculada de su entorno. Pero en el caso del extensionista de marras, la idea es utilizada para cuestionar la noción de conocimiento fragmentado que priva en la estructura universitaria y que coarta las iniciativas de articulación.

En un mismo tenor los(as) otros(as) participantes se refieren a sus experiencias personales para afirmar que la extensión favorece el desarrollo de las otras actividades sustantivas, pues con su ejercicio se produce también nuevo conocimiento, se identifican nuevos temas de indagación y se contribuye con una formación (docencia) integral e interdisciplinaria.

Silvio: [...] hay una razón de principio que está reflejada en los estatutos y es que esto es una universidad pública, y es una universidad pública que funciona con recursos que son aportados por la sociedad y en la medida que la academia se vuelve una torre de marfil en esa medida es un contrasentido. Si somos una universidad [...] tenemos que asumir el compromiso y la responsabilidad, como decía la compañera, de devolverle a la sociedad ese privilegio. Pero lo otro que yo creo [...] es que es un “deber ser”, no solamente por ese requerimiento que está planteado desde la lógica de la universidad pública, sino porque la misma lógica académica lo requiere. Es que el conocimiento no se genera desde la burbuja. El conocimiento de la realidad sólo lo logramos estando en contacto permanente y directo con la realidad y cuando uno ve la manera en que se distancia, por ejemplo digamos las dinámicas de investigación de la AS, cuya estructura en la misma vicerrectoría no logra entender, ¿verdad? Yo ahora vengo furioso porque un proyecto de articulación con la comisión de investigación no nos dieron un centavo ¿verdad? bueno, uno no entiende cómo funcione la investigación desarticulada de la AS y viceversa [...].

Boris: Sí, yo coincido totalmente con lo que dijeron los que hablaron anteriormente ¿verdad? sobre ese compromiso de devolver a la universidad todo lo que nos brinda, eh! también lo que vos hablas, Yo soy un ferviente admirador de lo que es investigación-acción. Yo si no hago AS en mis investigaciones no puedo hacer investigación, de hecho, todo lo que hago yo es aplicado y hay que resolver problemas. Eh, pero hay otra cosa que por lo que también me gusta la AS y es porque he logrado éxitos a la hora de apuntar gentes de diferentes escuelas, incluso he graduado a través de seminarios de graduación [...].

En lo que respecta al ámbito externo, los(as) académicos(as) afirman que básicamente sus proyectos identifican y resuelven problemas que aquejan a diversos sectores vulnerables del país. Uno de esos problemas es la falta de información que puede contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. De ahí que términos como “asesoría”, “transferencia”, “llevar conocimiento”, fueron comunes en las intervenciones, especialmente en el caso de Ignacio e Irene. Prima en términos generales una representación de los actores sociales contraparte como dependientes o pasivos, frente a los académicos(as) que son los que determinan el desarrollo de la relación.

Ignacio: [...] vamos a las asociaciones hacemos un diagnóstico vemos las necesidades que tienen y de acuerdo a eso formamos un equipo interdisciplinario que va a empezar a atender todas las necesidades que ellos tengan. Muchas veces las necesidades es en por ejemplo la parte de X (se detallan varios aspectos relevantes para la producción agrícola), es decir, identificamos la necesidades que existen y las vamos atendiendo poco a poco, básicamente en eso es en lo que trabajamos.

Irene: [...] Yo siento que en la Universidad nosotros tenemos mucho acceso a la información. Nosotros leemos el periódico, leemos revistas, tenemos Internet, hacemos reuniones aquí en la U, vemos que hay foros, conferencias que hay cosas y digo yo, pensando sobre todo en la zona rural, la gente no tiene esa información, no saben lo que está pasando. Entonces he tratado de llevar información por lo menos de todos los resultados de investigación que realiza la universidad y que de alguna manera pueden tener influencia en mejorarle la calidad de vida o la productividad [...].

- Dedicarse a la AS conlleva soportar muchas desventajas con respecto a otras actividades sustantivas

Durante la discusión los asistentes coincidieron en señalar que tanto en su UA como en el resto de la Universidad, las labores de AS son consideradas de menor prestigio y estatus que otras actividades sustantivas. Esta animadversión o menosprecio hacia la extensión y los(as) extensionistas se manifiesta de diferentes formas y en diversas instancias, pero en general dan cuenta de una jerarquía operante, que posiciona a la investigación como quehacer de mayor reconocimiento social y material, en segunda instancia a la docencia, y finalmente margina a la AS a un tercer orden. Conforme a los planteamientos del grupo la imagen devaluada del extensionista estaría evidenciada por prejuicios y generalizaciones negativas (Beatriz), la valoración desigual que hace la Comisión de Régimen en detrimento de la AS y la consecuente dificultad para ascender en Régimen (Hypatia), el menor prestigio y salario que reciben (Salvador), así como la menor disponibilidad de recursos, que implican una sobrecarga para los(as) responsables de los proyectos (Ignacio).

Beatriz (Explicando cómo cambió su reputación en su UA desde que realiza labores de extensión): [...] Yo entré a AS porque me lo pidieron, yo siempre fui una académica investigadora durante más de 20 años académica de X (Nombre de UA) y desde que toqué la AS soy menos que una conserje. Yo ya no valgo nada ahí en X (La UA) [**Hypatia**: piso e' tierra] [**Beatriz**: es cierto yo ya caí al nivel más bajo que alguien pueda caer. ¿Por qué?, porque el concepto de AS es__ como los vagos, los que no son inteligentes, los que se roban el salario y los que no hacen nada, pe:::ro nosotros los docentes, nosotros los docentes SI LA breteamos⁷⁵] [**Hypatia**: ¿y los investigadores?] [**Beatriz**: Ah:: y los investigadores, ah esos ya son dioses ¿verdad?

Hypatia: (Al mencionar la forma desigual en la que la Comisión de Régimen Académico evalúa las modalidades de actividad académica en detrimento de la AS) [...] yo he peleado ante el Consejo Universitario he hecho burunbunes. En régimen llego y es como que vieran al diablo, porque: “ya viene a pelear” ¿verdad? Hago esto y lo otro, hace tiempo no__ desde que yo me metí en X (el actual proyecto de

75 En lenguaje coloquial el término “bretear” se utiliza para nombrar la acción de trabajar. El “brete” sería el lugar de trabajo.

AS) [...], entonces a mí me hace gracia, yo__ mis colegas [...] presentan, sobre un mismo tema variaciones en do mayor, y en re y en fa, y en fi y a todos les dan puntaje. Pero si somos de AS y tenemos un proyecto y vea a ver que hace porque eso vale solo una vez.

Salvador: [...], yo creo y es una percepción muy no fundamentada, más que en mi propia impresión, que un investigador y un extensionista no gozan del mismo estatus en la universidad. Por ejemplo, a mí me han dicho “¿qué haces vos haciendo un doctorado en investigación educativa haciendo extensión?, más bien dedicáte a hacer investigación, porque con tu investigación subís en régimen académico, ganás más prestigio, tenés más”. Bueno, bueno, pero también yo creo que en extensión social yo he aprendido muchísimo y además siento que le estoy devolviendo a la comunidad nacional ¿verdad? lo que la comunidad nacional invierte en nosotros, invierte en esta torre de marfil. Al fin y al cabo qué es una universidad pública y_ en donde nosotros podemos inventar__ crear una visión de la realidad a veces muy desvinculado de lo que está pasando más allá de nuestro Campus [...].

Ignacio: A pesar de la restricciones presupuestarias de la vicerrectoria, a pesar de la disponibilidad de tiempo, de que tengo que sacar fines de semana, incluso que se supone que es mi tiempo para, para mí, para mi familia, para realizar giras ¿verdad? Porque entre semana a veces es complicadísimo. Pero a pesar de todo eso, estoy convencido de que el TCU yo no lo cierro. Inclusive yo he dicho me puedo quedar hasta sin investigación pero el TCU continúa. Es decir me siento muy, muy identificado. He visto muy buenos resultados_ a las comunidades que he llegado, y simplemente me gusta, me encanta hacer TCU. Disfruto mucho de las giras, cuando voy a las zonas rurales a visitar las comunidades. A veces vengo un poco desalentado porque tal vez no encontré el apoyo que yo quería por parte de la comunidad, pero resulta ser que en otro lugar sí, si me dan ese apoyo. Entonces usted se levanta el ánimo y va caminando ¿verdad? sí, me he topado con criterios a los que he tenido que poner oídos sordos. En algún momento alguien me dijo: “¿vos para qué te metés en AS si eso no te deja nada?”, “vos tenés que meterte a dar cursos de posgrado que te pagan”, “vos tenés que meterte a hacer investigación remunerada que te pagan”, ¿qué hacés en AS?”, “y giras ahí y comprometiendo tu

tiempo ahí por las mismas 40 horas que te paga la universidad”. Bueno yo dije es una persona que nunca ha estado involucrada en AS y quien no ha estado involucrado en AS no puede dar una opinión de lo que es AS. Yo dije por algo lo dirá, él no sabe lo que es estar metido en las comunidades, cómo uno se identifica y el compromiso que uno tiene. Entonces hago AS por eso, estoy plenamente identificado con AS. Sí sé que a lo interno, y ustedes lo han comentado aquí, en régimen académico desafortunadamente el aporte o los beneficios que uno puede tener como profesor son mínimos, lastimosamente ¿verdad? Estoy completamente convencido de que la investigación te da un status dentro de la universidad pero la AS no tanto.

Un tema sumamente sensible para los(as) extensionistas que marcó un momento importante en el diálogo por el nivel de consenso alcanzado, fue el de las dificultades que la administración universitaria ocasiona para la gestión presupuestaria de los proyectos. La mayor parte del diálogo se transcribe a continuación para dar una idea clara de la dinámica del intercambio. Las participaciones están plagadas de marcas discursivas que nos indican la fuerte carga emocional puesta en juego en este ejercicio y que permite ir configurando colectivamente una representación bastante crítica del las instancias burocráticas vinculadas con el manejo presupuestario.

El grupo describe las condiciones en las que se aprueban los proyectos como abusivas y lesivas al patrimonio personal de los(as) extensionistas. Incluso, con la capacidad de obligarles a capitular o reconsiderar decisiones de orden privado ya tomadas, como el no adquirir una tarjeta de crédito (caso de Hada y Salvador). Asimismo, los(as) académicos(as) refieren a situaciones en las que se impone el formalismo y la indolencia administrativista por sobre la lógica, como el cambiar arbitrariamente las reglas que permitían presentar facturas de crédito (caso de Irene). O bien, la permanente lentitud y enmarañamiento que dificulta el avance ágil de los procesos (queja de Salvador), y hasta la desidia o la maledicencia con la que algunos funcionarios les atienden (mencionado por Hypatia).

Las intervenciones son aderezadas, enfatizadas, y como parte del diálogo, complementadas y/o interrumpidas con expresiones alternas de angustia, locuciones irónicas, risas y preguntas retóricas, que nos esbozan un escenario complicado en el que las situaciones límite o los escenarios absurdos aparecen como algo normal en el quehacer del o la extensionista.

Hada: (refiriéndose a su director de UA y la visión errada que el mismo tiene sobre las condiciones en las que se desarrolla su proyecto de AS): hace poquitito me lo topo yo ahí entre gradas: “y qué cómo va eso”, y yo: “ahí va”, y “cuántos tiene”, le digo yo tantos. “¿qué? ¿cómo, cómo hizo eso?, ¿verdad? [...] un día de estos también me lo encontré y dice “mirá te aprobaron un presupuesto extraordinario, tiene usted más plata que la escuela [risas del grupo] y yo, claro lo que no sabe es que eso es super complicado, porque te lo aprueban en palabras ¿verdad?. Pero piensan que uno tiene una tarjeta de crédito enorme y usted nada más llega y pa y después reembolsa, y uno vive por mientras comiendo chuletas de aire [Grupo: risas, si, si][Salvador: eso está rebueno] [Hypatia: es un problema que yo tengo, pero enero y febrero se va así hasta marzo ya empieza a llegar plata pero diay tiene uno que y__y no puede estar 2 meses varado] [Hada: bueno que yo me he dedicado a rechazar todas las tarjetas de crédito del mundo ahora fui a solicitar una [Grupo: risas] yo había prometido que yo jamás iba a tener una tarjeta de crédito en mi vida y ya fui a solicitar una porque no hay otra manera] [Salvador: Una notita, una notita yo tuve que hacer lo mismo, yo tuve que tomar la tarjeta de crédito por el TCU] [Grupo: risas] [Irene: Pero lo más increíble que me ha aparecido dentro de esas cosas que Beatriz decía es que yo pedía crédito y todo el mundo me daba, pero la universidad decidió que las tarjetas de crédito eh, las facturas de crédito, no me las aceptan. O sea ese ya fue el colmo de todos los colmos, yo dije: “porqué si me están dando un crédito porqué no me tramitan la fac_, es la original vean me tienen que dar la original, me tienen que dar un recibo y porque la factura dice crédito no, entonces me en casi_, o sea no hay manera. Yo dije diay, yo no tengo 1 millón de pesos para andar jineteando ahí, como dice ella (se refiere a Hada) yo no tengo dinero pero estoy financiando el proyecto de de TCU.

Silvio: Digamos que a veces las estructuras administrativas eh, son las que más lo incitan a uno a dejar esta cosa [**Irene:** y parece curioso].

Hypatia: no pero espérense cuando estén más grandes, uno_ yo ya me conformé, vieran que conforme. Yo ya, yo dije, los chiquillos que trabajan conmigo se desesperan, [...] se ponen furiosos porque “Hypatia ¿cómo va a ser? ¿cómo tenés esa paciencia?, en la Oficina de Suministros 3 años para un X (material) y yo ya no sé qué se hizo eso.

Investigador: ¿Perdón eso ha variado en el tiempo ha empeorado, es igual?

Salvador: Yo lo siento igual, perdón. Yo ya tengo en esto ¿cuánto? no es mucho son unos 7 años más o menos ¿verdad? y yo lo siento igual. Igual de entrabado de lento, engorroso y hay una cuestión difícil, que un proyecto de este tipo se le van presentando a uno cuestiones emergentes. Entonces le piden a uno que planifique en mayo lo que va a estar gastando en octubre del año siguiente. Entonces en nuestro caso digamos en mi proyecto se presenta mucha situación [...] entonces a veces uno tiene o parte de la plata, pero no puede utilizarla y tendría uno que tener como una bola mágica para saber qué va a pasar al año siguiente.

Hypatia: Yo con todo y todo y siempre, puede ser una cuestión de edad que uno se hace muy bueno, muy bueno a los años. Yo era muy mala, muy mala, y ahora soy muy buena, muy buena [**Grupo:** risas] pero digo yo “que buena me he hecho ya” como que la paciencia la tengo__. A veces me enoja pero me digo: “tranquila, eso no me deja nada”. Entonces me gusta tanto lo que hago que me importa un pepino lo otro. [...] Si, hay cosas desesperantes. Por ejemplo aquí (señala un edificio cercano), donde le dan a uno los cheques, una vieja infeliz ahí, que hay__ que lo único que hace es mortificar ¿verdad?, y no si no está la de e_ cosas estúpidas. Antes me enojaba mucho, pero ahora paciencia franciscana.

Silvio: Pero lo que pasa es que esa es la decisión que hay que tomar. O sea uno tiene que optar entre eso o entre dejar esa cosa, lo cual me parece terrible [**Hypatia:** uno no puede dejarlo] [**Silvio:** lo que está claro por lo menos en mi experiencia, en mi lectura son las estructuras las que complican las cosas y son las estructuras administrativas las que tienden a decirle a uno olvídense de esta carajada porque al final de cuentas el tema del estatus de cuánto puede o no subir en régimen es eso [se solapan varias intervenciones ininteligibles] [**Silvio:** uno está metido en esto porque cree, pero cuando uno tiene que rellenar una semana y otra semana y otra semana, con que le resuelvan un tema que es elementarísimo. Si, realmente, si uno no tiene convicción deja esa cosa botada.

- Los(as) extensionistas son diferentes.

Aunque no todos(as) los(as) participantes de la sesión se dedican o se han dedicado exclusivamente a realizar labores de AS en su trayectoria, si establecen una distinción entre ellos(as) como extensionistas y el resto de académicos(as). En este sentido un elemento que vendría a distinguir al grupo es el uso y la disponibilidad que hacen de su tiempo. Los “otros” aparecen descritos en sus

relatos como personas preocupadas por la pérdida de tiempo que significa dedicarse a labores que no tienen ninguna retribución en términos de reconocimiento o prestigio. Por lo que la imagen de una carrera académica, desde la perspectiva de esos “otros”, correspondería a la de una lucha contra el tiempo, en la que hay una urgencia por ascender en Régimen por las vías más eficientes.

Frente a esta representación de otros(as) colegas los extensionista señalan que la AS comporta dinámicas de trabajo totalmente incompatibles con la obsesión de traducir tiempo invertido en productos puntuables para el ascenso. Particularmente se señalan las labores de logística y organización del trabajo con los(as) estudiantes y la propia realización de las giras o visitas regulares a las comunidades, que constituyen parte de la labor habitual de muchos (as) académicos (as) responsables de iniciativas de AS. Son tareas que comportan tiempos de traslado y desgaste físico, y pese a no ser comúnmente valoradas resultan imprescindibles para la buena marcha de los proyectos. Asimismo, deben ajustarse a la disponibilidad de sus poblaciones contraparte, por lo que es usual que se extienden a horarios no hábiles, como los fines de semana.

Salvador: Yo tengo 2 proyectos y con cada proyecto lo que tengo son 5 horas, 10 horas para atender los proyectos. Solamente en el TCU tengo activos en este momento casi 50 estudiantes o sea solamente armar el cuadro de trabajo los horarios de esos muchachos, que son trabajos muy__ yo creo que todos lo hacemos ¿verdad? muy burocráticos. Si ustedes quieren, a mí en solo eso solamente se me va una semana tiempo completo [...] entonces realmente es un trabajo de humor ¿verdad?, porque mentira 10 horas a la semana. A uno se le va el tiempo completo en eso, ¿y la docencia?, ¿la investigación? ¿otras cosas? [...] se rebasa a fines de semana, se rebasa las noches, se rebasa a veces a madrugadas pero al fin y al cabo una cuestión interesante, cuando uno va a esas comunidades y uno percibe de alguna manera el impacto que se está teniendo__ [...].

Ignacio: Imagínese lo que le demanda a uno una gira de 2 días, lo que en tiempo productivo para un investigador que esté en una oficina con los textos disponibles en internet, no hay comparación.

Salvador: Y que esa gira no son solamente esos 2 días, es toda la preparación previa y todo lo que viene después.

Hypatia: Bueno, pero vean es vacilón, vean en el caso de ustedes bueno solo Beatriz y yo somos grandes aquí ¿verdad? [...] pero Beatriz hablaba de las giras y

yo cada vez lo siento peor. Yo a veces salgo los martes y vuelvo viernes [...] y viera que los huesos ya no son como antes. No sólo la preparación de la gira sino recuperarte ¿verdad? No, no, a veces tenés que salir a las 4 de la mañana de aquí o a las 5. A veces llegás a las 9, 10 de la noche. Que yo tuve que decir en un momento: “miren ya después de las 2 de la tarde no volvemos a salir los viernes”. Porque nos daba las 10 de la noche llegar a San José y como un caballo de cansado. Van a ver con los años, ja, ja, ja [**Grupo**: risas].

Salvador: Yo tengo un amigo dentro de la Facultad, profesor, que respeto muchísimo, aprecio muchísimo como persona, pero yo veo que lo que hace_ el tipo de disciplina de él básicamente literatura. Pasa leyendo aquí dentro de la universidad, investigando dentro de la universidad, escribiendo dentro de la universidad, publicando unos 3, 4, 5 artículos al año, porque tiene las posibilidades. También su disciplina hay que reconocérselo ¿verdad? Eso él no lo inventa es muy serio. Pero de alguna manera ahí va su desarrollo en régimen académico, va para arriba y nada más está esperando a que lleguen los 15 años para pun__ pasar a catedrático. En cambio la situación para uno que es muy complicada, porque entonces otra gente está invirtiendo su tiempo en hacer los cursos de idioma y ciertas cosas. Ya pensando cuánto les falta para alcanzar_ [...] el tiempo de AS se lo come todo, absolutamente se lo come todo.

Al ser interrogados directamente sobre la posibilidad de que todo(a) académico(a) pueda hacer AS, el grupo respondió de maneras muy disímiles. Después de una primera reacción negativa de varios participantes, las intervenciones fueron matizándose hacia el reconocimiento de que, además de aspectos relativos a la historia personal (señalados por Salvador), pesan otros factores, como las actitudes y la concepción de la labor docente que tenga el académico: ya sea ensimismada en la Academia o necesariamente en vinculación con su entorno (Silvio). Pero además, muchos académicos(as) no han tenido contacto directo con el trabajo que se realiza a nivel de extensión (planteamiento de Hypatia). Al respecto Irene mencionó detalladamente su experiencia con compañeros que la han acompañado en sus giras, y que poco a poco se han identificando o al menos interesado en ser colaboradores de su proyecto. Sin embargo, no dan el paso para convertirse en responsables de su propia iniciativa de AS, porque no están dispuestos a realizar los sacrificios que esta modalidad académica comporta. De ahí que Boris, Hypatia y la misma Irene, remarquen finalmente que para extensionistas como ellos(as) es suficiente como compensación o

retribución, el agradecimiento de las poblaciones contraparte, el de los estudiantes de sus TCU y hasta la simple satisfacción personal por hacer buen trabajo.

La transcripción de esta extensa parte de la sesión se incluye casi completa para ilustrar cómo, en la dinámica de la discusión, la primeras reacciones que cuestionan radicalmente la capacidad de cualquier académico(a) de hacer AS y que reivindican la excepcionalidad de los(as) extensionistas, se va moderando y abriendo hacia otras consideraciones que resultan más complejas. Pero finalmente, y en ausencia de voces disidentes, las intervenciones que cierran la discusión se quedan en una explicación simplista que podemos interpretar de la siguiente manera: la resistencia de otros(as) colegas hacia la AS se debe a su ambición personal y su débil identificación con los valores institucionales, lo cual está asociado con su indisposición al sacrificio personal.

Investigador: ¿cualquiera puede hacer TCU eh, AS, cualquier persona?

Salvador: no [**Hada:** no], [**Hypatia:** Jamás], [**Salvador:** Jamás] conozco aquí cada sujeto o sujeta que imposible].

Investigador: ¿En algún momento__ es que en algún otro grupo se planteaba que se podía aprende a hacer AS?

Hypatia: No, no, eso sí creo porque es más lo que está diciendo Salvador.

Salvador: Sí, sí, es aprendido. Pero es un aprendizaje perdón, pero yo creo que es un aprendizaje que uno no lo hace solamente, es un aprendizaje que viene desde muy atrás, y que incluso está una cuestión muy relacionada que sería una cuestión de carácter historiográfico [...] por ejemplo, con este TCU ¿qué es lo que yo he hecho? Bueno, volver a casi que a las comunidades donde yo crecí y conocí en mi niñez. Niños que digamos no tenían ciertos recursos que yo si podía tener por otras razones, pero ellos no, y de alguna manera viene un asunto no paternalista: “vengo a regalar”, no, esa no es la idea, sino vengo aquí a dejar estos recursos, aquí con esto qué se puede hacer, qué hace la comunidad con eso. Pero creo que eso trasciende, va más allá de una formación universitaria.

Silvio: [...] la mayoría de la gente vinculada a la investigación y a la AS en la Escuela se inserta en esas dinámicas porque accede a la Escuela como docente, yo creo que el que uno se involucre o no en AS depende mucho de cómo entienda uno la docencia y en qué medida entienda que la docencia no puede darse y entenderse sin el vínculo con la realidad y en la medida que uno tenga claro eso de alguna u otra manera empieza a hacer algo de AS incluso en sus cursos y por ahí puede haber

una vía un canal para propiciar este aprendizaje, conozco profesores que han vivido su vida trabajando docencia e investigación y están absolutamente al margen de la realidad. [...] En el fondo yo creo que depende mucho de qué actitud tenga uno para abrirse y pensar en que pueden haber otros escenarios verdad. Mi experiencia parcial, limitada, me dice que normalmente quienes están enquistados en ese paradigma de la investigación al margen de, les cuesta mucho tener esa actitud.

Hypatia: Ese es el punto, hay gente que no sabe. [...] hay gente_ ahora me estaba imaginando gente como uno, cualquier baboso profesor, y esto y lo otro, que igual irán del lado de uno verdad, y pasa por la mente un montón de personajes. Entonces creo que hay gente que como no sab, no conoce qué es la AS. Aunque ustedes no lo crean pero hay gente que no tiene la mínima idea. Entonces hay unos que ya no hay cómo ¿verdad? Por más procesos de inducción de apren_, nada, ya esos ni con bala de cañón. Pero hay otras personas que no lo saben, ya les digo yo empecé a hacer AS sin saber que estaba haciendo AS, y sobre todo gente no como Beatriz [**Grupo:** risas].

Irene: Si también. Bueno, yo he tenido ahorita una experiencia con un compañero que él solo había hecho investigación nunca había hecho AS, pero que yo lo busque porque con los proyectos X (se refiere a un proyecto que su población contraparte solicitó en una temática que ella no dominaba) lo involucré, es más él ya hizo su propio proyecto de AS [Hypatia: Y está feliz en AS] [Irene: Claro, pero estaba fascinado. Claro se ha ido dado cuenta de las obstrucciones estas [...]] Yo le digo bueno yo me agarro con todo lo presupuestario y yo soy la que tengo que conseguir la plata para hacer las cosas y él me ha dicho: “no, es que eso que vos hacés no, no jodás” me dice. O sea eso ya es mucho sacrificio, o cuando yo le digo “para las giras tenemos tanta plata” le digo, “pero yo con esa plata le pago los gastos de los asistentes”, porque a los asistentes no les dan viáticos. Entonces yo le digo: “yo agarro los viáticos míos y los reparto entre 3”, le digo porque no hay más y si faltan 2000 pesos los pongo de mi plata porque no hay. En cambio no, no importa vos vas con tus viáticos y si te sobra. Me dijo “qué vergüenza a mi si me sobra, yo me los hecho a la bolsa” me dijo un día de estos, pero diay no, voy a hacer como vos para que me alcance [**Grupo:** risas], [...] . [**Irene:** ahí comparto porque yo no le voy a decir al muchacho páguese el almuerzo y páguese la comida de la noche, y vea a ver dónde duerme y todas esas cosas. Entonces este::, él me decía que tiene años de estar en la universidad “yo no sabía” y para él investigador__ Yo he llevado

bastantes investigadores puedo decirles que tal vez unos 10 en giras, que los he invitado y también bueno, algunas veces ellos han tenido viáticos, porque tienen sus proyectos de investigación y dicen: “yo me pago mis cosas y todo”. Entonces van y dicen “qué bueno”. Para mí digamos, una de las razones de la AS__, la razón de ser de la investigación se cumple en la AS. Yo tampoco la desligaría ¿verdad? Este:: entonces, este ha habido esa actitud de que ellos dicen “yo no me atrevo ni a ponerme a plantear el proyecto, ni a esperarme a ver que me van a dar de presupuesto un año” [...] a veces me llaman y me dicen cuando querás voy, porque ellos se sienten muy realizados en llevar ese conocimiento que están en investigación a la realidad, y yo digo: bueno ¿qué pasa si se investiga, se investiga y se investiga y eso no se convierte en un cambio, en una transformación productiva o en una transformación de nuestra sociedad? [**Hypatia**: O sea que salga de la U].

Investigador: O sea, lo que estás planteando es que cuando el investigador tiene la oportunidad de mínimo sondear un poco en AS, a este les gusta, ¿pero por qué no dan ese salto a_?

Irene: Porque la compensación Allan, para nosotros__ digamos la compensación, yo lo decía ahora, mi compensación son los informes de los estudiantes. Y yo soy ridícula digamos, a mi me mandan esos informes que nacen de ellos, porque yo no les estoy pidiendo que manden nada, o cuando un estudiante llega y te dice: “mire le doy gracias a dios por la oportunidad que usted me dio, por ese proceso de transformación”, y yo digo eso es como si me hubieran dado el premio Nobel. O sea para mí, eso es más importante que el ascenso en régimen académico, pero para otra persona saber que tiene que sacrificar, su tiempo, su dinero y su ascenso en régimen académico__ entonces como que la balanza ya no queda ahí.

Boris: [...]es muy satisfactorio para mí por ejemplo cuando una señora que está X (necesitada de algún servicio especializado) yo le doy el informe [...] y le digo tome señora vaya__ y con una sonrisa...[**Hypatia**: Diay, yo cuando veo mis X (productos de su proyecto) es igual, yo veo [...] y digo: “que bruta soy qué maravilla”] [**Boris**: le agradezco mucho dios lo bendiga, eso es suficiente] [**Hypatia**: y uno se lo cree así ¿verdad? Es lo mismos uno dice: “ahí estuve yo, ¡qué bárbara! cómo fui a tantos lugares [...].

D. Cuarto grupo de discusión

La cuarta y última actividad de discusión fue la segunda más numerosa en asistencia, pues convocó a siete responsables de proyectos de extensión. Al igual que en la segunda sesión realizada en esta oportunidad no se contó con la participación de académicos(as) de la categoría de Ingenierías y Agroalimentarias. Tuvo además la singularidad de tener tres extensionistas de la categoría de Ciencias Básicas y Salud, cuando el máximo número de invitados(as) previsto por clase fueron dos. Asimismo, fue la única sesión en la que participaron académicos que desarrollan iniciativas de AS desde algunas Sedes Regionales: Berenice, Belén y Helena.

En cuanto a características etarias este fue un grupo de dos extremos, pues participaron tres académicos(as) con edades entre los 45 y los 48 años, y cuatro de 60 a 64 años. Siendo la única actividad que reunió académicos(as) de 60 y más años: Helena, Hugo, Belén, y Berenice. Es decir los más longevos del total de 25 personas que participaron en las cuatro sesiones realizadas, con una edad promedio de 55 años⁷⁶.

Con respecto a las modalidades de extensión desarrolladas, la mayor parte del grupo ha tenido a cargo proyectos de TCU, (cinco de los(as) siete participantes) destacando el hecho de que tres de los(as) extensionistas, tienen experiencia tanto en TCU como en ED: Benjamín, Berenice y Simón. Por otra parte, los(as) que han dirigido solamente un tipo de AS son: Sara y Belén con iniciativas de TCU y Hugo y Helena con proyectos de ED.

El diálogo tuvo una duración de casi dos horas y media (147 minutos), el más extenso de los cuatro organizados en el estudio. Pese a que no hay una diferencia importante en el número de intervenciones de los(as) participantes (la mayoría tuvo de 4 a 6 turnos), sí la hubo en el tiempo utilizado al hablar. Así, los extensionistas veteranos utilizaron el 58,46% del tiempo total de duración de la actividad, mientras que los(as) otros(as) académicos(as) emplearon un poco más del 25% (el 16% restante fue utilizado por el moderador). La destacada acumulación de tiempo al hablar por parte de los(as) informantes más avezados, fue protagonizada especialmente por Hugo (26,5%), y en segunda y tercera instancia por Berenice (15,3%) y Helena (10,26%) respectivamente. Mientras que contrariamente a sus tres compañeros sexagenarios Belén fue la extensionista con

⁷⁶ El promedio de edad del primer grupo de discusión fue 46,8 años, el segundo grupo 45 años y finalmente el tercero fue de 44,6. No obstante ningún participante tiene 65 años o más, la edad que según la Ley 7935 marca el inicio de la adultez mayor (Ley Integral para la Persona Adulta Mayor, 1999)

menos tiempo al habla de la sesión (6,4%) (Ver el detalle de las intervenciones según turnos de habla y duración en el Anexo 3, cuadro 4).

Los(as) participantes que están en la cuarta década de vida, acumularon menos tiempo al habla que los experimentados Hugo, Berenice y Helena. A saber, Benjamín (9,6%), Sara (8,4%) y finalmente Simón (7,16%). Este último, junto con la ya mencionada Belén fueron los extensionistas que menos tiempo hablaron.

Complementando el anterior detalle con una revisión de corte disciplinario, según las cuatro categorías establecidas, se infiere que los académicos de las H y BS, son los que más se explayaron en sus participaciones. En particular las intervenciones de Hugo estuvieron cargadas de pasajes anecdóticos y extensas descripciones. Asimismo, las participaciones de Berenice, Benjamín y Helena, se enfocaron a tratar de forma pormenorizada sus proyectos y, en el caso de los dos últimos, a compartir sus experiencias como extensionistas adscritos a UI, así como explicar algunas estrategias implementadas exitosamente para lidiar con la Comisión de Régimen Académico.

A diferencia de las otras tres sesiones en esta oportunidad fue evidente que el conocimiento previo entre algunos(as) de los(as) extensionistas de una misma categoría, favoreció una dinámica de apoyo mutuo o complementariedad entre varias parejas de participantes. Teniendo como excepción a Belén quién mantuvo un papel marginal en el intercambio (participó en 4 ocasiones, una de las cuales fue la presentación). Así las sociedades de Hugo y Helena de H, Benjamín y Berenice de BS y en menor medida de Simón y Sara de CS, marcaron la pauta del intercambio, no sólo porque colocaron nuevos temas en la discusión, más allá de los propuestos por el moderador, sino que además incidieron de manera sustantiva en el abordaje dado por el resto del grupo.

Asimismo, en la dinámica de la discusión se lograron identificar algunas estrategias discursivas que algunos actores desarrollaron para distinguirse del grueso del grupo y posicionarse con autoridad para tomar la palabra y referirse a la AS con legitimidad. Las dos personas más activas en este sentido fueron Hugo y Berenice. En el primer caso, el académico destacó su larga trayectoria como extensionista y su iniciación con algunos de los personajes históricos de la Universidad (en sus palabras “algunas de las mentes más brillantes de la Universidad”), hoy considerados como precursores de la AS. Además resaltó su relación como discípulo de uno de los académicos de mayor relevancia para el desarrollo de su disciplina en el país, de manera que su presentación puede

interpretarse como un intento de ser reconocido como continuador de un legado o tradición intelectual.

En el caso de Berenice, sus intervenciones enfatizaron con un tono ejemplarizante, su amplia y diversa experiencia en la coordinación de iniciativas de ED y TCU, y especialmente, su adscripción a una UI donde el entorno está dispuesto para orientar todas las capacidades a una sola actividad académica sustantiva. Por lo que es con suma creatividad que la extensionista ha logrado encauzar los recursos y aprovechar oportunidades para palanquear sus proyectos de AS.

Otro académico con condiciones laborales similares a las de Berenice es Benjamín. Ambos están ligados a UI y mantienen una relación de colaboración en sus proyectos, por lo que no extraña que manifiesten algunos paralelismos en sus discursos. No obstante, la avezada académica se refiere a su colega de manera subordinada, posiblemente considerando su relativa menor experiencia en proyectos de extensión y juventud. El intercambio entre ambos le dio a la discusión una orientación propositiva muy singular, que evidenció que el esfuerzo de vinculación AS e Investigación puede ser un camino fructífero para favorecer mutuamente ambas formas de quehacer universitario.

Una cuarta participante que destacó en la discusión fue Sara, especialmente por su personalidad extrovertida y su desinhibición para usar términos de gran fuerza elocutiva en sus críticas sobre la situación de discriminación que afecta a los(as) extensionistas. Algunas de las figuras retóricas utilizadas por Sara fueron muy celebradas por sus colegas, especialmente por su capacidad de sintetizar creativamente, fuertes cuestionamientos compartidos por el grupo. Específicamente sobre el accionar de la Comisión de Régimen Académico y el desempeño de algunos(as) académicos(as) dedicados(as) preferentemente a la investigación. Cabe señalar que para el funcionamiento del grupo el tono mordaz e irónico aportado por Sara, facilitó un ambiente ameno y de confianza, que hizo contrapeso con otras intervenciones iniciales que apuntaban a un diálogo más formal y quizá menos atrevido.

Entre las representaciones que operan en la comprensión que este grupo tiene de su quehacer como extensionistas tenemos:

- La separación artificial y la jerarquización entre las actividades sustantivas generan dinámicas que entorpecen el cumplimiento de los propósitos institucionales

Durante la discusión se plantearon incisivas críticas a la noción fragmentaria del conocimiento que priva en la organización y funcionamiento de la Universidad, y que distancia, comunica, jerarquiza y/o confronta personas, quehaceres y productos académicos. Una situación artificial que según los(as) participantes limita sensiblemente el pleno desarrollo de las capacidades institucionales y por consiguiente el cumplimiento de sus fines y propósitos.

Los(as) participantes señalaron que parte de la producción de conocimiento que se realiza institucionalmente se rige por lógicas que desvirtúan su pertinencia y calidad. Un planteamiento realizado durante la reunión y que bien podría ser interpretado como un lugar común, entre académicos que no tienen una destacada trayectoria como investigadores, es que el fruto de ese quehacer no está llegando a los sectores del país que podrían verse beneficiados. Tal fue el caso de lo expresado por Simón y Sara, esta última de manera mordaz, pues a propósito de un proceso interno en su UA, calificó a la investigación como “monstruosa” y una de las partes “más autistas de la institución”.

No obstante, en esta oportunidad Berenice y Benjamín, quienes se desempeñan como investigadores(as) que hacen AS desde una UI, no sólo se hacen eco de los señalamientos anteriores, sino que además precisan en aspectos concretos en los que se evidencia esta problemática de ensimismamiento. Así, la primera considera que la poca importancia que tiene para algunos(as) el compartir el conocimiento fuera de los canales considerados científicos, se evidencia desde la propia formulación. Particularmente, cuando se posterga como objetivo último las referencias a las actividades de divulgación o transferencia. Las cuales, a su criterio, se realizan por el mero cumplimiento, sin un interés real por sus auditorios. Aunado a lo anterior y apoyada en su experiencia personal, afirma que los(as) investigadores(as) se van aislando de tal manera de su entorno, que se les dificulta hasta hablar sobre su trabajo con personas alejadas de su círculo de pares.

Por otra parte, Benjamín apunta como la obsesión por lograr el máximo puntaje en Régimen hace que se privilegie la comunicación en los medios considerados más prestigiosos por sobre cualquier consideración de pertinencia nacional. Lo que puede llevar a situaciones absurdas, como cuando la institución premia la publicación en revistas internacionales que ni la misma Universidad puede adquirir.

Frente a esta representación negativa sobre el trabajo de algunos académicos que hacen carrera preeminentemente como investigadores, Berenice señala que precisamente el inicio de su trabajo como extensionista buscó cerrar esa brecha entre la producción científica realizada en su UI y los sectores interesados en podían aprovechar dicho conocimiento. Por su parte Benjamín cuenta que fue un compañero quien le alertó sobre las implicaciones que su investigación podía tener para algunos sectores productivos, y además le animó y acompañó en el comienzo de sus proyectos.

Sara: (Explicando el esfuerzo de articulación que realiza su UA) [...] también X (la UA) ha entrado en un proceso como muy divertido, porque estamos también viendo a ver cómo desde los cursos se puede hacer AS, desde la docencia y cómo se puede estar incorporando también una visión de AS en la investigación, que muchas veces la mayor parte de las veces no se da. Las investigaciones son digo, perdón que... tan monstruosas, pero es una de las parte más autistas que tiene la Universidad de Costa Rica [**Berenice:** eso sí es::, esa definición está genial] ..."[Benjamín: "está genial"] [**Sara:** se hacen como para: "hay compartámosla entre nosotras", "vieras que bonita investigación que hice"].

Berenice: [...] (Explicando las motivaciones de su trabajo de AS en una UI) la meta mía era involucrar tanto a los investigadores que para ellos la AS___. Es el único proyecto que hay ahí o 2, ¿verdad? hay 2 de AS, la AS no entra como en la mira de ellos ¿verdad?, está como último objetivo de sus objetivos de investigación, pero como para terminar y darle de lo que yo hice de mis resultados y ya está. Es decir, esa parte de sensibilizar, de que lo que ellos producen es importante que llegue al sector verdaderamente al cual están trabajando, eso cuesta mucho. Ese es un tema interesante que se debe retomar, hay aspectos en los cuales se produce una cantidad enorme de investigación que difícilmente llega a las personas que debería verdaderamente interesarle. Entonces la meta mía era como eso, como que lo que se produjera ahí se llegara__ no tuviera que pasar por un montón de filtros, un montón de cosas y cuando ya le llegaba a los profesores ya habían pasado muchos años y estaba todo desactualizado. Era como que tuvieran un contacto más directo con el conocimiento que se estaba desarrollando en este momento y sobre todo un conocimiento muy de punta. Entonces con eso decidimos montar un proyecto en este momento que se montó a X (organismo externo a la Universidad que financia proyectos) y la meta del proyecto es desarrollar material y un campo interesante,

ver cómo involucramos a los estudiantes de posgrado, en que nos ayuden en este programa.

Benjamín: (Detallando la forma en la que se involucró en AS): [...] yo llegué a la AS empujado, pero me encantó (se ríe), porque fue muy eh, en mi caso simplemente__ yo soy X (profesión) de una formación así como totalmente__, en el área mía que es X (especialidad) está así como totalmente aislado de lo social, pero trabajo con X (problemática), entonces algún día tratando de fomentar un proyecto, una persona, [...] que está muy joven, con una visión muy diferente, se le ocurrió decirme: “Benjamín ¿a vos se te ha ocurrido que esto [...] tiene un componente social muy importante?, porque en realidad está muy cerca de la gente que produce”, dije sí, si puede ser. Me dice: “por qué no lo hacemos como un proyecto de AS. Entonces empezamos generando entonces una cuestión muy puntual [...].

Berenice: Otros no lo entienden, es que X (nombra su UI) por sí, de por sí, en el... llegar se llama Centro de Investigación, entonces ellos creen que el objetivo último de toda investigación es de divulgación y transferencia. Entonces ellos no tienen que hacer AS porque con ese objetivillo último ya cumplieron. No hay nada más. Entonces ya yo llegué di 2 charlitas y si entendieron bien y si no también. Ajá porque eso es terrible, yo una vez en un proyecto de investigación, ahí fue donde yo dije de veras que hay un mundo, entonces todavía hablamos un lenguaje que el productor no lo entiende. Yo me llevé a una compañera de este hombre (se refiere a Benjamín), a los productores de X (zona rural) y empezó a hablar y me dijo: (cambia de tono para hacer una voz como de agricultor): “ vio que bonitas las fotografías que me enseñó la muchacha, vea están muy bonitas”[**Grupo:** risas]. Lo único que entendió fue la fotografía. ¿Por qué? porque el vocabulario nuestro se va alejando tanto, tanto, tanto que te va alejando. Por eso es que yo digo que se tienen que bajar y darse cuenta cuál__ es con la gente que están trabajando, eso cuesta mucho [...].

Benjamín: [...] En las ciencias manejamos varios prejuicios autistas, que si, le voy a copiar esa frase (se refiere a Sara) porque está genial [**Berenice:** si está genial también], [**Benjamín:** porque sinceramente si es cierto, porque nos encerramos tanto en nosotros. Que a nosotros no nos importa que lo que generamos en Costa

Rica no llegue a Costa Rica, si lo publicamos en una revista inglesa que la Universidad no puede ni comprar, pero se publicó allá y vale muchos puntos, ¡PUNTO! eso es todo lo que nos interesa. Entonces ahí, hay una total y absoluta inconsciencia como investigadores].

Simón (comentando una intervención de Benjamín sobre las dificultades de hacer AS en su UI): Con esto que plantea Benjamín, yo creo que nos trae a la vieja discusión que hay aquí en la universidad verdad, de qué es más importante si la docencia, si la investigación, si la AS [...] se refleja en lo que son los recursos verdad, o sea ¿cuánto va para docencia? ¿cuánto va para investigación? ¿cuánto para AS? pero finalmente, ¿qué es lo que la Universidad termina proyectando más de una u otra manera?, como ustedes plantean, a veces las investigaciones se quedan entre investigadores o se queda en los repositorios y no siempre son como de un acceso tan público,

Pese a los planteamientos anteriores el grupo no se quedó en la imagen estática y reduccionista del (o la) investigador(a) ambicioso(a) y calculador(a), sino que logró problematizarla en el curso de la discusión para abordar diversas aristas que dan pie a una representación más compleja sobre el distanciamiento e incompreensión entre dos identidades dadas por supuestas al inicio de la reunión. Por su particular condición de académicos(as) adscritos a una UI, las intervenciones de Berenice y Benjamín fueron relevantes en ese proceso. Su experiencia personal como investigadores que asumen la tarea de combinar los quehaceres de la investigación y la extensión, así como sus referencias a la valiosa inclusión de otros colegas como colaboradores, matizaron las posiciones y permitieron la apertura a la uniformidad y hasta la contradicción.

Berenice: Se ha involucrado muchísima gente igual que como el de Benjamín, a mí se me ha involucrado mucha gente que la he ido introduciendo, que uno ve que hay grandes necesidades vas introduciendo a la gente, y a todo mundo le interesa, y donde les contás de las barbaridades que hay entonces como que a la gente más le interesa ¿verdad? incorporarse, para mí se ha vuelto__ porque ya no tengo 18 años [**Grupo:** risas], ya el trabajo se ha vuelto como muy cansado

Berenice: [...] Yo creo que hay que empezarlos a involucrar, hay unos que son muy reacios: “ah!, eso le toca a la gente de divulgación”, “eso le toca a fulano”, “eso no

me toca a mí”, hay unos que ponen__ frenan, pero cuando vos les__. Yo creo que lo que falta es que ellos realmente vayan a las comunidades y vean las necesidades reales, porque se van creando en X__ (las UI), se van aislando, se van aislando. Entonces solo se mueven en la elite de ellos, en los congresos de ellos, en las áreas donde solo se habla el lenguaje de ellos. Entonces cuando usted los baja, ¡ajá!, inclusive no saben cómo expresarse, no saben cómo hablarle al público, no saben__, entonces si ahí se sienten mal ¿verdad?.

De esta forma, las representaciones formuladas sobre los(as) investigadores(as) oscilaron durante la sesión desde fuertes cuestionamientos, por considerarlos (as) personas interesadas en el beneficio personal por sobre las responsabilidades que les compete como académicos de una Universidad pública; el agradecimiento, por la disposición a colaborar ocasionalmente con sus proyectos; la comprensión, por saber que no todos los(as) académicos(as) han tenido la oportunidad de conocer de “primera mano” las retribuciones académicas que produce la vinculación sustantiva con las comunidades y la articulación de las tres modalidades de quehacer universitario que la AS favorece; hasta incluso la admiración, por tener una identidad con prácticas fuertemente incorporadas que facilitan su reconocimiento y prestigio social.

Más allá de las variantes con las que los extensionistas califican a sus colegas, lo que es patente es que la referencia a la investigación se asume como obligatoria cuando de evaluar la propia condición en la Universidad se trata. En los diferentes episodios del diálogo en los que se trató el balance entre estas dos actividades universitarias, se insistió en la imagen devaluada que en términos generales se percibe de la AS y que se traduce en prácticas discriminatorias diversas, como las que la asimilan a una actividad accesorio, a la que incluso se les negado el adjetivo de “académica”. Precisamente en esa línea Benjamín describió la forma despreciativa con la que sus colegas y superiores en una UI, consideraban su trabajo de AS, prácticamente como una obstinación por hacer algo que estaba fuera de lugar. Intervención que fue secundada por Simón, para destacar que también en las UA se reproducen prácticas discriminatorias similares. Mientras que Sara en un sentido similar, puntualizó que la condición desigual de la extensión frente a otros quehaceres consolidados, exige un trabajo permanente por mantener el lugar ganado en su UA.

Benjamín: (refiriéndose a Sara y su planteamiento sobre lo autista que es la investigación)Y eso que decís vos es todavía peor cuando estás en X (UI) [Simón: hay juepucha, empezando por ahí] porque cuando estás ahí es el X [Nombre de la

UI) como lo dice su nombre está adscrito a la Vicerrectoría de Investigación y es investigación [**Berenice**: es el eje total] entonces ahí te evalúan por investigación, nada más por investigación, lo que hagás por AS no es tan valioso [...], entonces por ejemplo en mi caso yo estoy en el X (Nombre de su UI) que está cerca del Berenice, nosotros nos reunimos en el parqueo [**Grupo**: risas], pero en realidad, porque cuando salimos nos encontramos ahí siempre, pero lo más complicado del asunto desde mi punto de vista es que no existe en realidad un respeto hacia___, por ejemplo en X [nombre de su UI] se abrió la opción de AS cuando yo empecé a hacer AS [...] y significaba más bien un trabajo extra que te estabas poniendo porque te tenías que llevar todos tus proyectos de investigación, producir en todos, que es lo que te permite X [UI] , más te pusiste la carga de hacer AS. Que es lo que todos, dicen: “pero qué tonto, cómo se le ocurre ponerse semejante carga, si además tiene que manejar tantos proyectos para producir por ellos”.

Simón: En alguna medida dentro de la Universidad no hay un pleno reconocimiento de los aportes que hace la AS [...] como vos decís (se refiere a Benjamín) cuando hay X (UI) ahí la norma es investigar y será como la muñequita fea ¿verdad? o el muñequito feo los que hacen AS. Pero entonces, yo sí creo que hay que hacer ese esfuerzo, y sí me parece que en muchas Escuelas esa problemática universitaria se reproduce a lo interno de las escuelas. Si vos tenés un proyecto que es exitoso entonces ya comienzan a hacerte caras: “ah mirá es que aquella_” y “¿será que siempre va a la comunidad?”, y “¿para qué habrá pedido el transporte?”. Entonces, hay actitudes dentro de las escuelas que terminan minando el esfuerzo de la gente que está vinculada con AS. Pero que a mí me parece que son esfuerzos tremendamente importantes, nada más que en alguna medida tenemos que ver cómo hacemos para visibilizarnos más [...].

Sara: Bueno hay como 2 campos con esto, vean en algún momento en la X (UA), a ver__ yo soy de Ciencias Sociales, soy de la X (nombre de su UA) no puedo decir digamos, como que estoy en un lugar donde la AS sea __¿qué te digo?_ como en biología que es como rarísima, no, sin embargo yo siento ¿cuál es la diferencia?, lo que siento es que AS es un espacio que hay que estar conquistando a patadas a cada 5 minutos y si te descuidás perdiste terreno, te vuelven a home con una facilidad increíble. Entonces se hace como muy cansado, porque no hay una cosa como que

vos podás decir, okey bueno ya logré que tal cosa llegara hasta aquí, ¡mentira!. Siempre estás sujeta a ser lo primero que se recorte en caso de necesidad, inclusive te cambian por galletas si es del caso. Y entonces también te plantea un esfuerzo muy grande para estar en eso ¿verdad?, “Ay gané un premio ¿verdad?, ay mirá, mirá los chiquillos hicieron esto” [...] No es como una exigencia que se le hace a docencia e investigación, que ya tienen su espacio dado per se.

Un argumento esgrimido fuertemente por varios de los(as) participantes es que la escisión operativa de las tres tareas académicas, entendidas como espacios jerarquizados, autónomos e incomunicados, además de ir en contra de la comprensión de la Universidad como totalidad compleja, también afecta a las propias actividades sustantivas en su desarrollo específico. La fragmentación deviene en una organización absurda e inconsistente con los enunciados estatutarios, que tal como lo señala Helena quiere que se haga AS, pero paradójicamente no da las herramientas para hacerlo. O bien como afirma exasperada y elocuentemente Sara es una Universidad elitista que desconoce a la gente de su entorno y hasta sus propios académicos (en la figura del extensionista). Mientras que al nivel de las UA particulares se incentiva la incomunicación e incomprensión mutua entre colegas, que es caldo de cultivo para situaciones de confrontación, como las que según la misma Sara están tratando de gestionar en su escuela.

Asimismo la imagen del pastel mal repartido usada por Héctor para referirse a la lógica de separar y distribuir inequitativamente, conforme a lo que se considera valioso o menos valioso es muy significativa. Este mismo académico además fue muy incisivo en afirmar que como parte de esa dinámica diferenciadora, la AS se representa en el imaginario de algunos(as), como el espacio en el que deben acomodar a los funcionarios que no dan la talla para las dos actividades académicamente importantes. Por lo que además de los buenos extensionistas, hay muchos otros que están a cargo de proyectos de AS sin estar realmente capacitados ni convencidos de la importancia de esa labor. Lo que se traduce en una especie de círculo vicioso en detrimento de la AS.

Helena: [...] las autoridades quieren hacer AS pero no nos dan las herramientas necesarias para poder llevar a cabo eso [...].

Sara: [...] Una de las cosas digamos como que a mí me preocupa que es la onda de sentir que, a ver, para mí la AS es la partecita que debería ser un proceso, no una vara separada, sino parte de un proceso donde la Universidad dice, okey está bien,

reconozco que necesito un vínculo con el de afuera y lo establezco. Si la AS no tiene la importancia que se merece dentro de la Universidad y la gente que estamos haciendo AS tampoco recibimos el reconocimiento que nos merecemos, ¡puta! ¿dónde queda la gente?, ¿cuál es el espacio que se le da a la gente para llegar y meterse con nosotros? y decir, sabés que esa investigación espero que te satisfaga pero a mí no me sirve pa'nada [...] ¿A qué horas tiene el espacio la gente?. La verdad es que no lo tiene, no lo tenemos nosotros ni como miembros de la comunidad universitaria. Entonces que jodido, porque poco a poco vas fomentando también la creación__ como de una Universidad elitista.

Sara (Hablando sobre el proceso para una mayor articulación entre las actividades sustantivas que lleva a cabo su UA): Sin embargo [...] con el esfuerzo ese que estamos haciendo en la X (UA) cómo para ver qué onda con lo de AS e investigación, [...] que son digamos las que han estado chocando más, yo he tenido la oportunidad de tener conversaciones muy sinceras, así como muy tranquilas, como muy transparentes, con la persona que ha sido el director de la comisión de investigación, y digamos que nos hemos podido decir las cosas. Digo, desde aquí, desde AS diay, yo la verdad vuelvo a ver a los investigadores y me parece que están en transplutonio, y desde investigación nos vuelven a ver a los de AS: “esos chancletudos” [...] digamos con un desconocimiento y con unas brechas enormes entre 2 funciones que son sustantivas de la misma Universidad.

Hugo: La Universidad tiene problemas muy serios, digamos cuando uno ve la importancia de las proporciones de este queque (pastel) que se reparte por decir así, es evidente digamos _que la investigación tiene_ sigue teniendo un peso muy significativo, la docencia atrás y la AS solo en última instancia. Eso es una contradicción porque la AS debería ser el resultado de aplicación práctica en la sociedad de lo que se investiga en la Universidad, como consecuencia se proyecta a ella ¿verdad?, en eso creo que el caso de Benjamín es muy interesante, lo que más me gustó es que a veces eh, digamos la mayoría de personas que trabajan en [...] AS, generalmente fueron personas que cayeron en desgracia, las que se les asignó el proyecto de AS porque era como castigo, entonces esto es muy importante, esto es cosa que hay que detenerse a analizar por qué [...]

Hugo: (Refiriéndose a la formación integral humanística) digamos es imposible no hay esa separación radical, pero si vos no tenés una formación social de conciencia de las problemáticas y entonces sos una mente muy brillante pero retraída como en una esfera celeste donde investigás [**Grupo:** risas] ¡yo que sé qué!, los genes, el movimiento de las nubes. Eso hay en la Universidad, hay esos hombres brillantísimos que investigan esas cosas, que casi no tiene contacto con la realidad en el sentido que entendemos de que existe un mundo de grandes necesidades. Ahora la culpa no es de ellos, porque la Universidad es absurda, eso creo también, la universidad es absurda, la Universidad debería tener la AS como una proyección de lo que investiga, comete cosas tan espantosas e injusticias [...].

Al igual que en los otros grupos de discusión, varios participantes apuntaron a la Comisión de Régimen Académico como la instancia universitaria en la que se hace más evidente la incongruencia entre el pretendido carácter sustantivo de la AS y el reconocimiento concreto que esta tiene como actividad inferior o marginal dentro de la Academia. Al respecto el planteamiento de Sara es ilustrativo de la opinión crítica de algunos extensionistas, sobre la forma en la que opera el reconocimiento en favor de mayor distanciamiento de los(as) académicos(as) con respecto a su entorno, y una cada vez mayor comunicación entre pares.

Sara: la gente de investigación tiene sumamente incorporada la vara de: publico, investigo, bla y una cosa lleva a la otra. AS digo, AS de la X (UA) no, y eso es responsabilidad nuestra, ahora a lo interno, hacia lo externo, una de las cosas que yo tengo que salir corriendo ahora es para ir a régimen académico. Si yo agarro esta vaina y trato de procesarla para [...], hacer una investigación que facilite que ese conocimiento, esos resultados lleguen y puedan validarse con la gente y puedan llegar y ser comprendidos, debatidos, incluso confrontados por la gente, entonces en régimen académico me van a poner un cero coma nada (fácilmente). En cambio, si lo agarro y lo hago en complicado, voy a tener la publicación en una revista super “to you” y ahí si tengo puntos. Entonces hay una vara también media perversa de parte de__ la del reconocimiento universitario que te hace diay, hay muchísimos más premios de ser complicado y lejano de la gente que tratar de acercarse en realidad. Entonces como jodidillo, a mí no me dan ganas tampoco de ser complicada [...].

Asimismo, la preponderancia del artículo científico como única forma legítima de producción académica y fue cuestionada fuertemente, tanto por Helena como por Sara, quien compartió la fórmula irónica del “Régimen Gutenbergiano”. Un recurso retórico que fue acogido por el grupo como una efectiva manera de representar la incapacidad de la Universidad para comprender su propia diversidad. Cabe destacar que la misma Sara escenificó un pasaje muy significativo para los(as) participantes. La cual consistió en su salida temporal de la actividad para ir a recoger los resultados de su evaluación para ascenso en Régimen. A su regreso (unos 20 minutos después), la extensionista pidió al investigador que le reiterara la pregunta sobre el por qué seguía realizando AS, a lo que inmediatamente ella misma respondió con un sonoro: “¡por idiota!”, que fue contestado con hilaridad por sus compañeros(as).

Helena: [...] Con respecto a régimen académico es una monstruosidad se habla de que esta es una universidad humanística pero no entiende que uno no es un biólogo, [...] y entonces voy a régimen académico con un CD que grabamos [...], el estúpido señor que estaba en el área de nosotros en ese momento en el Consejo Universitario, yo fui a hablar con él, porque no nos quieren reconocer una grabación un CD como una publicación. Porque para ellos la única publicación que sirve es la verbal, la escrita, entonces, me dice el señor: “usted compuso alguna de estas piezas”, le digo no, las compuso X, X, X (nombres de músicos famosos) y no sé qué. Dice entonces “eso no es publicación, eso es una obra artística”, digo pero ¿qué hace el mundo?, ¿cómo el mundo va a conocer la obra de X, X o X (músicos) si nosotros no la recreamos. Lo que está en el papel es un montón de notas que la gente que no es música, no entienden nada y no pueden escucharla. Ellos no entienden eso.

Sara: En la X (UA), en vez de Régimen Académico le decimos Régimen Gutenbergiano (**Grupo:** risas prolongadas), hasta ahí llegaron.

Sara: [...] ¿Me permite escaparme 5 minutos para ir por el veredicto de régimen académico de una vez? [**Grupo:** risas] [**Investigador:** No ya más bien voy cerrando] [**Sara:** no, no, vuelvo]

- 20 minutos después cuando Sara regresa:

Sara: [...] otra vez preguntame (refiriéndose al investigador) después de venir de régimen académico ¿por qué sigo en AS?, preguntame: ¡por idiota! [**Grupo:** risas prolongadas] [...].

- La falta de mayor apoyo institucional para fortalecer la AS, la convierte en una ardua empresa con un alto costo personal para los(as) extensionistas

Muy ligado con los planteamientos anteriores sobre el peso de la Comisión de Régimen en la producción y reproducción de un orden jerárquico que ubica en sitios preponderantes ciertas prácticas y discrimina otras, el grupo resalta con diversos términos (vocación, mística, pasión) la disposición para el sacrificio que el extensionista debe tener para poder realizar su labor. Una característica que los distingue de otros(as) académicos(as) quienes se orientan según Berenice y Benjamín por irse hacia las actividades académicas donde se destinan más recursos.

Benjamín: [...] yo creo que estamos como hace 20 años en investigaciones, es todo, porque si usted se pone a ver lo que él dice y lo que me decía Berenice es mística. En realidad todo eso se dio exactamente hace 20, 30 años aquí, en los que empezaron en investigación. Que no había presupuesto, no había nada y era investigadores natos, y por eso eran investigadores. Hoy nos pasa al revés, un montón de gente que está en investigación, no son investigadores, ni tienen vocación de investigación ni mística de investigación, lo que pasa es que ahí es donde está el presupuesto, y ahí (“y ahí es donde están los puntos”, “3 puntos”) ajá, entonces está el presupuesto, están los puntos [...] y por eso yo le decía a Berenice, dele a la VAS el presupuesto de Investigación un año, ese 14% del presupuesto y me va a decir si un montón de gente sin vocación y sin mística no va a venir a presentar proyectos de AS, va a crecer. Entonces yo siento que el hacer AS es como investigación es exactamente lo mismo [**Berenice:** yo pienso igual], el problema es que va a estar en función de cuánto recursos consigo para eso. Vos no motivás a la gente sin recursos, los que estamos aquí es porque tenemos la mística de que qué bonito hacer tal cosa, pero sin recursos no motivas la gente, es un hecho.

La construcción colectiva que se realiza de la imagen del o la extensionista destaca atributos especiales, que no son comunes en el resto de académicos, como el desinterés y la disposición al sacrificio personal, entre otros. Como señalamos anteriormente Héctor fue el único participante que matizó dicha idea con sus referencias a los malos extensionistas, pero de una manera que no contraviene la idealización ampliamente compartida por el grupo. Según el experimentado académico, a la AS llegan a parar como “castigo”, muchos(as) malos(as) académicos(as) que pese a

no contar con la “vocación” o “sensibilidad” necesaria, son desplazados de las actividades de docencia e investigación. Una situación que según él provoca muchos problemas en las UA.

Helena: [...] en el proyecto mío todos trabajamos ad-honoren y yo no tengo asistencia de nadie [...], no tenemos personal nombrado para nada, yo trabajo durante estos X años he trabajado totalmente ad-honoren, no tengo asistente, tengo que ocuparme de las comidas, de_ de lo del material didáctico, de organizar los grupos, de la matrícula, de absolutamente todo ad-honoren ¿verdad?, hasta el año pasado hablando con los compañeros de AS [...] les planteaba que ya yo no quería hacer más el proyecto porque además hasta inclusive he tenido que poner plata de mi bolsillo en más de una ocasión [**Berenice:** ah:::] [**Benjamín:** eso a todos nos ha pasado] [**Berenice:** Eso:es:::] [**Helena:** y cantidades a veces importantes. A veces uno [...] como que la parte financiera y esa cosa no se calcula bien [**Grupo:** risas] pero sin embargo yo he sentido que cada día más se reconoce la labor [...]

Simón: yo creo que la virtud que tenemos acá, pero a veces no sé si es una buena tan, tan buena virtud, es que ponemos demasiado tiempo de nuestra parte. Digamos, y soy uno que paso hasta fines de semana trabajando en cosas de mis proyecto, y uno dice, cuán justo será esto, es un poco como dice Sara hay un compromiso ahí que está en el fondo de uno, que es el que le sigue motivando. Pero me parece que si habría que hacer un conjunto de esfuerzos institucionales [...] para lograr darle a conocer a la comunidad nacional y a nosotros mismos, cuáles son esos grandes aportes que estamos haciendo desde la AS,

Hugo: [...] Estoy enterado de todo lo que pasa en la Escuela en AS, en investigación, mientras más años tengo más obligación verdad, entonces yo estoy enterado de todo pero yo oigo la mística, por ejemplo la mística de la gente que tiene lo proyectos de trabajo comunal, y lo que está diciendo la compañera lo he oído yo en la escuela. Un profesor que va a X (zona rural) que tiene que ir hacer un proyecto que interesa a la Vicerrectoría [...], pero que cuando tiene que__ llega el momento de los viáticos y hay que darle de comer a las criaturas (estudiantes) en alguna ocasión, ha tenido que darles de comer de su bolsillo. Entonces hay una desproporción porque en el área de investigación digamos por ejemplo__[...].

Simón: [...] Yo creo que hay una mística en AS, que me parece que va más de la mano con lo que hacemos y hay una convicción, eh, diay, yo estoy de acuerdo que me acuesto tarde, que cuando estuve en TCU me quedaba 2 meses intensos allá en la comunidad, pero estaba consciente de los aportes que ese TCU tenía en el desarrollo de esa comunidad y que también, tiene particularmente para el desarrollo de mis estudiantes, y eran estudiantes me acuerdo que de biología, psicología, enfermería, trabajo social... , esa interacción interdisciplinaria les daba mucho.

Hugo: [...] cuando en una escuela por ejemplo no hay nada que ya sepan qué hacer con una persona, entonces buscan a ver si pueden hacer AS, y ese caso lo conozco reiteradamente con problemas serios [...], entonces con problemas serios que implican el hecho de tener personas que realmente no tienen la sensibilidad para asumirlos, y lo cual siempre puede ser problemático para una escuela. Pero también está lo otro que eso puede ser adquirido, porque como dice muy bien el compañero, no cualquier persona podría enfrentar un proyecto de trabajo comunal o un proyecto de AS. Lo que pasa es que hay una formación, por ejemplo, yo siempre atribuyo mi pasión digamos a la parte con que yo, digamos cuando yo me volqué hacia eso a pesar de que no siempre todos los momentos fueron positivos verdad, porque hay momentos adversos.

Hugo: [...] Yo tengo colegas que los respeto profundamente que son amigos míos de otras escuelas [...], pero que no tendrían ninguna posibilidad de participar en AS porque en sus mentes no cabe, no les interesa absolutamente. Entonces yo creo que eso es adquirido, bueno dije antes vocación [...].

- La AS se asume como una forma de realización personal

Frente a las difíciles condiciones que los(as) extensionistas deben enfrentar en la Universidad para llevar adelante sus proyectos, los participantes anteponen su propia realización personal como una motivación extraordinaria. Así las iniciativas de AS devienen en proyectos personales en torno a los que desarrollan afectos y compromisos que compensan la escasa retribución salarial o el prestigio académico. La identificación con su trabajo lleva a Belén a señalar que su TCU es como un hijo, por el que está dispuesta a sacrificar un mejor cargo como la coordinación de los TCU de su UA.

Otro(as) ven en la extensión la posibilidad de desarrollar en beneficio de otros sus pasiones académicas. Tal como es el caso de Helena quien decidió aprovechar su entusiasmo por la docencia incursionando en formatos más flexibles como el de la educación abierta.

Belén: Por lo menos allá yo he escuchado que nadie, hay mucho profesor, nadie quiere dar, nadie quiere tener un TCU y la gente se mete, coge un TCU y lo tienen un año y lo dejan, lo abandonan. Tampoco es como que, como toda la gente que quiere involucrarse en TCU. La mayoría de los profesores no quieren tener TCU y hay una motivación o más bien una disposición, o como decía usted, una mística que en realidad a veces uno ni sabe por qué. Por ejemplo, a mí ahorita que me ofrecieron este:: la coordinación de TCU, yo no quería por cuestiones de tiempo porque yo tengo X (obligaciones laborales fuera de la Universidad), entonces me dice la directora: “dejá el TCU y cogé la coordinación”, digo yo, dejar mi TCU si es como mi hijo [**Grupos:** risas] no puedo, no puedo dejarlo, prefiero no coger la coordinación.

Helena: Para contestar su pregunta sobre porqué seguimos en eso con todo y los problemas y no sé, ... soy masoquista, este a mí lo que me apasiona es la docencia [...] como Hugo tengo el defecto de que la investigación no me atrae, pero si me atrae mucho la AS en el sentido en la que yo la puedo, ¿cómo se dice?, conducir, conducir si, en el campo mío verdad que es la docencia básicamente, a mí me apasiona ver a los muchachos que vienen [...] con sed de conocimiento para mejorar.

Por otra parte algunos(as) informantes identifican en la extensión la manera de realizarse como actores con capacidad de transformación social. En este sentido Simón ve a la Universidad como un espacio desde el que es posible incidir en cambio sustantivos en la sociedad. Mientras que Sara se siente abrumada por los retos que le plantean las necesidades de los sectores con los que trabaja, y se manifiesta angustiada por querer trascender los logros puntuales hasta ahora alcanzados por verdaderas transformaciones estructurales.

Simón: [...] bueno creo que hay un compromiso de fondo de cómo uno aprovecha el espacio universitario para justamente impulsar esos cambios sociales que uno piensa que son posibles y que están en total armonía con el Estatuto Orgánico.

Entonces en ese sentido me vinculé, como les decía muy temprano, con la AS y también he tenido proyectos de TCU 2 a mi cargo, eh también proyectos de Extensión Docente. Entonces bueno, he venido pasando un poco por las diferentes instancias, pero igual soy un pleno convencido de los aportes que la Universidad le brinda a la sociedad costarricense en diferentes sentidos.

Sara: El porqué la AS es como básico, me parece que esta Universidad precisamente nace como una creación de esta sociedad y que esta AS es el canal que tiene abierto para poder hacer como ese diálogo con la sociedad, a la cual pertenece y que no siempre se da. Creo que yo entré a la Universidad y específicamente al TCU como con 3 o 4 grandes retos y ahora tengo como 300 o 400, un poco me pasó lo mismo como ustedes, que uno termina ¿no sé?, los cursos comienzan en marzo terminan en junio, las investigaciones te dan 2 años, la terminaste o las terminaste y en AS comenzás a ver la punta de la galleta y cuando te das cuenta estás metido con Willy Wonka. Entonces cada vez se hace más grande, en ese sentido como que los retos son muchos, igual la necesidad tanta, también como que digamos la, la, la sensación de ¿a qué hora vas a hacer todo eso? y ¿a qué hora le vas a llegar de una forma integral? y empezar digamos como a ver logros, que uno dice okey este es el logro, pero no se ha solucionado todavía digamos como el problema estructural. Entonces es como una cuestión de remover cosas.

- El reconocimiento de la AS pasa por una mayor articulación con otras actividades académicas sustantivas y la adaptación creativa de sus formas de gestión y formatos de comunicación

Un aspecto que despertó gran interés durante la reunión fue el pasaje protagonizado por Benjamín y Berenice sobre las formas eficaces para obtener mayor reconocimiento para la AS, bajo las condiciones actualmente establecidas. Al respecto fue evidente la ventaja que para estos académicos tienen su doble condición de investigadores y extensionistas, con un “saber hacer” para adaptarse con gran flexibilidad y creatividad a los vaivenes de las políticas de los entes financieros extrauniversitarios. Cotidianamente los(as) académicos(as) adscritos a las UI, tienen que interactuar con este tipo de contrapartes para complementar los insuficientes recursos que se les asigna del presupuesto ordinario de la Institución. Una necesidad que para el caso de ciertas áreas es regla

obligatoria, dado los elevados costos de algunos insumos para el trabajo de experimentación. Como es el caso de la categoría de BS.

Bajo la lógica imperante en esta dimensión de la Universidad en la que la obtención de recursos por medio de premios, *grants*, contratos y otros tipos de subvenciones privadas o públicas deviene en esencial para el funcionamiento de las UI, es usual que una trayectoria académica exitosa deba correr aparejada con el desarrollo de capacidades para gestionar fondos externos. Por tal razón, no es extraño el señalamiento de Benjamín sobre la forma en que la previa animadversión expresada por sus colegas investigadores(as) por su incursión en labores de AS, fue variando conforme pudo atraer recursos adicionales a su UI.

Benjamín: [...] ahora en X (UI) estamos muy bien posicionados nosotros [...] porque cuando usted consigue cosas la gente respeta, y nosotros hemos tenido la suerte de que nos han apoyado y en este momento yo tengo un tiempo completo más o menos de gente trabajando conmigo y $\frac{1}{4}$ de tiempo a cada uno entonces tengo 4 profesionales.

A partir de las experiencias exitosas de Benjamín y Berenice el diálogo pasó de un tono crítico y de resignación a las condiciones de trabajo imperantes para el extensionista, hacia una actitud más propositiva y esperanzadora. Al respecto Berenice llamó la atención sobre el desaprovechamiento de una gran cantidad de proyectos con gran impacto que pueden ser del interés de diversos organismos financiadores. Planteó la posibilidad de que las UA organicen sus carteras de proyectos, como un instrumento para buscar fondos adicionales y encaminarse a un reconocimiento similar al de otras actividades sustantivas. Por su parte Benjamín explicó cómo la falta de apoyo de parte de su UI le obligó a buscar formas de vincular la AS y la investigación. De esta manera, empezó a producir materiales educativos, aprovechando la experiencia de las actividades realizadas en comunidad. Y para lo cual se aseguró que las publicaciones se adecuaran a ciertos parámetros importantes para la Comisión como el contar con su respectivo ISBN o ISSN.

En lo que atañe a Berenice, ella explicó como a partir de su interés por obtener suficientes recursos para hacer AS, consideró que debía tratar su proyecto como uno de investigación. De tal forma que formuló una propuesta de grandes alcances que combinó componentes de investigación y AS, y que fue presentada con éxito en una convocatoria de un programa tradicionalmente aprovechado únicamente por investigadores(as). Asimismo, se refirió a las vicisitudes que tuvo que sortear para

lograr el reconocimiento para un material (un disco compacto) que sistematizaba el conocimiento generado en el marco de un proyecto de extensión que duró cerca de una década. Para lo cual tuvo que ir incorporando valores agregados (ISBN, programas informáticos) a un material que originalmente no tuvo reconocimiento, pero que curiosamente se llegó a convertir en el producto académico que le ha generado más puntaje en Régimen Académico. Finalmente, aunque el interés por las experiencias de los dos académicos(as) fue generalizado, la primera persona que reaccionó fue Hugo, quien reconoció en las recomendaciones una importante oportunidad para mejorar los proyectos que regularmente realiza su UA.

Berenice: [...] Yo siento que__ que el problema de la AS como tal en ese respaldo de las unidades, es que nunca han aprovechado su potencial que tienen. O sea si X (la UA) tiene X proyectos o no sé cuántos es un montón, bueno, esa carpeta hay que hacerla grande y con toda la investigación y todo lo que estamos haciendo y hacer bulla [...] porque yo digo esa carpeta sirve para mucho, decir tengo tanto, tengo tanto ¿cuántos tiempos me va a dar?, ¿cuánto tiempo tengo que conseguir? [...], yo tengo las cosas más irónicas, trabajo en X (UA) pero los financia X (UI), [...], ¿cuál es la estrategia para hacerla? ¿cuál es la manera de que AS coja el nivel que están teniendo y ha tenido la docencia y sobre todo la investigación,?

Benjamín: [...] casi nada de plata recibo yo de AS [...] lo único que tengo es un apoyo para el TCU [...] lo demás lo consigo por fuera, pero ¿dónde está el truco?, ese es el punto, que el truco mío fue que yo dije: “yo no voy a seguir haciendo AS si no logro incorporar la investigación”, ¿por qué?, porque donde yo estoy (una UI) era prácticamente imposible, aparte de eso la Dirección es un poco de la línea PURA investigación. Entonces es una línea muy dura y muy anti AS [...]. Pero cuando uno quiere romper eso, qué fue lo que hice yo, yo dije: “aquí o lo vinculo a investigación o definitivamente no voy a poder seguir haciendo AS”, entonces lo vinculé a investigación [...] yo dije cómo valen las cosas aquí, sólo valen publicadas, sólo valen de 2 formas si tienes ISSN o ISBN ⁷⁷ solamente así valen. Entonces qué fue lo que yo dije, me consigo una editorial, una revista con la cual hice un convenio para que todo lo que produzcamos a través del TCU sale como

77 Número Estándar Internacional de Libros o Número Internacional Normalizado del Libro

material educativo con ISSN⁷⁸ o ISBN⁷⁹, [...] pero entonces hay que generar material que se pueda publicar en esa forma, porque es la única forma en que podés hacer puntos validando lo que hacés en AS [...] y yo pienso en la gente que está en TCU [...] No, es que póngase a pensar, no vale como docencia, porque docencia no cuenta los TCU; no me produce absolutamente nada desde el punto de vista práctico como puntos; es una lucha eterna con los muchachos porque no llegan o si llegan, o hasta te regañan y te ponen quejas, no te entregan los informes, no cumplen horas, después están con la ampliación, que no me alcanzó la ampliación, ese montón de problemas y para algo que al profesor no le rinde nada más que el amor al arte] [Berenice: Si, TCU no::] [Benjamín: TCU es algo absurdo, entonces ¿qué es lo que tiene que hacer uno?, diay por más bonito que sea, renuncio al TCU, es que esos son los problemas que tiene AS] [Hugo: Si, algo de eso hay]

Berenice: Yo iba a decir una cosa también de aporte, cómo es que he tratado yo también de conseguir cosas, bueno la única forma que dije bueno voy a tratar esto como un proyecto de investigación, entonces se llama AS pero el proyecto que yo puse fue X (nombre de la propuesta) o no me acuerdo cómo se llama el famoso proyecto [...] entonces lo metí a X (ente privado que financia proyectos y abre convocatorias regularmente), pero yo dije, es la única forma para conseguir fondos, porque irme de 500 mil pesos⁸⁰ en 500 mil pesos no hago nada. Entonces cuál cambio quisiera lograr o qué transformación se quisiera lograr, eso que dijo él de los ISBN y de cómo escribirlo también. Yo también, tuve una experiencia bueno con un TCU [...] lo manejé no sé, como por 10 años [...] que abarcaba una cantidad de información, entonces hicimos un CD interactivo con todos los TCU y todas las conclusiones que se habían sacado. Lo traje aquí (señalando el edificio administrativo donde se ubica la Comisión de Régimen Académico) y me dijeron:

78 ISSN es la abreviatura de International Standard Serial Number, en español: Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas.

79 ISBN: es la abreviatura de International Standard Book Number , en español: Número Estándar Internacional de Libros o Número Internacional Normalizado del Libro

80 La moneda de Costa Rica es el colón. No obstante, en conversaciones informales es común que al referirse a la moneda nacional se hable de pesos y no de colones.

“no tiene ningún valor”. Me lo llevé, le pusieron ISBN y no sé cuánto y ahí en régimen académico, le pusieron un poquito. Como parece que los informáticos tienen que tener como algo novedoso, entonces en diferentes partes los informáticos introdujeron diferentes programas de cómo acceder la información o sea el CD es muy bien, ¿verdad? se hizo muy bien hecho. ¡Y sí!, me dieron 2 y medio puntos. Me quedé impresionada yo es el punto más alto que tengo y se lo digo a todo el mundo, [...] ¡muérase! pero en la revista que publicamos_ en una de afuera, me dieron una peseta⁸¹, ¿cómo puede ser posible? y entonces yo dije: no, es toda la estrategia de cómo le llegás para que se lo reconozcan [...].

Hugo: (Hablando de la posible aprovechamiento las sugerencias de Benjamín y Berenice para los proyectos de su UA) [...] Si alguno de esos catálogos de acuerdo a la misión del proyecto pudieran llegar a ser pequeñas publicaciones, me ha encantado eso que dice él (refiriéndose a Benjamín) de que tenga un número de inscripción [**Berenice:** eso es importantísimo aquí] [**Hugo:** porque a partir de ahí entonces si alguna vez hemos tenido proyectos ambiciosos, pero eso son excepcionales [...], ahí quedó publicación y ese sí tiene crédito pero todos los demás ¿que se hacen?

V. Conclusiones

A. Elementos del sistema de representaciones sociales en torno al quehacer de la extensión

El análisis de las representaciones sociales que se configuran al calor de las cuatro situaciones de comunicación propiciadas en la presente investigación nos ofrecen claves para interpretar la forma en la que se estructuran campos representacionales que permiten que los(as) extensionistas den sentido a su quehacer o práctica cotidiana. Consecuentemente la reproducción y la transformación del ámbito de la AS pueden ser interpretadas a partir de las relaciones existentes entre dichas configuraciones.

⁸¹ El término peseta se usa para referirse a las monedas de 25 céntimos de un colón. En las conversaciones informales se utiliza para enfatizar el poco valor que tiene algo. En este contexto enunciativo la expresión “me dieron una peseta” se utiliza para destacar lo poco que la Comisión de Régimen le asignó como puntaje.

Cabe recordar que la producción colectiva de dichas representaciones se realizó en condiciones muy disímiles y conforme a dinámicas muy particulares, por lo que cada grupo discusión presenta un abanico muy amplio de situaciones que deben ser abordadas sin pretensiones de una burda generalización. Hecha esta salvedad planteamos una propuesta comprensiva del marco de organización social de sentido que de manera flexible, compleja y no determinista, que pauta la práctica de los(as) extensionistas. Como cualquier propuesta en el campo de la interpretación sociocultural es incompleta, parcial y abierta a la discusión.

Si bien, la reiteración de ciertas configuraciones representacionales a lo largo de las sesiones de trabajo es un indicador importante a tomar en consideración para nuestra propuesta, el criterio orientador fundamental fue la identificación del carácter central o periférico de ciertos contenidos. Una tarea que como se indicó en el apartado metodológico, se apoyó en la identificación de ciertas formas o marcadores discursivos de especial fuerza argumentativa en las reuniones.

Las representaciones que explican, identifican, orientan y legitiman las prácticas de los extensionistas no constituyen construcciones simbólicas aisladas sino que conforman un sistema dinámico en los que operan diversos contenidos vinculados de manera compleja por relaciones de jerarquía, complementariedad u oposición. Es así que el sentido de la acción cotidiana no recae únicamente en representaciones sobre la AS y el o la misma extensionista, sino que está asociada con contenidos acerca de otros quehaceres y actores universitarios.

Considerando lo anterior podemos destacar de manera sucinta (para no ser reiterativo) algunos de los contenidos representacionales significativos que estarían configurando dos campos de sentido o subsistemas interrelacionados: el que organiza las representaciones de los(as) extensionistas sobre la AS y los que ordena las representaciones sobre sí mismos(as):

A.1. Subsistema de representación sobre la AS

- La AS: una responsabilidad institucional **complementada** por el compromiso personal del extensionista

Ya sea tomada en su generalidad o en sus distintas modalidades, para los(as) extensionistas participantes la AS constituye un “deber” o una “responsabilidad” para la universidad, debido a su

carácter de institución pública comprometida con el desarrollo de la sociedad que le sirve de asiento, así como por su propia condición de centro de producción y formación de conocimiento que no puede abstraerse de su entorno.

Complementariamente ese compromiso institucional tienen un correlato a nivel personal para los(as) extensionistas, pues a través de las iniciativas que coordinan establecen un sentido de responsabilidad con las comunidades y actores contrapartes, que los(as) motiva incluso a hacer sacrificios personales, como el uso de su tiempo libre y recursos económicos propios para el proyecto. Un sentido del deber que incluso es mayor al que se asume en el desarrollo de otras actividades académicas como la investigación, dadas las expectativas que se generan en muchas personas de difícil condición socioeconómica.

Muy ligado con lo anterior fue idea de que los proyectos se asumen como un patrimonio personal o un legado valioso. El cual puede ser heredado o construido a fuerza de una gran dedicación y que se espera poder trasladar para su continuación a un discípulo o colega comprometido.

- La AS como quehacer académico que incide de manera concreta en las transformaciones tendientes a mayor equidad y desarrollo del país, frente otras actividades que se justifican por sí mismas

Según nuestros informantes por medio de la AS la Universidad contribuye eficazmente con la atención y solución de problemas concretos del país, la generación de nuevo conocimiento, el desarrollo de mejores capacidades docentes y la formación integral de los estudiantes. Mientras que al contrario mucha de la investigación realizada de forma aislada y conforme a una lógica científicista, deviene en agendas de trabajo descontextualizadas y productos que no inciden favorablemente en su entorno, salvo para el beneficio personal del o la investigadora. En las discusiones un indicador aportado sobre la fortaleza de la extensión como actividad académica de impacto es que hasta las autoridades más escépticas sobre sus ventajas, cambian radicalmente su parecer cuando tienen la oportunidad de entrar en contacto con ella.

- La AS una actividad que por su complejidad **contrasta** de manera sustantiva con otros quehaceres académicos

Bajo el término de AS se reúnen una amplia gama de formas de vinculación universidad-sociedad con características muy disímiles a las actividades docencia e investigación. Un importante número de iniciativas de esta modalidad del quehacer universitario se realizan preeminentemente con sectores subalternos y/o excluidos, así como en espacios geográficos y en temáticas harto complejas.

Asimismo, los(as) extensionistas no orientan su quehacer conforme a los cánones tradicionales de la producción científica; en la que se siguen estrictos protocolos y procedimientos garantes de un conocimiento con pretensiones de objetividad, neutralidad y universalidad; sino que son responsables de procesos de intercambio de experiencias, colaboración y complemento muy diversos, abiertos a la contingencia y a la incertidumbre. En este mismo sentido la amplia y heterogénea oferta de proyectos de extensión que se realizan en la UCR carecen de una forma unívoca de recuperarse o sistematizarse para su divulgación.

- La AS, un quehacer que se realiza en condiciones **menos** ventajosas que otras actividades sustantivas.

La mayor parte de los participantes reconocen que su quehacer implica claras desventajas con respecto a otras actividades académicas, especialmente las labores de investigación. Para entender este planteamiento hay que considerar que la AS se realiza fundamentalmente desde las UA, que cuentan con un número fijo de plazas asignado para desarrollar los tres quehaceres sustantivos, pero preeminentemente la docencia. Dado que esta última consume la mayor cantidad de recursos, el resto de carga docente se distribuye entre actividades de AS e investigación.

El escenario planteado es que además de lo que el coordinador o coordinadora de proyecto se agencie por medio de fuentes externas a la UCR⁸² (tarea en la que los proyectos de investigación

82 En este caso están todos los proyectos de vínculo remunerado, algunas de las cuales trabajan con instituciones del Estado ofreciendo capacitaciones, realizando estudios o vendiendo servicio especializados

tienen ventaja) tendrá una significativa dependencia de los recursos que se reciben vía Vicerreorías⁸³, donde hay una marcada desigualdad en recursos disponibles entre la VAS y la VI⁸⁴.

Cabe agregar que la investigación no sólo se desarrolla en las distintas UA, sino que cuenta con entes especializados (Centros, Institutos, Fincas, Estaciones y Laboratorios) con infraestructura y funcionarios propios para dedicarse de manera exclusiva a investigar. Adicionalmente la persona que se dedica a la investigación tiene más posibilidad de recibir recursos externos en la forma de *Grants* y premios, el incentivo de participar en redes internacionales con otros(as) académicos(as) destacados(as), así como su potencial proyección individual (prestigio) en los círculos legítimamente considerados como académicos. Finalmente, materializa su trabajo en libros, artículos y ponencias, que son soportes deudores de una cultura letrada que pese a los cambios en el contexto tecno-comunicacional, siguen manteniendo preeminencia como producciones culturales de alto valor simbólico, dada la centralidad de la ciencia y la técnica dentro del proyecto de la modernidad.

A lo anterior se suma una imagen desvalorizada de la AS entre sus colegas de UA, que los hace sujetos de comentarios despectivos así como un trato desigual en las evaluaciones de la Comisión de Régimen Académico. Opera una especie de despojo del carácter de actividad académica que “los otros” hacen de su práctica y que les lleva a compararse e incluso “estar por debajo” -a nivel de reconocimiento- de los funcionarios(as) que en las UA ocupan las posiciones más bajas de la escala salarial: los conserjes⁸⁵. La conciencia de tener esta imagen menospreciada se subrayada en los relatos con el uso términos peyorativos y estereotipantes de uso común en la Universidad como el de “chancletudos”.

83 Los recursos institucionales que se encauzan vía Vicerreorías pueden consistir en asignación de “horas beca” para nombrar asistentes, préstamo de carros, dinero para viáticos, compra de materiales y equipos, servicios diversos como impresiones hasta la contratación de servicios profesionales en casos excepcionales.

84 Los datos de la Oficina de Planificación Universitaria de la UCR para el año 2011 establecer que la Vicerreoría de Investigación recibe un 33% del presupuesto de la institución, mientras que la VAS recibe el 7%. El resto del presupuesto se divide en los siguientes rubros: Vicerreoría de Docencia 33%, Vicerreoría de Vida Estudiantil 7%, Vicerreoría de Administración 10%, Dirección Superior 15% , Desarrollo Regional 9% e Inversiones 2% (OPLAU, 2011).

85 También se les conoce misceláneos (Costa Rica) o intendentes (México).

- La VAS como espacio que favorece la integración de actividades sustantivas **en oposición** a la visión fragmentada y jerarquizada del conocimiento que predominan en la UCR

Para los(as) responsables de proyectos que participaron en los grupos de discusión, el ámbito de la extensión es un espacio idóneo para integrar de manera eficaz las tres actividades sustantivas, en beneficio de una academia más pertinente. Este señalamiento se sustenta en una generalizada percepción de que la Universidad opera como una organización escindida y profundamente jerarquizada y discriminante, lo que provoca situaciones absurdas e inconsistentes con sus planteamientos fundacionales. Al respecto juega un papel preponderante la Comisión de Régimen Académico⁸⁶ que es garante de reproducir ese orden mediante la distribución desigual del reconocimiento.

Además, al operar, por medio de Vicerrectorías en estado de incomunicación o descoordinación, la Universidad mantiene artificialmente dividido lo que debe trabajar de forma articulada, para ser más eficiente y eficaz. De esta manera la incapacidad de gestionar la triada docencia, investigación y acción social como parte de un proyecto solo, deviene en entramamientos burocráticos innecesarios para los responsables de proyectos y profundas asimetrías en la distribución de recursos y reconocimiento académico, en favor de la docencia y especialmente hacia la investigación.

- La AS como actividad marginada de reconocimiento y prestigio **en contraste** con actividades sumamente valoradas

En referencia a la Acción Social en particular, los informantes señalan que pese a ser ubicada como una actividad académica sustantiva de la Universidad no es reconocida como importante, ya no solo por los pares de los extensionistas y las autoridades de las UA, sino además por los mismos funcionarios de las Vicerrectorías. Los funcionarios de estas últimas dependencias, son reacios a considerar la especificidad del trabajo de extensión y a flexibilizar los procesos que faciliten la

86 “La Comisión de Régimen Académico es un organismo de nivel institucional, independiente del resto de los cuerpos decisorios de la Universidad. Está compuesta por representantes de las seis áreas de conocimiento que contempla el Estatuto Orgánico: Artes y Letras, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Ingenierías, Salud y Agroalimentarias.

Cada área tiene dos miembros. Son nombrados por el Consejo Universitario, de una terna que le propone el Consejo de Área respectiva. Todos(as) tienen el rango de Catedráticos(as). La Comisión es la encargada de evaluar y decidir sobre las solicitudes que hacen los(as) académicos(as) para beneficiarse del sistema de estímulos salariales de la UCR.

gestión de las contingencias y las incertidumbres características de un trabajo extramuros, que involucran múltiples factores no previstos desde la lógica formal administrativista.

Asimismo, los participantes describen la forma en la que sus pares investigadores(as) enfatizan la superioridad de su quehacer y les insisten de la poca utilidad y desventaja que reviste para los extensionistas el dedicarse a una actividad que no es remunerada, ni apoyada institucionalmente y que los distrae de labores que pueden agenciarles el ascenso en Régimen Académico, que es la instancia legítima para sancionar una trayectoria académica exitosa.

- La extensión como ámbito que permanentemente debe ganarse su reconocimiento en las UA **en contraste** con prácticas que tienen un espacio garantizado per se

Un señalamiento reiterativo especialmente de parte de los extensionistas más experimentados es que más allá de las temáticas específicas del proyecto, la gran necesidad que tienen las poblaciones contrapartes conduce o a un crecimiento paulatino, a veces acelerado en las actividades, lo que a su vez abre la posibilidad de negociar un involucramiento mayor de la UA. Al respecto juega un papel importante el número de estudiantes de la propia UA que se involucran en el proyecto, especialmente cuando se trata de la modalidad de TCU (que es un requisito de graduación), así como el aumento en las poblaciones meta y las calidades de las contrapartes que se logra establecer como forma de proyección externa.

No obstante los espacios conquistados por la extensión siempre son vulnerables ante momentos de crisis en las UA, por lo que los(as) académicos(as) dedicados a este quehacer deben estar preocupados por demostrar los méritos de sus proyectos regularmente. Una exigencia que no tienen que cumplir los(as) docentes e investigadores(as) por ser acciones consolidadas como sinónimo de academia.

- La extensión como práctica que se considera propicia en contextos disciplinarios de CS **en contraste** con ámbitos académicos en los que se dificultan y se menosprecia su desarrollo

Durante el trabajo de campo fue patente que la generalidad de los extensionistas considera que existe mayor tradición y es más fácil realizar AS desde las disciplinas de CS. Mientras que desde las BS y las IA es sumamente difícil, por lo que los(as) extensionistas de dichos espacios de alguna forma resultan extraños o extravagantes, para lo que se considera normal y legítimo como práctica

académica, especialmente en las UI. En este sentido algunos extensionistas que investigan y que a la vez, son extensionistas señalaron que en algunas disciplinas aislarse de la realidad circundante, incluso de la dinámica institucional o la propia UA, para dedicarse al trabajo dentro de un laboratorio, no se considera inadecuado o penalizable socialmente.

Siendo esta distinción más marcada dentro de disciplinas de las Ciencias llamadas “duras”, mientras que en las Ciencias de la Salud hay una tradición de vinculación con el sistema nacional de salud, por medio de análisis especializados que se realizan para hospitales de la CCSS. La particularidad es que esta vinculación es sumamente ventajosa si se le compara con la AS que se realiza desde disciplinas ubicadas en las otras categorías, pues se realiza como vínculo remunerado y en algunos casos hay servicios muy especializados que sólo ciertas UA de la UCR ofrecen en el país.

A.2. Subsistema de representaciones sobre los(as) extensionistas

- Los(as) extensionistas son personas excepcionalmente desinteresadas, comprometidas con sus proyectos y dispuestas al sacrificio, **al contrario** de otros(as) que son egoístas y calculadores(as)

Durante las sesiones prevaleció una construcción sesgada del extensionista como una persona desinteresada y entregadas plenamente a la Universidad, sus fines y sus propósitos. Un funcionario movido por el altruismo e incapaz de abandonar sus proyectos, aún cuando está consciente de que la institución, por la que trabaja decididamente, no le reconocerá justamente su esfuerzo ni la calidad de su trabajo. Asimismo un funcionario capaz de desarrollar las tres actividades sustantivas universitarias si se le van dando el apoyo necesario, y con la ventaja de tener una perspectiva más integral y compleja del deber ser de la academia.

Esta noción del extensionista como un buen(a) académico(a) está construida preeminentemente en contraposición a un segundo actor, pues ya sea para representarlo(a) como una etapa superada en el caso de los informantes más avezados(as), o como el protagonista de una academia disociada y por ende desconectada de la realidad, que hay que evitar, en el caso de los(as) principiantes; los(as) investigadores(as) constituyeron un referente central para afirmar la identidad de los(as) extensionistas.

Sin embargo, este sector no está exento de contar con académicos(as) que no cumplen los rasgos de este perfil idealizado. Durante las sesiones al menos dos participantes se refieren con preocupación a los “malos extensionistas”, que son señalados como una fuente de mala reputación y de muchos problemas para las UA. No obstante, esta aparente contradicción con la imagen positiva del o la académica dedicada a la AS, es mediatizada por la consideración de que este es un producto más de la lógica de discriminación imperante institucionalmente. Al respecto se señala que las autoridades que no valoran este ámbito de accionar universitario, lo aprovechan para ubicar a los funcionarios caídos en desgracia, como una manera de castigo. Asimismo, se apunta que la misma VAS no toma en serio la importancia de su quehacer y permite que se mantenga proyectos, especialmente de TCU, que no tienen la calidad ni rigurosidad deseable.

- El o la extensionista se aviene a condiciones y circunstancias difíciles de trabajo **que contrastan** con la comodidad y la seguridad que disfrutaban otros(as) en sus aulas, oficinas y laboratorios

Los contextos en los que se desarrollan los proyectos de extensión son más inseguros y/o complejos de gestionar, que los lugares donde los docentes e investigadores desarrollan su quehacer. Al mencionar el trabajo de laboratorio que es representativo para el caso de las ciencias básicas, se critica sutil o abiertamente cómo este deviene en desconexión de la realidad e incluso aislamiento de lo que pasa hasta en la propia universidad.

Conforme a lo anterior se representa al académico(as) investigador(a) como reacio(a) a vincularse con las poblaciones con las que se involucran los extensionistas y menos aún, asumir la responsabilidad por un proyecto de Acción Social. No obstante, esta visión no es uniforme ni condena a los(as) investigadores(as) a no poder “evolucionar” o “descubrir” las ventajas de un quehacer que se propone como más completo y satisfactorio. Este fue el caso de Isaac, Benjamín, Blanca, Hypatia y Beatriz, quienes en el curso de sus trayectorias se transformaron en convencidos(as) extensionistas, pero sin dejar por ello los otros quehaceres sustantivos que ya cultivaban.

En este mismo sentido otros participantes resaltaron que hay compañeros(as) de UA que se involucran como colaboradores de sus iniciativas y que de buena gana los acompañan y colaboran en sus giras y actividades (Irene, Berenice). Lo cual puede ser interpretado como un “arreglo en beneficio mutuo”, dado que para el o la investigadora el ir ocasionalmente a apoyar alguna actividad

al campo, no le significa exponer su posición privilegiada como académico reconocido. Al contrario, refuerza sus ventajas a un “bajo costo”, pues añade a la satisfacción personal de quien “comparte su conocimiento” con la comunidad, el agradecimiento del o la coordinador(a) del proyecto.

- Para los(as) extensionistas la mejor retribución viene de las poblaciones contraparte y los estudiantes, **contrariamente a** los(as) que se dedican obsesivamente a puntuar para su ascenso.

La discriminación que sufre el o la extensionista es compensada por la “satisfacción personal” que le produce ser éticamente responsable y consecuente con los fines institucionales, y de lo cual tiene como evidencia las manifestaciones de gratitud y los informes finales de los estudiantes (en el caso de los TCU) pero especialmente el agradecimiento de las poblaciones contraparte.

A los(as) investigadores se les representa como personas preeminentemente calculadoras, que apuestan a invertir el menor esfuerzo por subir en Régimen y que disfrutan de aprovechar su posición privilegiada en las UA, y en algunos casos en Centros e Institutos de Investigación, para recalcar la superioridad de su quehacer por sobre la Acción Social. Para los(as) participantes en los grupos de discusión, el o la investigador(a) están claros en el objetivo de mejorar su retribución salarial y reconocimiento académico en el menor tiempo posible, por lo que constantemente tratan de publicar en revistas científicas de prestigio, sin detenerse a cuestionar sobre la pertinencia que tienen su producción intelectual para su entorno nacional. Lo que lo lleva a privilegiar publicaciones extranjeras, incluso aquellas que ni siquiera pueden ser pagadas por su institución.

A.3. Otras representaciones asociadas al quehacer de la extensión

Para completar el marco de sentido en el que los(as) extensionistas desarrollan su trabajo cotidiano parece oportuno destacar algunas de las representaciones más significativas sobre los actores con los que se involucra.

La comunidad o el sector contraparte es presentado como un actor colectivo o individual difícil de satisfacer y con el que puede ser difícil comunicarse. Se le representa encarnado(a) en personajes de calidades muy disímiles y recibiendo una fluctuante valoración de parte del responsable del proyecto: en unas ocasiones es la directora de escuela primaria incómoda que boicotea la iniciativa, o bien puede ser el agricultor agradecido e interesado en el conocimiento que le pueden transmitir

para mejorar su producción. O bien puede ser el padre de familia plenamente identificado con el proyecto que le ha traído beneficios a sus hijos(as), o los funcionarios mal agradecidos de la dependencia hospitalaria que no respondieron la evaluación que necesita el proyecto.

Frente a este actor heterogéneo hay dos visiones divergentes de parte de los(as) extensionistas, por una parte la que le reconoce capacidades y le confiere un papel activo en la realización del proyecto, en varios grados de involucramiento según el tipo de iniciativa y concepto de Acción Social que se maneje. Por otra parte están aquellos –que son la mayoría- que tienen una idea de la contraparte como necesitada y pasiva, en espera de ser auxiliado por los(as) especialistas, depositarios(as) del conocimiento legítimo.

Sin embargo estos matices son superados a un nivel más general por una apreciación uniforme de un actor, especialmente colectivo, que tienen expectativas de su relación con la Universidad y que no merece ser abandonado o dejado a su suerte, bajo la excusa de las trabas burocráticas. De ahí que en los discursos colectivos producidos en las sesiones, se enfatice en la fuerte identificación afectiva con sus proyectos y especialmente con el porvenir de sus contrapartes.

Por otra parte están las autoridades de la UA, que son delineados como académicos que les es difícil comprender la importancia que la Acción Social puede tener para el proyecto académico de su Escuela o Facultad. Pero con las que se puede ir ganando terreno o negociando conforme se posiciona el proyecto en la comunidad o la población contraparte, o bien –si se trata de un TCU- cuando despierte interés en los estudiantes de la misma UA.

Otro actor central en las locuciones de los extensionistas es la burocracia universitaria, que está conformada por los funcionarios de las Vicerreorías, especialmente de Acción Social y en segundo lugar de Investigación. Estos funcionarios, calificados despectivamente como técnicos, son presentados de manera preeminente como inflexibles y con dificultad de entender la complejidad del trabajo del o la extensionista, y en cierta forma funcionando como garantes de una escisión arbitraria y absurda de la gestión académica y administrativa universitaria.

Durante las discusiones fue patente que los informantes de forma pragmática se resignan frente a una administración universitaria que no avanza y parece inmutable frente a la necesidad de una gestión “sensible” a la AS. Lo cual es particularmente significativo en aspectos financieros, pues los(as) extensionistas narran con particular fuerza ilocutiva la forma en la que son ellos(as) los que

han ido cediendo paulatinamente frente a la burocracia que les obliga a poner dinero propio para sostener el proyecto e incluso a pedir una tarjeta de crédito, que jamás desearon tener.

Pese a todo el malestar que manifiestan los(as) participantes es esta resignación y la búsqueda de salidas alternativas para el mejoramiento de sus condiciones de trabajo y reconocimiento académico, dentro del mismo sistema ya instituido, lo que prevalece en las discusiones. Al respecto fue muy significativo como la discusión de la cuarta sesión de trabajo convirtió en un espacio para compartir fórmulas ya probadas para aprovechar las fisuras que presentan las regulaciones de Régimen Académico.

Finalmente el estudiantado que participa en las iniciativas de Acción Social es también un actor que adquiere sumo interés en los relatos. Especialmente los(as) que se involucran en proyectos de TCU, dada la importante cantidad de extensionistas con experiencia en esta modalidad de trabajo. En las sesiones se destacó la importante experiencia de vida que para los(as) estudiantes revisten los proyectos, pues en muchos casos los saca de su espacio de confort cotidiano para ubicarlos en situaciones que conmueven sus más acérrimas certezas y prejuicios.

Lo cual se asume que puede impactar positivamente en la formación de profesionales críticos, conscientes de su contexto histórico y comprometidos con los valores institucionales. Como indicio de tal logro, se mencionó en diferentes ocasiones los emotivos reportes que los(as) estudiantes hacen al finalizar las horas de trabajo, así como algunas anécdotas relevantes.

B. Sistema de representaciones sociales y sus implicaciones

A partir de la revisión de los contenidos representacionales anteriores y las relaciones que estos comportan podemos afirmar que en la comprensión del quehacer cotidiano de los(as) extensionistas opera un sistema de representaciones sociales que articula de manera compleja consideraciones de carácter positivo sobre los(as) extensionistas como académicos(as) integrales, preeminentemente desinteresados y comprometidos con el bien común, pero también incorpora complementariamente representaciones negativas sobre otros académicos(as), que orientan su trabajo conforme a su interés personal y lógicas de trabajo desvinculadas de su entorno.

Asimismo, este sistema se estructura con un campo de sentido complementario, en el que se articulan representaciones favorables en torno a la AS como actividad académica fundamental para el logro de los fines y principios estatutarios de transformación social, la generación de conocimiento pertinente para sectores específicos y el desarrollo de sinergias institucionales, pero a su vez integra contenidos representacionales de signo negativo sobre otras actividades académicas donde priva una concepción científicista que responde más a los parámetros de la comunidad científica internacional que a las necesidades del contexto local.

Además dicho sistema integra representaciones sociales asociadas con actores o quehaceres conexos como los funcionarios(as) de las Vicerrectorías, especialmente de Acción Social e Investigación, estudiantes y sectores contraparte.

Cabe remarcar que este sistema tiene un carácter flexible y corresponde más a la idea de un bagaje de significados disponibles, para poner en juego en situaciones particulares, que tiene una comunidad discursiva particular como la de los(as) extensionistas. Es eficiente para comprender las diferentes variantes que fueron expresadas durante los grupos de discusión, porque en ellas el sentido del quehacer está referenciado por las experiencia de vida, la adscripción a otros grupos, características etarias, entre otras. En las cuatro situaciones de comunicación que propiciamos se lograron identificar diferentes estrategias discursivas como diferenciación, posesivación, identificación, que estuvieron a tono con la especificidad de cada uno de los grupos. No obstante a un nivel general se alcanzó la producción colectiva de un discurso relativamente consensuado, que nos permite señalar que en las discusiones operó lo que Giménez nombra como principio de diferenciación” y un “principio de integración”. Sendos mecanismos que organizan una identidad grupal claramente distinguible.

Conforme a dichos mecanismos el autor afirma que en primera instancia los individuos y grupos humanos se autoidentifican “siempre y en primer lugar por la afirmación de sus diferencias con respecto a otros individuos y otros grupos [...] consiste fundamentalmente en un proceso de toma de conciencia de las ‘diferencias’. Estas diferencias tienen a presentarse en forma de contraposiciones binarias” [...] que se refleja directamente en el lenguaje y en el sistema simbólico propio del grupo o de los individuos inmersos en el grupo”. (1992: 189-190).

Siendo fundamental el “carácter operativo” de dichas representaciones, dado que “tales diferenciaciones lingüísticas y simbólicas no constituyen un mero expediente clasificatorio, sino

que van asociados a múltiples reglas de comportamientos, códigos y roles sociales que contradistinguen las relaciones tanto en el interior del grupo hacia afuera, con respecto a los “otros”, los extraños, los enemigos [...]”.

El autor añade que “el principio de la diferenciación [...] no existe no se aplica en forma aislada, sino que coexiste y se complementa con el principio de la integración unitaria o de reducción de las diferencias. [Pues] la afirmación de toda unidad identitaria –sea ésta individual o colectiva- reposa sobre la integración de las diferencias bajo un principio unificador que las subsume, pero al mismo tiempo las neutraliza, las disimula e induce a ‘olvidarlas’. (Ibíd.: 190)

También “este segundo principio, que juntamente con el primero rige la constitución de las identidades, comporta códigos y regula que, en el caso de las identidades colectivas o grupales, tienen que ver principalmente con las exigencias de cooperación y de solidaridad interna del grupo (Ibíd.: 190-191).

Tomando en cuenta que esta identidad grupal se impone pese a las particularidades de los extensionistas convocados a las sesiones y las dinámicas específicas de las discusiones, no es de extrañar la coincidencia con la que nuestros(as) informantes se posicionan con respecto a una categoría sesgada de lo que son los(as) investigadores(as), en la que no se matiza ni se hacen distinciones, en función de apuntalar una visión alternativa de academia.

Por otra parte, este marco de sentido permite a los(as) extensionistas subvertir la noción hegemónica tradicional de la academia que ha prevalecido en la UCR y en las instituciones de educación superior en general, que fragmenta y jerarquiza el conocimiento, conforme a la idea de una superioridad del conocimiento científico sobre cualquier otra manifestación cultural. La prevalencia de esta concepción llamada “cientificista” en la universidad tiende a desconocer la importancia de otras acciones sustantivas: como la docencia y especialmente la AS, y a reducir o privilegiar la misión de contribuir con “la extensión del conocimiento certificado conforme a los parámetros que establece la comunidad científica internacional” (Núñez: sin fecha).

En este sentido, como sistema de representaciones que se configura por una serie de oposiciones a la estructura de significación dominante, desestabiliza lo que según Núñez (Idem.) constituyó el discurso legitimador utilizado en América Latina a lo largo del siglo XX por la gente de ciencia, para procurarse el apoyo social para su trabajo y avanzar en la institucionalidad de sus disciplinas.

Según sus postulados las presumibles contribuciones de la ciencia al desarrollo social, sólo son posibles si se permite al personal científico definir su propio trabajo sin intervenciones externas y se les dota de los recursos necesarios para realizarlo (Ídem). De ahí que una de las críticas centrales de los(as) extensionistas es lo que en palabras de Nuñez ha sido la “ausencia de compromiso moral y político [de los(as) científicos(as) o en nuestro caso investigadores(as)] con los modelos sociales a los cuales supuestamente la ciencia debe servir” (Ídem).

Igualmente este sistema representacional legitima a los(as) extensionistas que son permanentemente discriminados en la universidad a cuestionar la racionalidad matematizante, objetivista, naturalista y tecnicista. (Diéguez, 1993) que priva en algunos imaginarios y que ha sido institucionalizada en el Reglamento de Régimen Académico, al establecer como criterio central de distinción y reconocimiento académico a la publicación de artículos científicos, especialmente en medios considerados de prestigio, que en su mayoría tienen sede en los países ricos.

Tal proceder facilita la subordinación institucional a lo que algunos conocen como "transnacional de la ciencia" que opera por la vía de la medición y la citación científica mediante instrumentos como la Science Citation Index, en la que el impacto se estima conforme a “la relación producto/insumo y el asunto consiste en establecer indicadores de productos e indicadores de insumos” (Núñez: sin fecha). De manera que es la aceptación internacional del o la investigadora lo que conduce a su legitimación y prestigio en su propio país, y no al revés. Y en consecuencia la agenda académica más allá de los discursos normativos fundacionales, en la práctica pierde su carácter nacional por ser priorizada conforme a orientaciones y fuentes de legitimación exógenas.

Precisamente el accionar cotidiano de los(as) extensionistas, se sitúa en la constante tensión entre el funcionamiento científicista, - que en diversos grados opera en las instancias de dirección central académico administrativas y las UA y UI- , y las múltiples demandas que la sociedad le plantea como IES pública.

Valga decir que la configuración representacional da sentido a un quehacer de los(as) extensionistas que se desarrolla a contrapelo de un discurso hegemónico que les es adverso para desarrollar y consolidar una carrera dentro de la Universidad. De ahí que las representaciones que integran el sistema compensan emocionalmente, fundamentan reflexivamente y legitiman una identidad académica alternativa que se pretende más completa y pertinente que otras. Y mediante dichos mecanismos simbólicos posibilita la reproducción cotidiana de la actividad sustantiva Acción Social.

Sin embargo el sistema de representaciones no conduce a un quiebre radical o ruptura con el orden instituido, sino que sirve de base para procesar y mediatizar, y con ello estimular a los(as) extensionistas a movilizar sus propios recursos (los enunciados del Estatuto Orgánico, procesos de acreditación que obligan a las UA a destinar recursos para desarrollar la extensión, la obligatoriedad de los TCU, el apoyo de los estudiantes, la proyección pública de la UA, entre otros) para propiciar las transformaciones que sean afines a sus intereses. Cambios que pueden ser a nivel de sus UA; a manera de pequeñas conquistas como las que nuestros(as) informantes reivindican haber logrado con sus autoridades (aumento en carga académica, horas estudiante, asistencia en materiales o transporte) o con contrapartes externas (reconocimientos públicos, reportajes en medios de comunicación, colaboración interinstitucional); o bien, a nivel más general de la Universidad. En esta misma dirección hay que considerar las diversas estrategias de negociación que se despliegan para lograr una mejora en las condiciones salariales frente a la Comisión de Régimen Académico.

C. *Consideraciones finales*

Partiendo del ejercicio realizado podemos afirmar que el enfoque de las representaciones sociales es un recurso adecuado para acercarnos a la comprensión de los procesos de construcción social de sentido que operan en el quehacer cotidiano de los(as) extensionistas en la UCR. Tal como quedó patente en los grupos de discusión realizados, las configuraciones representacionales operan como recursos prácticos de significación para hacer inteligible las situaciones de la vida cotidiana y posibilitar prácticas en consecuencia.

Sin embargo la dimensión práctica y simbólica del quehacer de los(as) académico(as) extensionistas no se manifiesta como la reproducción acrítica de unas estructuras significativas dominantes en un contexto particular, sino que nos referimos a unos(as) agentes que actúan orientados por marcos de sentido relativamente flexibles, y frente a los cuales pueden posicionarse de diversas maneras debido a su capacidad de movilizar sus propios recursos materiales y simbólicos, en procura de sus intereses particulares.

A partir del sistema de representaciones sociales que hemos esbozado considerando los contenidos (representacionales) más significativos “puestos en juego” durante las sesiones, constatamos que lejos de ser una “camisa de fuerza” o un marco interpretativo estático, debido a su ductibilidad, o más concretamente su historicidad, deviene en organización significativa que legitima, orienta, explica e identifica un colectivo. Las situaciones de comunicación diseñadas por el investigador sirvieron como catalizador para que los(as) extensionistas actualizaran una dimensión de su pluridimensional o plural identidad. Siguiendo a Giménez podríamos apuntar que “la identidad

colectiva no planea sobre los individuos, sino que resulta del modo en que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o de un colectivo social (1992: 199).

Un aspecto llamativo de las sesiones fue que, independientemente de su composición y funcionamiento particular, todos los grupos se orientaron hacia una dinámica similar de contrastación frente a otro colectivo, que para los(as) extensionistas representa todas las condiciones y ventajas que le son negadas por la universidad: los(as) investigadores. Así la estereotipación de estos(as) otros(as) académicos(as) a través de características sumamente negativas puede interpretarse como la forma más eficiente para que nuestros informantes se reconozcan como colectivo en una situación de comunicación específica. Incluso negando la propia condición personal como investigador(a) reconocido que operó en varios sujetos.

Precisamente para comprender como se comportan los sujetos en campos de fuerza específicos podemos recurrir a los casos de Berenice, Isaac o Benjamín. Estas personas en su doble condición de sujetos que desarrollan tanto la AS como la investigación, realizan un movimiento de desplazamiento para deslindarse de forma relativa de una dimensión de su identidad plural a manera de estrategia diferenciadora (alejándome de mis colegas investigadores) y así hacerse partícipe del proceso de reducción de las diferencias que opera en los grupos de discusión para integrarse como colectivo de extensionistas (identificación con mis otros colegas extensionistas). Pero de igual forma a lo interno de dicho colectivo, que se reconoce como grupo (con experiencias laborales o aspiraciones comunes), también se marcan posiciones y diferencias para tener reconocimiento de sus compañeros o incidir en la dinámica de discusión, por lo que la experiencia como investigador se vuelve a ser un recurso de fuerza argumentativa para actuar conforme a sus intereses en la situación discursiva particular.

En esta misma dirección de considerar las representaciones conforme a su eficacia práctica, consideramos que metodológicamente la noción de contenidos hegemónicos, emancipados y polémicos, propuesta originalmente por Abric (2001) y retomada por Rodríguez (2007), es un instrumento teórico metodológico poderoso para comprender los campos de sentido en el ámbito universitario. No obstante, lo peor que se puede hacer como analista es utilizar este enfoque de manera rígida subordinando las especificidades de nuestro objeto a una propuesta. En nuestro caso particular no podemos reproducir la idea de que son los contenidos hegemónicos los que preeminentemente evidencian un fuerte grado de centralidad en el sistema representacional, sino que es en los contextos dinámicos del diario vivir y con respecto a factores individuales que algunos contenidos pueden convertirse en hegemónicos, emancipados y polémicos. Es decir, es en el juego mismo y no considerados de forma esencialista que podemos recuperar dichos contenidos para acercarnos a la comprensión de su estructuración.

El acercamiento realizado permite identificar un colectivo universitario que desde la diferencia con la representación hegemónica de lo que es la academia, afirma una perspectiva alternativa de la Universidad más compleja y articulada, que reclama su legitimidad para incidir en la orientación del proyecto académico de sus UA. Más allá de la burda simplificación que pueda parecer la imagen sesgada que construyen sobre los(as) investigadores, colocan como tema relevante la necesidad de reinterpretar la propuesta estatutaria fundacional. Para que en lugar de una organización fragmentada que no aprovecha las capacidades potenciales que existen en la vinculación sustantiva con el entorno, y que reduce la extensión a una actividad accesoria, más bien desarrolle una política integral que favorezca una perspectiva compleja de la academia: que aísle y jerarquice menos e integre y articule más saberes, especialmente aquellos que están más allá de las fronteras del campus.

VI. Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Acosta, R. (2009). *Notas de clase. Curso Seminario sobre metodología y reflexividad. Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura, ITESO*. Guadalajara.
- Álvarez-Gayou J. (2007). *Cómo hacer una investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Piados.
- Anda, E. y Iglesias, R. (1983). La actividad científica en los países dependientes. *Revista Mexicana de Física*. Vol. 30. núm. 1 (1983) 119-137. Consultado el 25 de noviembre octubre del 2010. En: http://rmf.fciencias.unam.mx/pdf/rmf/30/1/30_1_119.pdf
- Ávila. A. (2001). *Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas*. En *Perfiles Educativos*. Vol 23. núm. 93. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 59-86.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*. Vol 9. Consultado el 23 de noviembre del 2009. En http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Clark, B. (1992). *El Sistema de Educación Superior: Una visión comparativa de la organización académica*. México DF: UAM.
- Campos, D. (2007, junio). Representaciones sociales: miradas reflexivas” de Campos. En *Versión*. No. 19. México: UAM-Xochimilco. 353-357. Consultado el 2 febrero del 2010. En http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=7&tipo=ARTICULO&id=4279&archivo=7-258-4279isx.pdf&titulo=Representaciones%20sociales:%20miradas%20reflexivas
- Carvajal, E, y Gómez, M. (2002, septiembre-diciembre). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de

- las ciencias. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7. núm. 16. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 577-602.
- Cervantes, C. (julio-diciembre 2001). El grupo de discusión: de la mercadotecnia a la investigación de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*. Núm. 40. Universidad de Guadalajara. 169-182.
- Cervantes, C. (abril-junio 2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. En *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. LXIV. núm. 2. México: UNAM-IIS. 71-88.
- Cibermetría. (2011). *Ranking Mundial de Universidades en la Web*. Recuperado en http://www.webometrics.info/top100_continent_es.asp?cont=latin_america.
- Clark, B. (1992). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México DF: UAM.
- Combessie, Jean-Claude (2000). *El método en sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo Académico de la VAS (2008 a). *Acta 01-08 de la sesión ordinaria del Consejo Académico de la Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica*. Realizada el 15 de enero del 2008.
- Consejo Académico de la VAS (2008 b). *Acta 06-08 de la sesión ordinaria del Consejo Académico de la Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica*. Realizada el 4 de setiembre del 2008.
- Córdoba, J. (2011, 4 de octubre). [UCR aumentó 2000 cupos estudiantiles en el 2011](http://www.semanario.ucr.ac.cr/index.php/noticias/universitarias/4603-ucr-aumento-2000-cupos-estudiantiles-en-el-2011-.html). *Semanario Universidad*. Recuperado en <http://www.semanario.ucr.ac.cr/index.php/noticias/universitarias/4603-ucr-aumento-2000-cupos-estudiantiles-en-el-2011-.html>
- DAAD, Servicio Alemán de Intercambio Académico (2011). *Estudiar en Centroamérica*. Recuperado en <http://www.conare.ac.cr/daad/spanish/becas/centroamerica.htm>
- De La Garza, E. (2006). *Tratado Latinoamericano de Sociología*. Barcelona: Antropos/UAM-Iztapalapa.

- Diéguez, L. (1993). Cientifismo y modernidad: Una discusión sobre el lugar de la ciencia. *Philosophica Malacitana. Sup. I. 81-102*. Recuperado en: <http://webpersonal.uma.es/~DIEGUEZ/hipervpdf/CIENTIFISMOYPOST.pdf>
- Domínguez, S. (2009). *Apuntes del Curso/Seminario sobre teoría de las representaciones sociales*. Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura. Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara.
- Dulzaides, M y Molina, A. (2009). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. Recuperado en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci11204.htm
- Escandel, V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos; Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales, Vol 2. núm 96*. Universidad de Costa Rica. San José: EUCR. 35-54.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fuentes-Rodríguez, Eugenio (2009, enero-junio). *Representaciones sociales que orientan la fecundidad de mujeres de 20 a 29 años en tres contextos socioeconómicos*. En Población y Salud en Mesoamérica. Vol. 6 núm. 2. San José: Universidad de Costa Rica. Recuperado en <http://ccp.ucr.ac.cr/revista/volumenes/6/6-2/6-2-1/6-2-1.pdf>
- Galindo, L. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Garita, N. y Bustos, G. (2009). Un acercamiento al imaginario en torno a la Ciencia en la Costa Rica actual. En: Viales, R. Amador, J. Y Solano, F. (Ed). *Concepciones y Representaciones de la Naturaleza y la Ciencia en América Latina*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Investigación.

- Galvez, A. (2005, noviembre-diciembre). Sociabilidad en pantalla. Un estudio de la interacción en los entornos virtuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Recuperado en <http://www.aibr.org/antropologia/44nov/articulos/nov0511.php>
- Giménez, G. (1992, abril). *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. Versión. No. 2*. México: UAM-Xochimilco. 183-205. Recuperado en http://version.xoc.uam.mx/busqueda.php?indice=AUTOR&terminos=Gim%20E9nez,%20Gilberto&indice_resultados=0&pagina=1
- Giménez, G. (1999). La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las Ciencias Sociales. En Reguillo, R. y Fuentes, R. (coords.). *Pensar las Ciencias Sociales hoy: Reflexiones desde la cultura*. (71-96). Guadalajara: ITESO.
- Giménez, G. (2004). Cultura, identidad y metropolitano global. En Sánchez, María (Coord.). *Las Universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa*. (123-156). Puebla: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-ITESO.
- Gutiérrez, S. (2006). *Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. Versión. No 17*. México: UAM-Xochimilco. 231-255. Recuperado en http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=7&tipo=ARTICULO&id=2182&archivo=7-1432182vfz.pdf&titulo=Las%20representaciones%20sociales%20desde%20una%20perspectiva%20discursiva
- Gutiérrez, S (2007, junio). *Las representaciones sociales. Panorama bibliográfico. En Versión. No. 19*. México: UAM-Xochimilco. 315-340. Recuperado en http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=7&tipo=ARTICULO&id=4276&archivo=7-258-4276fcl.pdf&titulo=Las%20representaciones%20sociales:%20Panorama%20bibliogr%E1fico

- Gutiérrez, S. (2007, junio). El análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. *V Jornada Internacional y III Conferencia Brasileña sobre Representaciones Sociales*. Brasilia, del 31 a 03 de agosto del 2007. UAM-Xochimilco. Recuperado en http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0030_0177.PDF
- Herzlich, C. (1975) La representación social. En Moscovici, S. (coord.). *Introducción a la psicología social*. España: Planeta.
- Ibañez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. España: Siglo XXI de España S.A.
- Ibañez, T. (2003). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ibañez, J. (copia s.f.). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En: García, M. Ibañez, J. Y Alvira, F. *El análisis de la realidad social métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- IESALC, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2011). *Costa Rica promueve el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes*. IESALC Informa. Recuperado de <http://iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinno178/entrevista.html>
- Jodelet, D (1984) La representación social: fenómenos concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp). (469-494) *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Ley Integral para la Persona Adulta Mayor*. (1999). San José, Costa Rica. Recuperado de http://www.centroreinasofia.es/admin/leyes/3/LeyesN7935_CostaRica.pdf
- López, F. (1996, julio-diciembre). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de las UAS. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 1. núm. 2*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. 391-407. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000208.pdf>

- Marín, R. (2009, setiembre). *Población nacional confía más en la UCR*. Boletín Presencia Universitaria. San José. Recuperado en http://www.odi.ucr.ac.cr/boletin/index.php?option=com_content&task=view&id=831
- Martín-Baró, I. (1999). *Sistema, grupo y poder Psicología Social desde Centroamérica (II)*. San Salvador: UCA Editores.
- Margel, G. (2008). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibañez. En: Tarrés, M. (coord.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (201-225). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Núñez, J. (s.f.). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado en <http://www.oei.es/salactsi/nunez06.htm>
- Olabuénaga, R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- OPLAU, Oficina de Planificación Universitaria de la Universidad de Costa Rica (2011 a) Vinculación Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012 con las Políticas Institucionales 2010-2014. Recuperado en http://oplau.ucr.ac.cr/phocadownload/plan_desarrollo/vinculacion_pdi_con_politicas2010-2014.pdf
- OPLAU, Oficina de Planificación Universitaria de la Universidad de Costa Rica. (2011 b) Presupuesto 2011. Recuperado en http://oplau.ucr.ac.cr/phocadownload/presupuesto/presupuesto/Presupuesto_2011.pdf
- Ordorika, I. (1995, julio-diciembre). Organización, gobierno y liderazgo universitario: Una base conceptual para el análisis del cambio en la educación superior. En *Universidades, No 10*. México: ANUIES. Recuperado en <http://www.ses.unam.mx/integrantes/ordorika/publicaciones/Organizacion.pdf>

- Palacios A. (2009, junio). Los estudios de representaciones en las Ciencias Sociales en México: 1994-2007. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Vol XV. núm. 29*. Colima: Universidad de Colima. 91-109.
- Perera, M (2009). A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Recuperado en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- Pérez-Sánchez, R. y Víquez-Calderón, D. (2009-2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología. Núm. 23-24*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. 87-101.
- Parral, C. (2008). *UCR mantiene liderazgo regional en investigación*. Revista Girasol. Núm. 38. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica. Recuperado en http://www.vinv.ucr.ac.cr/girasol/index.php?option=com_content&task=view&id=316&Itemid=0
- Reguillo, R. (1998). La pasión metodológica. De la (paradójica) posibilidad de la investigación". En Mejía y Sandoval (coords). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. (17-38). Guadalajara: ITESO.
- Reguillo, R. (2000). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. *Revista Universidad de Guadalajara. Núm. 17*. Nueva Época. 50-55.
- Rodríguez, A., Bustelo, C. (2008, Mayo). *Costa Rica: modelos alternativos del primer nivel de atención en salud*. CEPAL. Recuperado en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/33349/lcl2905e.pdf>
- Rodríguez, T (2001). *Las razones del matrimonio. Representaciones, relatos de vida y sociedad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Rodríguez, T (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez, T y García, M (coords). *Representaciones sociales teoría e investigación* (157-190). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rojas, A. (1992). Introducción a la investigación de las representaciones sociales de la infancia en Costa Rica. *Actualidades en psicología. Vol. 8, núm. 75.* San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. 29-31.
- Ruíz, A. (2001). *La educación superior en Costa Rica: tendencias y retos en un nuevo escenario histórico.* San José, Costa Rica: EUCR.
- Sandoval, C. (1993). *Ellos y ellas en la maquila y en la construcción, representaciones sociales acerca de la vida cotidiana.* Guadalajara: Tesis de Maestría en Comunicación, ITESO.
- Sauto, R., Boniolo, P. y Perugorria, I. (2007). Las representaciones sociales de la corrupción de la clase media. En Sauto, Ruth (comp.), *Práctica de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas* (252-276). Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Snow, Ch. P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque.* Madrid: Alianza
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa.* Barcelona, España: Laertes S.A.
- UAM. (2007, junio). "Comunicación: imaginarios y representaciones sociales. Editorial. En *Versión. No. 19.* México: UAM-Xochimilco. 9-15. Recuperado en http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=7&tipo=ARTICULO&id=4258&archivo=7-258-4258urz.pdf&titulo=Editorial
- Universidad de Costa Rica (2002). *Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente.* Recuperado en: http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf
- Universidad de Costa Rica. (2005, junio). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica.* Recuperado en http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf

- Universidad de Costa Rica. (2009 a). *Informe de anual de labores Vicerrectoría de Acción Social*, año 2008. Trabajo no publicado.
- Universidad de Costa Rica. (2009 b). *V Informe anual de labores, 2008-2009*. Rectora Yamileth González García. Recuperado en <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/informe/images/il-web.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (2010). *Historia*. Página web oficial de la Universidad de Costa Rica. Recuperado en <http://www.ucr.ac.cr/acerca-u/u-en-breve/historia.html>
- Universidad de Costa Rica (2011-a). Sección Técnico Administrativa de Régimen Académico. Preguntas Frecuentes. Recuperado en: <http://www.cea.ucr.ac.cr/regimen/preguntas.php>
- Universidad de Costa Rica (2011- b). *VII Informe anual de labores, 2010-2011*. Rectora Yamileth González García. <http://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2011/Informe-anual-de-la-Rectora-2010-2011-25-jun-11.pdf>
- Vega, I. (1992). Vida cotidiana y representaciones sociales en el estudio de la familia. *Actualidades en psicología*. Vol. 8, núm. 74. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. 1-18.
- Wallerstein, I. (2002). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

I. ANEXOS

Anexo 1

Anexo 2

Señora XX
Académica
Escuela de XX

Estimada señora XX:

Tal como le informe por vía telefónica, en el marco de la investigación "**Los procesos socioculturales de cambio y reproducción institucional universitario**" que el suscrito realiza en el Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente - Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO), en Jalisco, México, estoy organizando una serie de grupos de discusión con académicos/as coordinadores/as de proyectos de Acción Social. Dada su amplia experiencia en esta actividad académica sustantiva, sería de gran importancia contar con su presencia en una de las cuatro sesiones previstas.

El objetivo del espacio es compartir opiniones y experiencias sobre los proyectos de Acción Social realizados, y la forma en la que este quehacer ha incidido en sus trayectorias profesionales e impactado en el proyecto académico general de sus Unidades Académicas y de la Universidad.

De contar con su anuencia, me gustaría que asistiera a la sesión programada para el próximo **jueves 17 de marzo, de 9:00 am a 10:45 am, en el Aula 01 del Centro de Investigaciones Históricas de América Central-CIHAC** (de la Fuente de la Hispanidad, 100 este, 100 norte, 100 este y 25 norte; en los antiguos apartamentos Pacheco Domínguez).

El estudio pretende "aportar elementos para el rediseño de la política institucional en el ámbito de la Acción Social universitaria" coherente con el quehacer cotidiano de los coordinadores de proyecto.

Cabe señalar que la investigación se focaliza en la UCR para concretar un caso, por lo que la información a ser recabada durante la actividad será analizada pero no personalizada, a fin de mantener el anonimato de los participantes y que se sientan en total libertad de expresar sus puntos de vista. Como responsable de la investigación el que suscribe tendrá a cargo las labores de moderación. Además, contaré con el apoyo profesional de la Licda. Evelyn Mc Quiddy, quien conoce y comparte los términos de la presente convocatoria.

Seguro de contar con su participación, le saluda,
Atentamente,

Allan Monge Cordero
Becario UCR-DAAD-CONACYT de México

Anexo 3

Cuadro 1.
Intervenciones de los participantes en el grupo de discusión
según turnos de habla y duración. Grupo No. 1

Participante	Cantidad de turnos de habla	Minutos	Porcentaje de participación
Bárbara	11	27.54	24.33
Sergio	16	26.16	23.11
Blanca	17	17.5	15.46
Sandra	13	17.42	15.39
Isaac	10	16.42	14.51
Investigador	23	8.16	7.21
Total	90	113.2	100.00

Cuadro 2.
Intervenciones de los participantes en el grupo de discusión
según turnos de habla y duración. Grupo No. 2

Participante	Cantidad de turnos de habla	Minutos	Porcentaje de participación
Socorro	12	26.11	28.91
Brenda	8	17.07	18.90
Sonia	13	16.44	18.20
Bernardina	7	11.34	12.56
Investigador	17	11.19	12.39
Héctor	9	8.16	9.04
Total	66	90.31	100.00

Cuadro 3.
Intervenciones de los participantes en el grupo de discusión
según turnos de habla y duración. Grupo No. 3

Participante	Cantidad de turnos de habla	Minutos	Porcentaje de participación
Salvador	11	23.27	18.57
Hada	6	19.25	15.37
Beatriz	4	19.02	15.18
Silvio	5	15.03	12.00
Hypatia	10	15.00	11.97
Investigador	24	10.56	8.43
Ignacio	4	8.23	6.57
Irene	3	7.58	6.05
Boris	5	7.34	5.86
Total	72	125.28	100.00

Cuadro 4.
Intervenciones de los participantes en el grupo de discusión
según turnos de habla y duración. Grupo No. 4

Participante	Cantidad de turnos de habla	Minutos	Porcentaje de participación
Hugo	5	39.09	26.51
Investigador	13	24.12	16.36
Berenice	7	22.54	15.29
Helena	4	15.13	10.26
Benjamín	6	14.17	9.61
Sara	5	12.39	8.40
Simón	6	10.56	7.16
Belén	4	9.43	6.40
Total	50	147.43	100.00