



Aproximaciones conceptuales de categorías de la realidad social vinculadas a la extensión universitaria

Conceptual approaches of categories of social reality linked to university extension

Priscilla Mena García

Escuela de Planificación y Promoción Social, Universidad Nacional, Costa Rica

pris.mena@gmail.com

Carmen Monge Hernández

Vicerrectoría de Extensión, Universidad Nacional, Costa Rica

carmen.monge.hernandez@una.cr

Randy Chavarría Briceño

Escuela de Planificación y Promoción Social, Universidad Nacional, Costa Rica

randy.chavarria.briceno@una.cr

Recibido: 24/09/2019 • Aceptado: 20/05/2021

Resumen

Latinoamérica sostiene grandes desafíos sociales y medioambientales para el desarrollo humano sostenible, donde la misión social estatutaria vinculada a la extensión universitaria recobra valor, pertinencia y prioridad en la educación superior. Actualmente, surgen importantes cuestionamientos y vacíos conceptuales para alcanzar una extensión de contenido crítico e integrador. El presente artículo muestra los resultados de un análisis conceptual, los cuales destacan claves de partida de las problemáticas socio ambientales desde el proceso de



extensión universitaria. La finalidad es reflexionar respecto a cuestionamientos sobre la realidad social conceptos como sociedad, entorno, paradigmas y el cambio social. Se concluyó que la definición de extensión se asume desde una cosmovisión que determina el posicionamiento de quienes la ejecutan respecto a las categorías que involucra -tratadas en el texto y otras posibles-, así como de la dimensión axiológica y comunicacional de la universidad ante la sociedad a la que se debe. Reflexionar desde la visión del modelo crítico e integrador de extensión implica el compromiso sociopolítico de la universidad de hacer realidad el mejoramiento profesional y humano de sus estudiantes y el ideario altruista de la nación a la que responde.

Palabras clave: extensión universitaria, cambio social, sociedad, entorno, comunidad.

Abstract

Latin America presents great social and environmental challenges to sustainable human development, in which the statutory social mission associated with university outreach gains new value, relevance and priority in higher education. Currently, important questions and conceptual gaps arise in outreach efforts which involve critical and integrative content. This article shows the results of a conceptual analysis that highlight key aspects of the socio-environmental problems related to the university outreach process. The purpose of this analysis is to reflect on questions about social reality, referring to concepts such as society, environment, paradigms and social change. It is concluded that the definition of outreach is influenced by a worldview that determines the position of those who carry it out with respect to the categories it involves, which are addressed in the text and other sources, as well as the axiological and communications-related dimensions of the university as perceived by society. Adopting the vision of the critical and integrative outreach model entails a socio-political commitment of the university to making the professional and human improvement of its students a reality, responding to the altruistic ideology of the nation which this goal reflects.

Keywords: university extension, social change, society, environment, community.



Introducción

Latinoamérica heredó de la colonización un modelo de universidad clausista y elitista, caracterizada por profundas desigualdades en el acceso y desvinculación con los intereses de su entorno. En 1918, con la Reforma Universitaria de Córdoba en Argentina, se logró un viraje significativo en la orientación hacia la democratización de la educación superior. Los cambios conseguidos permitieron remagnificar su impronta social que hasta la fecha es la diferencia en el ámbito mundial (Monge, 2020; Monge, González & Méndez, 2020 y Tünnermann, 2000). Si bien esa reforma surgió en el marco del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, el resultado se le otorga esencialmente a la clase media que consiguió romper con el dominio del poder oligárquico y clerical en el acceso y gestión de las universidades (Tünnermann, 2000). Con la incorporación de la extensión universitaria, como una función inherente e inseparable de la sociedad (González, 1996), las universidades de la región asumieron una misión social aún vigente.

Las universidades públicas latinoamericanas son consideradas un bien público, albergan un derecho humano y, por ello, el interés de garantizarlo para todas las personas. Tienen el encargo social de justicia, de garantizar condiciones de equidad y participación en el acceso, gratuidad en los servicios y velar por eludir todo tipo de exclusiones y desigualdades sociales (Monge, González & Méndez, 2020). Esto le confiere un rol protagónico en la democratización del conocimiento y en la calidad de sus procesos formativos y funciones sustantivas universitarias (docencia, investigación y extensión), por lo tanto, en la formación de profesionales integrales y la construcción de agendas en investigación y extensión que atiendan las demandas locales y globales no únicamente lo que solicita el mercado.

A pesar de esa orientación social, los procesos sustantivos universitarios y la gestión universitaria tienen dificultades para conseguir la comprensión de las condiciones sociales de las personas, los sentidos de lo político, las relaciones de poder, las exclusiones sociales y los requerimientos ambientales planetarios (Monge et al, 2020). Actualmente hay críticas sobre la criticidad frente a los desafíos ambientales y las amenazas del modelo económico dominante, como lo expresa Núñez, “conocemos, vivimos y sufrimos (pobreza, marginación, exclusión, deterioro ambiental etc.) [que] son consecuencias obvias del sistema general de poder hegemónico



neoliberal” (2006, pp. 20-21). Este autor concluye que los esfuerzos de los principales actores redundan en fortalecer el poder económico, político, social y cultural en torno a dichos intereses.

Lo anterior sugiere una universidad capaz de generar no solo los conocimientos técnicos y científicos necesarios para el desarrollo del país, sino también ser motor de construcción democrática, justa y equitativa. Por lo tanto, de conocimiento no condicionado por los códigos del lucro, que reconstruya la cultura necesaria para hacer frente a los desafíos de la humanidad y del planeta. Si la universidad es considerada un elemento del mercado, no hay espacio para la crítica en los debates públicos. Al actuar como agente mediador entre actores, sectores e instituciones, se desarrolla como una acción colectiva crítica de la propia institución, tanto en su ámbito interno como en sus relaciones con la sociedad (Mollis, 2003, p. 205).

Estos desafíos ponen frente a las diversas disciplinas, como las ciencias sociales, no solo buscar comprender la realidad, sino también promover procesos y funciones sustantivas universitarias que promuevan la transformación social. Un ejemplo lo constituye la Escuela de Planificación y Promoción Social, cuyo objeto de estudio es la realidad y su transformación. Si la extensión universitaria persigue ese acercamiento a la realidad, con el diálogo de saberes que realiza la universidad con la sociedad (Ghiso, 2000), mediante sus procesos sustantivos, se destaca la comunicación como la vía expedita de transformación (Freire, 1984). Surge la necesidad, también, de determinar el modelo de extensión a que se acoge la universidad, puesto que en dependencia de ello será el carácter y naturaleza de sus propósitos y resultados de cambio social, cambio que incluye la formación profesional de sus estudiantes de pre y posgrado.

Ante los diversos retos del proceso de extensión universitaria, este artículo se propone analizar conceptualmente la extensión como proceso sustantivo universitario y también aquellas categorías implicadas en su definición, tales como: realidad social, sociedad, entorno, comunidad, paradigmas y cambio social. El trabajo se constituye inicialmente de una breve sistematización de la definición de extensión, seguido, del análisis de las categorías antes expuestas y, finalmente, se enuncian las conclusiones más relevantes en relación con el objetivo declarado.

La extensión como punta de partida

Para iniciar el tema de las diferentes concepciones de extensión, expresada en sus definiciones se considera clave partir de los rasgos históricos y filosóficos de la extensión universitaria. Resulta fundamental entender la extensión desde su origen en la Segunda Guerra Mundial a consecuencia del desarrollo industrial, sobre todo en Europa. Posteriormente, su desarrollo en América Latina a partir de las grandes y frecuentes luchas sociales. En Europa la sociedad demandaba principalmente de la universidad en función de acceso a tecnología, en tanto Latinoamérica solicitaba apoyo en su lucha por transformaciones sociales (González, 1996). A continuación, se presentan las Características de sus principales modelos y concepciones.

Diferentes concepciones del término extensión

En un contexto monástico y colonizador, la universidad, considerada élite del saber, ejecutaba la extensión interviniendo, literalmente, las comunidades; modelo que Valsagna (1997) clasifica como tradicionalista. Con el avance del desarrollo científico-técnico en el contexto capitalista surgen formas economicistas, que permanecen vigentes y se presentan con gran frecuencia. Posterior al auge de los movimientos progresistas, sobre todo en Latinoamérica, inspirado en las tendencias pedagógicas de la liberación y al enfoque sociocultural de la pedagogía Vigotstky, (1896-1934), se define el modelo integral de extensión difundido principalmente en Cuba. Este modelo aboga por el cumplimiento de principios dialógicos en la comunicación universidad-sociedad, de interactividad, contextualización y creatividad (González, 1996; González, 2002; González, 2006). Mientras que el modelo crítico (Tommasino & Cano, 2016; Tommasino, González, Guedes & Prieto, 2006) se evidencia en Uruguay y Argentina principalmente y, más recientemente, el modelo transformador, pensado desde el enfoque de las capacidades de desarrollo humano, aplicado al entorno desde experiencias de universidades públicas de Costa Rica, Sudáfrica y Argentina (Monge, 2020).

Cabe destacar que, entre los primeros modelos de extensión, post reforma de Córdoba, destacaron el tradicionalista, altruista y divulgativo (González, 2013), reflejos de las visiones propias de una universidad iluminista, con relaciones de carácter unidireccionales, colonizadoras e intervencionistas.



El modelo *altruista* impregnó en los fines de la reforma el pensamiento positivista de la época, pero desde acciones entusiastas, desinteresadas y compasivas a favor de las personas más desposeídas de las sociedades. El *divulgativo* reprodujo las nociones extensionistas norteamericanas de transferir, con los medios de comunicación, los conocimientos técnicos y la cultura universitaria a las poblaciones sin acceso a la universidad. Tales modelos presentaron la característica fundamental de ser mínimos en su contenido crítico político y en el aporte a la construcción colectiva hacia la transformación social, demandada por las sociedades (Monge et al, 2020). Según Tünnermann (1981), los proyectos y actividades de esta época solían presentar las siguientes características:

1. No daban respuesta a programas debidamente diseñados con objetivos definidos.
2. Presentaban un carácter marginal en su contribución por su poca vinculación con la investigación y la docencia.
3. Se sustentaban en una extensión orientada a la difusión cultural.
4. Daban respuesta principalmente a demandas clasistas y a propósitos informativos más que a fines concientizadores y formativos.

En la década de mil novecientos sesenta, la extensión y la educación en general, presentaron cambios de rumbo sustanciales con los aportes de los pedagogos brasileños (Monge et al, 2020). Esto se observa en los aportes centrados en trabajar el concepto y definición de la extensión universitaria. En esta época surge la extensión *concientizadora* que recoge las ideas provocadoras de diálogo y la comunicación; de una extensión que impugna la transmisión de la ideología dominante y, al contrario, promueve una actitud transformadora (Freire, 1965).

En el concepto extensión universitaria desde las concepciones de modelos más progresistas como el integral, crítico y transformador, el término extensión resulta perturbador y contradictorio. Ya Pablo Freire, desde la década de mil novecientos ochenta, rechazó el término extensión, pues lo relacionó con “procesos de invasión cultural, transmisión, entrega, donación, mesianismo, relaciones de dominación y opresión a los que se han visto sometidos, diferentes sectores de la sociedad” (Freire, 1984, p.

20). Dicho autor concluyó que estos términos llevan acciones que ponen al individuo como una “cosa”, y no como un ser que puede lograr transformaciones. Ante tal perspectiva, propuso el uso del término comunicación, considerando que aquel proceso se caracteriza por permitir la reciprocidad, el diálogo y, con ello, se revela y modifica la realidad que conduce a liberación. Además, la comunicación promueve que los sujetos interlocutores incidan su *admiración* sobre el mismo objeto, sin que se rompa la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad ya que no hay pensamiento que no esté referido a la realidad y, por tanto, marcado por ella.

Esta última concepción sobre cómo todo está marcado o determinado por la realidad, se relaciona con lo señalado por [Durkheim \(1986\)](#). El autor comprende que los hechos sociales son aquellos que contribuyen a comprender la realidad al poner en manifiesto las necesidades que influyen en la sociedad. Es decir, la realidad no se puede entender desde el escritorio o de manera aislada, sino únicamente de forma totalizadora.

[Bosco \(1973\)](#) refuerza lo antes planteado cuando señala que la extensión puede conducir a la dominación al asociarla con la acción de extender el conocimiento a personas o colectivos. En otras palabras, advierte que la extensión puede reducirse a una simple transferencia de un sujeto que tiene el conocimiento (o cree tenerlo), a otros. De esta manera, se vería de forma iluminista y elitista a los agentes de la universidad que transfieren conocimiento a aquellos que no lo poseen. Por ende, un acto muy lejos de la relación que se requiere hoy de las universidades para con la sociedad.

Ante estos conceptos, [Tommasino et al. \(2006\)](#) proponen que se reconozca por una parte lo que Freire señaló como modelo extensionista clásico y, por otra parte, integra la crítica de [Bosco \(1973\)](#), argumentando que, si se entiende como tal, la extensión no estaría logrando el objetivo. Ante esa preocupación, identifican el modelo extensionista alternativo o crítico, cuya particularidad es que propone una visión crítica de la estructura social y promueve la libertad de las clases populares como constructoras de su propia historia y realidad. El modelo alternativo o crítico reúne una gama diversa de prácticas desarrolladas en contextos latinoamericanos bajo una visión crítica, histórica, relacional y compleja de sus estructuras sociales ([Monge et al, 2020](#)).



Por otro lado, al modelo extensionista alternativo o crítico se le atribuyen muchas de las propuestas de [Paulo Freire \(1984\)](#), entre ellas el planteamiento de conseguir reinventar la sociedad. Dicho de otro modo, la extensión pide desarrollar procesos de encuentro que permitan una escucha permanente, con diversos espacios de diálogo, problematización, reflexión y crítica popular. Además, tal acto demanda la comprensión mutua, al otro u otra, y la construcción conjunta por esa libertad e indagación de orientaciones hacia una sociedad más justa y equitativa. Por ello, para Freire fue clave no sólo el hecho de que las clases populares llegaran al poder, sino que éstas pudieran reinventarlo mediante una dimensión dialógica, pero crítica, abierta a la participación cada vez más profunda, capaz de romper el binomio dominador-dominado.

A partir de las aportaciones de Freire, continuadas por [Tommasino et al. \(2006\)](#), varias universidades de Centro y Sudamérica permanecen en la búsqueda constante de una extensión universitaria que permita ese diálogo crítico de saberes. Por ejemplo, una de las definiciones más reconocidas en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), es la siguiente:

Procesos de creación y desarrollo de las capacidades de sus actores sociales, institucionales y locales, y de transformación social integral para una mayor calidad de vida de las comunidades. La extensión nutre la formación integral del académico y del estudiante y fortalece el compromiso que demanda el desarrollo humano. Comprende acciones conjuntas sociedad-universidad, continuas y planificadas, para la generación de una mejora social integral y la retroalimentación del quehacer universitario ([UNA, 2009, p. 6](#)).

Las definiciones de extensión universitaria -desde la versatilidad de sus enfoques-, evoca la interacción entre universidad y sociedad, aunque arrastrados desde su historia permanezcan hasta los actuales días el eventismo, el estructuralismo y el reduccionismo, tan incidentes en su calidad. Una consecuencia de lo anterior es la palidez de su integración con los restantes procesos, convertida en un reclamo sistemático en la actualidad.

Es importante destacar otros contextos, como el cubano, donde la presunción de la relación didáctica entre el carácter de función y proceso de la extensión ha motivado a desarrollar propuestas sustentadas por el modelo

integral de [Valsagna \(1997\)](#), posicionamiento que no disiente el modelo crítico ([Monge et al, 2020](#)). Así, se propon la promoción de cultura con orientaciones sociales específicas, a partir de necesidades sentidas, en respuesta a los principios de diálogo, interactividad, contextualización y creatividad ([Monge et al, 2020](#)). Para tales efectos, los procesos universitarios promueven el desarrollo de la sociedad desde la participación de las personas, como agentes de su propio desarrollo

El cumplimiento de este encargo social no se corresponde, como muchos autores lo atribuyen, a una función específica de la universidad (Extensión), sino a la institución en su conjunto. No es únicamente la extensión el factor de cambio, ni se puede considerar como la única expresión del vínculo Universidad-Sociedad, el que requiere de la participación e integración de las funciones universitarias sustantivas (Docencia, Investigación y Extensión) ([González 1996, p. 39](#)).

La extensión universitaria como función y proceso

La definición de extensión como proceso y función fue aportada por [González \(1996\)](#), sustentada en la comprensión de la extensión entendida como

Sistema de interacciones de la Universidad y la Sociedad, mediante la actividad y la comunicación, que se realizan dentro y fuera del centro de educación superior, con el propósito de promover [el subrayado pertenece al texto original] la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural (p. 43).

De acuerdo con el mismo autor, la definición de la extensión como proceso refiere a aquella parte del sistema de interacciones entre sujetos participantes (universidad y sociedad) cuya finalidad busca promover la cultura, sea con comunidades intra o extrauniversitarias. La comunidad es comprendida como aquel conjunto de personas reunidas por intereses comunes y no bajo concepciones geográficas, por ello se da la relación entre enfoques y sujetos sin que signifique que la comunidad esté delimitada geográficamente. El carácter de proceso de la extensión es “una manifestación de la ley didáctica de la relación entre la Universidad y la Sociedad, ley que se establece a través de la función extensionista, que constituye su objeto” ([González, 1996, p. 43](#)). Por ello, como proceso atiende el



cumplimiento de leyes vinculadas a las relaciones externas del proceso con el medio y de nexos internos del proceso.

La extensión, al ser un proceso, da cuenta de varios componentes constitutivos que van desde la definición de problemas socioculturales, basados en intereses generados por las necesidades sentidas, el objeto, el objetivo, su contenido, la metodología, los medios y formas; hasta las acciones de evaluación que intervienen durante las interrelaciones de la universidad con sujetos (o comunidades) externos e internos (González, 1996). Dado su carácter de proceso universitario, su desarrollo muestra etapas definidas con antelación, formuladas rigurosamente, éticamente orientadas y progresivas, con fines debidamente establecidos y gestionados, en igualdad a la investigación y la docencia. Por tanto, se rechaza la improvisación y el mero activismo (Monge et al, 2020). Es un proceso cuyo desarrollo permite resultados de cambios o transformaciones sociales, generalmente conseguidos a largo plazo. De ahí que el autor afirme que:

[L]a extensión universitaria como función expresa las características externas [necesidades sociales], fenoménicas; como proceso, explica sus propiedades esenciales y determina las leyes de su comportamiento [a veces en términos de programas, proyectos y actividades académicos y otras en cursos o prácticas contenidas en los planes de estudios de grado] (González, 1996, p. 52).

Por la naturaleza extensionista, los colectivos externos son los más frecuentes, los cuales, privilegian la satisfacción de intereses comunes mediante soluciones sostenibles que atienden las necesidades de grupos vulnerabilizados respecto a la comunicación entre universidad y empresa (Monge et al, 2020; González, 1996). Por eso, la función de la extensión comprende lo externo, lo visible, lo fenoménico y declara ocho funciones generales de la extensión universitaria (González, 1996). Esas ocho funciones fueron resumidas por Monge, González y Méndez (2020) en: (a) formación profesional del estudiantado, (b) acciones de superación profesional para los graduados universitarios y de la población en general, (c) difusión de los resultados científicos, (d) programación variada y sistemática de opciones culturales y recreativas, (e) agenda de diferentes expresiones de la cultura; (f), atención al sistema de la cultura física y el deporte, (g) fortalecimiento sistemático de las instituciones culturales universitarias y, (h) divulgación de los resultados de la educación superior. Los

autores concuerdan en la existencia de una relación didáctica compleja entre el proceso y la función extensionista y un vínculo estrecho y sólido entre la extensión y el objetivo de promover cultura. Por ello, la metodología es la *promoción cultural* tanto para el proceso como para la función, entendida como “conjunto de acciones que impulsan el desarrollo del ciclo reproductivo de la cultura” (González, 1996, p. 46). El carácter inclusivo sin favorecer a élites fue adicionado a esa promoción cultural universitaria en otras investigaciones que integraron el criterio de Zea

En nuestros días y según con los poderosos medios de información y difusión con los que se cuenta, se viene hablando con insistencia de dos clases de cultura, la cultura de masas o popular y la cultura de élite. Y en relación con ellas dos tipos de difusión, la que se considera puede estar al alcance de las masas (...) y la que solo podría estar a la altura de la comprensión de élites especializadas (Zea, 1981 citado por González, 2006, p. 21).

De esta manera, se definió la promoción cultural universitaria como:

[Una] pedagogía de colaboración, igualdad, donde se reconoce la autonomía del individuo en la medida que participa en el desarrollo de la comunidad y de la sociedad en general; refuta la transmisión con la apropiación contextualizada de la cultura, bajo los principios de asequibilidad y acceso, tiene en cuenta la diversidad de modo que se extienda la vida científica de la universidad a la cotidiana de la comunidad en una perspectiva de ampliación de la conciencia humana (González, 2006, p. 33).

Ante lo expuesto, González (2006) pone énfasis en el sentido amplio que adquiere el término *cultura* en relación con la promoción cultural universitaria al confrontar, especialmente concepciones que la acotan al arte, el deporte o el economicismo. Por ello, la define como:

Cultura de la nueva universidad (...) [es un] proceso equitativo y personalológico, dialógico e interactivo, creativo y contextualizado de apropiación del capital cultural, en condiciones de colaboración, que contribuya, en el plano individual, a mejorar la calidad de vida de los sujetos y en el más universal, al progreso social



para la sostenibilidad patrimonial y ecológica local, nacional, regional y del planeta (pp. 20-21).

A la luz de lo expuesto, la extensión se comprende como la función académica universitaria que permite a la universidad una relación de forma totalizadora, sistemática y dialéctica con la comunidad nacional. Es un proceso porque contiene una serie de etapas desde su concepción de la problemática social sentida, la formulación y los fines establecidos y formalizados adecuadamente, de la mano con la investigación y la docencia. Para abarcar la mayor integralidad posible de actores y disciplinas, se orienta al tratamiento inter y transdisciplinario con la participación activa del personal docente y sector estudiantil, quienes trabajan horizontal y dialógicamente con los colectivos sociales y ciudadanía interna o externa de la universidad. Esta acción permite una adecuada articulación entre el conocimiento científico y los saberes populares de manera que se combinan, complementan e integran entre sí para dar origen a un conocimiento nuevo producido con el diálogo en colectividad.

De las definiciones de extensión, la que la distingue como función y proceso desde una perspectiva integracionista, permite mayor acercamiento al cómo lograr la manifestación de su naturaleza totalizadora. Es la integración de los procesos universitarios presentes en la extensión como núcleo básico que le da a esta el título de vía expedita en el cumplimiento de la misión extrínseca de la universidad que se registra en la literatura especializada (González, 2006).

La extensión se comprende como la función (lo externo fenomenológico) y proceso (lo interno: formación profesional y transformación social) académico universitario que permite a la universidad una relación de forma totalizadora, sistemática y dialéctica con la comunidad nacional e internacional. Es un proceso de contenido inter y transdisciplinario mediante el cual se da la participación activa del personal docente y sector estudiantil, quienes se integran a trabajar con los colectivos sociales de diferentes comunidades mediante una adecuada articulación de los conocimientos y saberes de ambas partes. Tal acción apunta a la transformación de la realidad social, lo que según varios autores, se caracteriza por su complejidad, diversidad, dinámica y cambio (Montañez, 2015; Morín, 2001). Ante lo que surgen cuestionamientos tales como: ¿De dónde partimos conceptualmente para abordar la realidad social en tiempos de incertidumbre?



¿cómo se conceptualiza sociedad, entorno y comunidad y su relación?,
¿qué importancia tiene la *otredad* en la interacción y contextualización
universidad-sociedad?

Realidad social

En un mundo en el que la vida pasa muy rápido, con preocupaciones diversas, en la mayoría de las ocasiones se olvida considerar el tiempo y espacio en la reflexión de aspectos claves del vivir, como son la naturaleza de la humanidad, las relaciones, las emociones y las fuerzas espirituales. Esta situación afecta los avances fructíferos del conocimiento. Ante esto, [Wallerstein \(2006\)](#) aporta la identificación de tres problemas fundamentales para la incorporación de estas variables. El primero atiende la relación entre el investigador y la investigación, a lo cual refiere los señalamientos de [Weber](#) sobre la trayectoria del pensamiento moderno como el “desencantamiento del mundo” (p. 81). Por otra parte, [Wallerstein \(2006\)](#), apunta a lo indicado por Prigogine y Stengers (1986), sobre conseguir un reencantamiento del mundo entendido como “aquel llamado a derribar las barreras artificiales entre los seres humanos y la naturaleza, a reconocer que ambas forman parte de un universo único enmarcado por la flecha del tiempo” (p. 81). En segundo lugar, se cuestiona cómo reinsertar el tiempo y el espacio como variables de análisis, no vistas como fenómenos arbitrarios, sino como parte de la construcción social. Y tercero, anota el problema de cómo superar las separaciones entre lo político, lo económico y lo social.

A la problemática expuesta, [Wallerstein \(2004\)](#) y [Houtart \(2009\)](#), adicionan la incertidumbre que, desde el inicio de la historia, ha inspirado temor y sensación de peligro y se ha incrementado en los últimos treinta años. A ella se le atribuye la generación de un periodo de transición y, por ende, un futuro incierto en el que la realidad obliga a reflexionar en torno a la probabilidad en lugar de la certeza y la tendencia de alejarse del equilibrio, la bifurcación y la flecha del tiempo ([Wallerstein, 2004](#)). Coinciden en que la incertidumbre no sugiere “la atomización de la realidad, la ausencia de estructuras, sino aceptar que la realidad no es lineal, ni determinada, que existe una multiplicidad de factores en interacción y afirmar el lugar formal de lo cualitativo” ([Houtart, 2009, p. 24](#)).

La incertidumbre surge en una realidad dinámica, cambiante, y hoy más que nunca se aleja de lo que se considera certero y de todo aquello que se



pueda predecir fácilmente. Al no existir una realidad única, de la cual, las personas son parte de ella, el ser humano no puede trascender la realidad. [Montañez \(2015\)](#), comprende que en esa dinámica que tiende al cambio, el otro u otra no deberían considerarse inertes, por el contrario, es preciso tener claridad que el otro al actuar, transforma su realidad y, por ende, la de quienes lo rodean, tomando relevancia el papel del otro. Ante estos postulados, se requiere que las diferentes ciencias perciban la realidad no como algo estático, sino como lo propone Morin ([2005, citado en Houtart, 2009](#)), desde un orden, desorden, interacción y organizacional cual le denomina el paradigma de la auto-eco-re-organización.

Esta consideración dialéctica en la dinámica de cambio, entalpía y entropía de la *realidad social*, obliga y compromete a asumir una definición de extensión que por analogía responda a tal concepto de realidad para bien social, nacional y del planeta; quedando evidente el divorcio entre la concepción de realidad social expuesta y los modelos tradicionalistas y economicistas de extensión antes dicho.

Pero, aún queda por analizar qué entender como sociedad, esa con la que la universidad se comunica usando como vía a la extensión ¿Qué significa entorno cuando se refiere la extensión a su principio de contextualización? y, por último, ¿qué asumir conceptualmente como comunidad? esa célula básica de operaciones reales donde se constata el impacto de la universidad mediante proyectos extensionistas o comunitarios, con evidencias como avales de las transformaciones sociales acontecidas mediante un proceso de acompañamiento entre universidad y comunidad.

Sociedad, entorno y comunidad

El objetivo del presente texto puede generar en el lector la expectativa de que las categorías que se relacionan con la concepción de extensión universitaria sean tratadas por separado. Sin embargo, la profunda dialéctica de las categorías *sociedad, entorno y comunidad* inspira a la autora a exponerlas en el vínculo que estas poseen, sobre todo en relación al proceso que representa la vía expedita de comunicación entre universidad y sociedad.

La sociedad, según [Durkheim \(1986\)](#), es más que la suma de los individuos, pues hay otros elementos que también la integran, aunque son



los individuos los únicos integrantes activos. Por ello, se considera que la sociedad no se compone de personas, más bien, estas forman parte del *entorno* de la sociedad como *sistema*. Por lo tanto, se establece que para entender la realidad social se debe mirarla como sistema, para dejar claro el carácter socio-constructivista del mismo. Los sistemas, a su vez, presentan varias características, de acuerdo con Orozco y Gaviria (2012), todos los sistemas son mediadores de la complejidad, tienen la capacidad de selección entre alternativas y están ordenados para el cumplimiento de una determinada función. Es el sistema el que propicia unidad al entorno, que en criterio de Luhmann (1973, citado en: Arnold & Rodríguez, 1991), es lo que da existencia a lo demás. De ahí, la anterior afirmación de que el entorno tiene su unidad a partir del sistema, puesto que cada uno de los sistemas tiene su propio entorno.

De lo anterior se infiere que el entorno es más complejo que el sistema, así que la complejidad del sistema consiste en que se constituye de subsistemas, con sus respectivos elementos. El sistema presenta características, posibilidades y probabilidades.

Al considerar las interacciones en lo interno de cada sistema, entre sistemas y con el entorno (realidad) como un todo, lo que es aplicable al proceso extensionista en su relación sistemática con un entorno cambiante de constantes demandas. Por ejemplo, en una determinada comunidad se puede observar que el entorno está compuesto por una serie de sistemas: el educativo, económico, ambiental, social, organizacional, entre otros. Cada sistema a su vez tiene una serie de elementos, los cuales tienen su propia historia, que en algunas ocasiones se quieren cambiar para tener mejor calidad de vida. Es muy difícil, casi irracional, pensar que se pueden cambiar todos los sistemas a la misma vez, aunque exista comunicación entre uno y el otro, la dinámica de la realidad lo dificulta, porque quienes la conforman no son elementos mecánicos fáciles de cambiar, sino que son elementos complejos: sujetos activos con capacidad para tomar decisiones, vinculados a un contexto histórico y cultural insoslayable para quienes quieran transformar su realidad, ya sea desde lo individual o institucional como es el caso de la extensión.

En este contexto, ya sea de manera individual o colectiva, el ser humano interactúa, y no lejos de ello, se encuentra el tejido organizacional e institucional que busca analizar los procesos sociales. Un ejemplo de este tipo

de instituciones son las universidades alrededor del mundo, las cuales, buscan interacción social a la vez que son demandadas por la sociedad en la solución de las necesidades sentidas de sus comunidades.

Las comunidades constitutivas de la sociedad deben ser entendidas como un grupo de sujetos reunidos por intereses semejantes, no precisamente territoriales. Es una identidad común mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades (generalmente por signos o acciones), la cual es compartida, elaborada y socializada entre sus integrantes. Generalmente, una comunidad se une bajo la necesidad o mejora de un objetivo afín, como puede ser el bien común, aunque esto no es algo necesario, puesto que basta con una identidad grupal para conformar una comunidad sin la necesidad de un objetivo específico. La comunidad no es estática, es movimiento, sufre crisis, se reorganiza, hay épocas de resistencia y de búsqueda de alternativas comunes localmente y de manera autónoma. Sus procesos socioambientales, socioculturales, socioeconómicos son singularidades que las distinguen a unas comunidades de otras (Torres, 2013).

También en la comunidad llegan a presentarse expresiones de procesos más amplios como las formas globales dominantes del consumo y desecho generalizadas por la modernidad, las cuales trastocan su integridad vital en su salud, su cultura, la economía y en los ecosistemas. En todo este proceso juega un gran papel la universidad como célula cultural de la sociedad (Núñez, 1999), predominante desde la extensión y su misión de promover cultura.

Como lo señala D'Angelo (2004), los patrones de interacción social se producen en el entrecruzamiento de representaciones, ansiedades, expectativas y, más ampliamente, en las configuraciones de la subjetividad social. Esas configuraciones conectan una gran diversidad de variables como género, edad, posición socioeconómica, raza, pautas de relación familiar y roles sociales, que expresan las dimensiones de saber, deseo, poder y discurso de los sujetos actuantes. Por esa razón, se considera fundamental utilizar diferentes “lentillas” al mirar ya que existe una dualidad de pensamiento en un mismo ser: individual y sociocolectiva.

La extensión universitaria, desde la visión de que el conocimiento es una construcción social, requiere el reconocimiento al otro u otra (otredad), previo a cualquier proceso que implique el análisis y la interacción con la

realidad. Desde esa interconexión existente, el individuo está en la sociedad y, esta, en el individuo, por tanto, cabe cuestionar ¿sobre qué paradigma tendría que orientar la universidad ese cambio y transformación social?

Paradigmas de investigación en contribución a la extensión universitaria

Por ser tan cierto que la extensión es el acercamiento a la realidad social, mediante diálogo de saberes para resolver necesidades sentidas de una comunidad dada, es claro que este proceso está estrechamente relacionado con la investigación, por lo que, a la hora de desarrollar tales saberes es importante posicionarse en un paradigma determinado. Esta relación con la sociedad se somete a determinadas posturas de visión de mundo que poseen los individuos que participan en el diálogo. En tal proceso se integra un sistema de declaraciones y creencias sobre la realidad, los individuos, el lugar que ocupan ellos y sus relaciones sobre lo existente (Flores, 2004 citado en Ramos, 2015).

Ramos, hace referencia a que un paradigma engloba un sistema de creencias sobre la realidad, la visión del mundo, el lugar que el individuo ocupa en él y las diversas relaciones que esa postura permitiría con lo que se considera existente. Por eso, coincide en que el paradigma constituye los lentes con los que una persona observa la realidad y determina la manera con que mira e interpreta. Por lo tanto, tener claridad del paradigma desde el que se está mirando permite una postura ética y política para el acercamiento a la misma realidad. Es así como, cobra sentido el paradigma en la extensión, tanto para quien lo protagoniza como para quienes forman parte indirecta del proceso extensionista. Por ejemplo, Ramos (2015) identifica cuatro tipos de paradigmas:

1. *El positivismo*: las ciencias exactas son el origen de este paradigma. Establece que la realidad es absoluta y aprehensible por el ser humano, además, es regida por las leyes y mecanismos naturales.
2. *El post-positivismo*: indica que la realidad existe, pero que solo puede ser entendida parcialmente. Reconoce desde lo ontológico que la realidad no puede ser comprendida totalmente ya que las herramientas utilizadas para observarla y analizarla no son perfectas así como el ser humano.



3. *El constructivismo*: dicho paradigma promueve la idea de que el saber del mundo se construye por el interaccionismo social, es decir, desde lo ontológico no se intenta controlar o predecir la realidad sino reconstruirla en la medida que exista en la mente de los constructores. Este paradigma afirma que no existen realidades únicas sino construcciones de acuerdo a las percepciones de cada individuo.
4. *La teoría crítica*: va más allá de la reflexión. Establece que quien investiga o se acerca a la realidad busca generar cambios y la liberación de un determinado grupo o contexto. Se caracteriza por su visión holística y dialéctica. Todos los que participan están comprometidos con el cambio social; comprensión social de necesidades e intereses y una transformación de las estructuras sociales, basada en la liberación de los individuos que conforman el contexto social. Este paradigma se diferencia de los demás al proponer no sólo observar y pensar, sino actuar. Y desde la perspectiva ontológica considera que la realidad es fruto de la influencia de elementos sociales, políticos, culturales, económicos, entre otros.

Relación de la extensión crítica con los paradigmas interpretativo y crítico

Al analizar los diferentes paradigmas se considera que la extensión universitaria desde la perspectiva crítica se fundamenta en el paradigma teórico crítico, por cuanto la interacción que se tiene como extensionista con las comunidades busca conocer la realidad y adquirir una visión de esta, al ejecutar un proceso participativo y contextualizado de transformación desde los sectores sociales con los que se trabaja.

La extensión crítica promueve el diálogo y la reciprocidad social, al partir de la identificación de las necesidades en conjunto con la población, reflexionar acerca de estas y actuar sobre las mismas en busca de soluciones, por medio de la articulación de esfuerzos de los diferentes participantes y por la coordinación con las instituciones.

En los procesos de la extensión universitaria se busca que, en el desarrollo de cada una de las fases del proceso, la población (grupo determinado de la comunidad) participe activamente con el objetivo de que realmente se dé un diálogo de saberes entre el equipo extensionista que tiene un



conocimiento técnico y las personas de la comunidad quienes tienen un conocimiento vivencial.

Desde la extensión crítica se considera de suma importancia para analizar la realidad comprender cuatro dimensiones claves, la sociocultural, ambiental, económica y político- institucional, ya que, como antes quedó expuesto, la realidad está conformada por una serie de aspectos que la hacen ser diversa, dinámica y compleja.

La extensión crítica promueve que la población concientice que muchas de las necesidades que se consideran individuales, son colectivas. Además, al socializar las problemáticas del otro u otra, se reconozcan como propias, lo que posibilita la unión para buscar soluciones alternativas en conjunto a las diferentes necesidades.

Es así como, lejos de considerar la extensión como una simple área de la universidad ocupada de su proyección a la sociedad, se concibe como aquel proceso que permite la retroalimentación bidireccional entre universidad y sociedad. La reflexión con las comunidades en diferentes contextos permite a la universidad orientar la docencia, lo que hace cumplir el principio pedagógico de la unidad de la práctica con la teoría desde el reconocimiento de las necesidades sentidas de las comunidades y las de formación profesional del estudiante de modo concreto.

El cambio social en la realidad

El cambio se define como “una sucesión de diferencias en el tiempo en una identidad persistente” (Nisbet, 1975, p. 294), de esta forma se puede decir que los cambios se visualizan cuando se tiene una identidad y se manifiestan diferencias en el tiempo. Un ejemplo de ello son los cambios que ha tenido la religión en un lapso temporal, han pasado muchos siglos para observar algunos cambios.

Otra característica del cambio es que no puede deducirse o derivarse empíricamente de los elementos de la estructura social, es decir, no se puede limitar a lo social ni solo a lo biológico, ya que son diversos los elementos referidos al tiempo, las circunstancias y el lugar.

Por lo tanto, el cambio no es un rasgo constante de la vida social, ya que no toda interacción genera un cambio. Este requiere de persistencia y, en la mayoría de los casos, de crisis. De esta última en la medida en que se “concibe como la relación entre el ser humano y el ambiente, precipitada por la incapacidad del ser humano de seguir por más tiempo con determinado modo de comportamiento” (Nisbet, 1975, p. 307). En el momento que se da esa ruptura y se genera la crisis, permite con frecuencia los cambios aunque en la mayoría de las veces los seres humanos se resisten a ello.

Así como el cambio está relacionado con la crisis lo está con el acontecimiento, el cuál según su magnitud o significado puede generar cambios en la vida de una persona e incluso de una nación.

Nisbet (1975) sintetiza algunas razones por las que se puede afirmar que los cambios sociales son necesarios. Primero, muy pocas formas de comportamiento de la sociedad pueden ser continuas, es decir, el cambio es necesario por la misma naturaleza del comportamiento social. Por ello, es clave entender la naturaleza del vínculo social, para comprender las estructuras sociales que se han modificado en una situación de crisis. En la mayoría de los casos, no se busca el cambio en algunos comportamientos como la religión, el nacionalismo político u otros. Cuando se generan cambios es porque en definitiva se hace imposible mantener la continuidad de un comportamiento.

Ante este análisis se puede decir que los cambios no se dan de la noche a la mañana, al menos que suceda un acontecimiento fuera de control que los genere. Mas bien, es lento y está relacionado con muchos elementos del entorno, desde lo individual hasta las relaciones sociales. Se apunta a los cambios como el sentido en que se procesa la experiencia y la acción, cuya estructura adquiere forma totalizante o en dimensiones especializadas.

Por otra parte, Weber (1984) señaló que la acción social debe entenderse como una conducta humana, siempre que el sujeto o los sujetos enlacen en ella un sentido subjetivo. Como no toda relación es una acción social, Weber la caracterizó. Esta acción puede ser de varios tipos, sea de carácter racional con arreglo a fines, racional con arreglo a valores, afectiva o tradicional. Un tipo no excluye al otro, por el contrario, se pueden complementar.

Para la acción social es fundamental entender el entorno, es decir, la realidad de una comunidad o un determinado grupo. En el caso de la extensión universitaria es evidente que quienes la conocen a fondo son las personas que viven en ella. Consecuentemente, toma fuerza la participación de agentes del contexto en el proceso extensionista, en los diferentes procesos sociales y comunitarios.

González y Duke (1990) explican la extensión universitaria como una forma de intervención social capaz de permitir a los participantes auto reconocerse como actores protagónicos, que mientras comparten situaciones determinadas desde sus intereses, expectativas y necesidades comunes, consiguen ampliar sus oportunidades de identificación individual y colectiva. Se esperaría que, mediante la participación activa, los individuos logren la capacidad de generar agencia o actuación autónoma colectiva frente a los desafíos socio ambientales y a los otros actores sociales y políticos. Y es que los espacios de encuentro comunitario deben ser aquellos que permitan a los actores sociales no sólo tratar de comprender su realidad (análisis de necesidades y potencialidades), sino tratar de explicarla en conjunto, al sentirse capaces en el proceso de actuar sobre su realidad de una forma organizada, al entender que lo que le suceda al otro u otra no solo altera su entorno, sino el de todos y que por tanto, la colectividad, el compromiso y el apoyo mutuo son importantes en los procesos comunitarios y de transformación social.

Al cierre del análisis sobre la definición de extensión y demás categorías implicadas, la extensión se asume desde una cosmovisión que determina el posicionamiento de quienes la ejecutan respecto a las categorías que involucra, unas tratadas en el texto; y otras, posibles. Resulta también fundamental la dimensión axiológica y comunicacional de la universidad ante la sociedad a la que se debe. Reflexionar desde la visión del modelo crítico e integrador de extensión implica un compromiso sociopolítico de la universidad de hacer realidad el mejoramiento profesional y humano de sus estudiantes y el ideario altruista ante la sociedad de la nación, a la que responde la universidad.



Agradecimiento

Se agradece profundamente a la PhD. Maritza González-Moreno, de la Universidad de la Habana, Cuba, por sus rigurosas observaciones y cuestionamientos ofrecidos para este documento.

Referencias

- Arnold, M. & Rodríguez, D. (1991). Teoría de los sistemas sociales: las bases de la perspectiva Luhmanniana. *Revista de Estudios Sociales* (69) 93-110.
- Bosco, P. (1973). Extensión o educación: una disyuntiva crítica. *Desarrollo Rural en las Américas*, 5 (3) 166-175.
- D' Angelo, O. (2004). *La subjetividad y la complejidad. Procesos de construcción y transformación individual y social*. Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina Editores.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Aportes*, 53, 58-71.
- González, E. & Duque P. (1990). La elección de juntas Administrativa locales de Cali. *Revista Foro*, 12, 77-88.
- González, F. (2002). *Un modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río*. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. <http://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/1744/1/Mercedes%20Gonz%C3%A1lez%20Fern%C3%A1ndez-Larrea.pdf>



- González, M. (2006). *Formulación teórico-metodológica de la promoción cultural de la investigación para la integración de los procesos universitarios de extensión e investigación en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría*. [Tesis]. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada.
- González, M. (2013). Concepción de cultura para el modelo integral de extensión universitaria. *Revista Referencia Pedagógica*, 1 (2), 104-115. <http://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/download/25/3330-01-2019>
- González, R. (1996). *Un modelo de extensión universitaria para la extensión universitaria. Su aplicación a la Cultura Física y el Deporte*. [Tesis]. Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Fajardo”.
- Houtart, F. (2009). *La ética de la incertidumbre en las ciencias sociales*. Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales y Ruth Casa Editorial.
- Mollis, M. (2003). *Las Universidades en América Latina ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Monge, C. (2020). *La universidad latinoamericana en la sociedad. Análisis de la relación entre universidad y comunidad desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano*. [Tesis]. Universitat Politècnica de València.
- Monge, C., González M. & Méndez, N. (2020). *De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana*. Editorial Letra Maya.
- Montañez, J. (2015). *El otro como estructura disipativa*. Universidad de Costa Rica.
- Morin, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Nisbet, R. (1975). *Introducción a la sociología. El vínculo social*. Editorial Vicens-Vives.



Núñez, C. (2006). *Sentir, amar, pensar... la senda de la tierra*. V Encuentro Internacional sendas de Freire opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida. Instituto Paulo Freire de España y Crec.

Núñez, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. Editorial Félix Varela.

Orozco, D. & Gaviria, A (2012). Una mirada teórica y metodológica a la obra de Niklas Luhmann: entre sistema y entorno. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 3 (1) 133-146

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología* 23 (1) 9-17.

Sánchez, V. (1989). *Concepción y Políticas de Extensión*. Vicerrectoría de Extensión, Universidad Nacional.

Tommasino, H. & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades* (67) 7-24.

Tommasino, H., González, M., Guedes, E. & Prieto, M. (2006). Extensión Crítica: los Aportes de Paulo Freire. En H. Tommasino; P. De Hege-dús. (Eds). *Extensión: Reflexión para la intervención en el medio urbano y rural*. (pp. 121-135). Universidad de la República, Uruguay.

Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y Editorial El Búho.

Tünnermann, C. (1981). *Ensayos sobre la universidad latinoamericana*. EDUCA.

Tünnermann, C. (2000). *El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina*. Anuario de Estudios.

Universidad Nacional. (15 de noviembre de 2009). *Lineamientos para la gestión de programas, proyectos y actividades*. Gaceta N.º 17-2009. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1793>

Valsagna, V. (1997). *Extensión y comunicación. Un enfoque comunicacional de la extensión universitaria*. [Ponencia]. II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria y I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior.

Wallerstein, I. (2004). *Las Incertidumbres del Saber*. Editorial Gedisa.

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales*. Editorial Siglo XXI.

Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad*. Fondo Cultura Económica. Decimo-sétima Editorial.





Breves apuntes sobre el sujeto o agente social en tres corrientes del pensamiento sociológico

Brief notes on the subject or social agent in three currents of sociological thought

Maynor Antonio Mora

Escuela de Sociología, Universidad Nacional, Costa Rica

mmoraa90@hotmail.com

Recibido: 25/09/2019 • Aceptado: 10/11/2020

Resumen

El presente ensayo analiza, de manera muy breve y general, tres corrientes de la teoría sociológica y la filosofía social (las corrientes hermenéutico-constructivistas, las denominadas corrientes críticas, y el estructuralismo posestructuralismo). Se realiza un acercamiento teórico desde el punto de vista del agente o sujeto social. El ensayo tiene un carácter didáctico, comparativo y preliminar respecto de futuras incursiones al tema.

Palabras clave: sociología, filosofía social, teoría social, agente, sujeto.

Abstract

This essay analyzes, in a very brief and general way, three currents of sociological theory and social philosophy (hermeneutic-constructivist currents, so-called critical currents, and poststructuralist structuralism). The theoretical approach is

Maynor Antonio Mora



carried out from the point of view of the agent or social subject. The essay is didactic, comparative and preliminary in nature regarding future investigations of the subject.

Key words: sociology, social philosophy, social theory, agent, subject.

A modo de introducción

Desde hace ya bastante tiempo, quizás más de setenta años, las sociologías y las filosofías sociales europeas y también latinoamericanas (sobre Latinoamérica, véase el importante aporte de [Enrique Dussel, 1996](#)) vienen dando un giro muy importante al otorgarle, más allá de la filosofía de la conciencia, un papel renovado al estudio del agente o sujeto social dentro de su entramado teórico (aunque **éste** ya tenía importancia dentro de las teorías críticas de la Modernidad Occidental, entre ellas el marxismo, la Escuela de Fráncfort, la etnología y el psicoanálisis). Lo más importante de este giro es, por un lado, el abandono de la vieja disyunción sujeto [S] / objeto [O], y, por otro, la apertura al paradigma de la participación de los agentes sociales, incluido el sujeto investigador, en el espacio social constituido por el mismo proceso de investigación.

Este breve ensayo analiza tres de dichas corrientes, bajo la hipótesis general de que **éstas** suponen una ruptura del concepto tradicional de objetividad y de verdad (conceptos clásicos vistos como algo externos al marco de la investigación social). Ya que critican a aquellas concepciones que proponen una diferencia radical entre sujeto y objeto [S / O]. Ya que, en el caso de las corrientes estudiadas, el papel del agente social es fundamental, sin que ello rompa la explicación científica u objetiva de la realidad social.

Las corrientes hermenéutico-constructivistas

En este primer apartado se analizan las corrientes hermenéuticas y constructivistas como un grupo de teorías que responden a una doble entrada epistemológica. En primer lugar, desde su interés por la construcción del sentido social de la acción y, en segundo, por la deconstrucción de éste. En dichas corrientes, la realidad social y, con ella, el agente, dependen de lo que podemos denominar “sentido socialmente compartido”, el cual se construye y “deconstruye”. Estos paradigmas definen los siguientes criterios sobre la realidad social:

- La realidad se la construye socialmente desde diversas formas de percibirla.
- El saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo.
- La investigación no es ajena a los valores del investigador.
- Los resultados no pueden ser generalizados en forma ajena al contexto y el tiempo (Ramos, 2015, p. 14).

En el caso del constructivismo, el sujeto se vuelve fundamental, en un sentido distinto a las propuestas de la filosofía de la conciencia. El constructivismo sociológico entiende al agente como sujeto de su propia inserción social. El sujeto no sólo se construye a sí mismo en el marco de las relaciones sociales, sino que esta producción (subjetiva e intersubjetiva) permite la construcción de las denominadas relaciones sociales (Berger & Luckmann, 1989).

En el caso de la corriente hermenéutica, dichas relaciones constituyen tejidos de sentido a los cuales el investigador tiene acceso siempre y cuando comparta cualitativamente un marco de referencia cultural (un *mundo de la vida* como lo dirían Husserl y Habermas). En esta línea metodológica el investigador resulta parte del tejido social investigado. Por ello la cercanía de estas corrientes respecto de la *Investigación Acción Participativa* (IAP). Lo cual supone como efecto: “Emancipar sujetos, identificar el potencial para el cambio. Liberación y empoderamiento para transformar la realidad” (Chavarría-González, 2010, p. 15).

De este modo, dichas teorías se mueven entre el reconocimiento de los procesos de construcción social del sentido y, a su vez, de su interpretación (*hermenéutica deconstructiva*). Yendo más lejos, podemos decir que estas conforman un proceso de autoconstitución subjetiva permanente por parte de los agentes implicados. Por lo que la investigación hermenéutica (deconstructiva) procede, simultáneamente, a la constitución del sentido (constructivo) y viceversa.



Las corrientes críticas

En el caso de las corrientes autodenominadas *críticas*, tampoco se puede realizar una separación entre lo ontológico y lo agencial subjetivo, ya que éstas le ponen especial énfasis a la transformación social. Ramos (2015, p. 13) señala que las corrientes críticas se definen por medio de los siguientes criterios:

(1) poseer una visión holística y dialéctica de lo que se concibe como real, (2) la relación entre el investigador y el fenómeno de estudio se caracteriza porque todos los sujetos que participan en el proceso investigativo son activos y comprometidos con el cambio social, (3) el proceso investigativo se genera en la acción, es decir, en la práctica, y desde este punto se parte en la comprensión social de las necesidades, problemas e intereses del grupo humano que se encuentra en estudio, (4) la búsqueda de una transformación de las estructuras sociales, basada en la liberación y manumisión de los individuos que conforman el contexto social de investigación

Lo real, según las corrientes *críticas*, está sujeto a sus condiciones de producción en sentido material y teórico-conceptual. La mayor parte de dichas corrientes tienen un ligamen importante con el *Materialismo histórico* (Marx, 1971, 1973, 1974; Marx y Engels, 1998), con la *Escuela de Frankfurt* y la teoría pedagógica de Vygotsky (1977, 1979), y, más adelante, con el aporte sustantivo de Paulo Freire (2000, 2001, 2005).

Las corrientes críticas se orientan en función del carácter desigual de la realidad, así como de la idea central de que, a partir de la acción humana, dicha realidad puede ser transformada. Lo histórico muestra dialécticamente esta particularidad libertaria. El agente social se entiende desde la teoría crítica como un agente que puede desarrollar su propio proceso de liberación a través de la mediación de la investigación social, con el apoyo de los intelectuales críticos (véase concepto de intelectual no orgánico, así como otros conceptos gramscianos) (Gramsci 1973, 1981; Portelli, 1978), en tanto facilitadores del proceso de comprensión de lo real.

Para las perspectivas críticas el acto de conocimiento no se da al margen de un proceso transformador dentro del respectivo marco histórico.

Esto es de vital importancia porque se comprende, en última instancia, que la distinción objeto / sujeto (propia de las corrientes positivistas y pos-positivistas), especialmente el “estructural” funcionalismo de origen estadounidense, no es tal, dándose más bien una relación entre sujetos que produce el reconocimiento liberador (tal y cual lo plantease la *Teología de la Liberación* en América Latina), como parte del conocimiento construido entre iguales. La relación sujeto objeto [S/O] es sustituida por una relación [S/O/S], que da pie a una nueva relación [S''/O''/S'']. Desde las teorías críticas nos encontramos con una postura que plantea, por ende:

el compromiso (= no neutralidad) de la auténtica ciencia social con los intereses de clase; el carácter histórico de todo proceso social que debe tenerse en cuenta para conocer los eventos concretos y finalmente el principio de totalidad, que parte de los grupos y clases sociales -no de los individuos como el empirismo¹- y que es ajeno a la creación de modelos abstractos y ahistóricos (Alonso 2002, p. 57).

El estructuralismo posestructuralismo

A su vez, las teorías *estructuralistas posestructuralistas* parten directa o implícitamente de la categoría de estructura que, de pronto, refiere a un metaconcepto aglutinador de hechos culturales empíricos y, en otros, hechos propios de una emergencia de las realidades sociológicas y antropológicas. Éstas resultan muy valiosas, ya que, por un lado, permiten la descripción de hechos concretos y cotidianos (sobre todo discursivos, en el plano etnológico) y, por otro, porque dan sentido a la realidad social en tanto ella existe según patrones recurrentes (sobrepuestos sobre determinadas estructuras de sentido):

Dicho en pocas palabras, a un primer momento en que la noción de la estructura apareció en el primer plano de la consideración científica suscitando la pacífica confrontación de perspectivas disciplinarias y filosóficas, sucedió un segundo momento en que el recelo de los filósofos se vio alimentado por el desdoblamiento del método en doctrina (Sazbón, 2007, p. 45).

1 “El empirismo da la preeminencia al Objeto: mientras que la variante formalista se la otorga al sujeto” (Alonso, 2002, p. 68).

La faceta más interesante del *estructuralismo posestructuralismo* (incluso en los autores más radicales como Derrida y Foucault), es que permite que lo social “hable”, aunque sea mediante entramados categoriales autoexplicativos (discursos de los discursos, esto es: [o/o’]), que renuncian a la caracterización de un papel “fuerte” de los agentes/sujetos que forman parte de esas mismas regularidades, siendo estos marginales epistemológicamente, pero no así políticamente (Foucault, 2008, 2010). De aquí nace también una noción de verdad:

En la medida en que la conexión entre conceptos y referentes es inescindible de la noción de ‘verdad’, la caducidad de esta noción en la óptica post-estructuralista es la que marca –junto con otros rechazos– el ascendente predominio de una aproximación nihilista a los antiguos objetos de reflexión. En adelante, el método no será un procedimiento intelectual para abordar un referente situado en el mundo, sino un ejercicio de deconstrucción de los lenguajes que hablan de él. El ‘tipo ideal’ del post-estructuralismo supone este rodeo que evita el referente ‘mundano’, ‘objetivo’ o ‘material’ y se encarna con su versión: para privarla de todo reclamo de validez (Sazbón, 2007, p. 52).

Desde la antigüedad, este planteamiento presupone que, sin la mediación de la abstracción, la comprensión del mundo como un “todo” es imposible para cualquier observador. La filosofía y las ciencias, por lo tanto, buscan los rasgos distintivos y profundos de la realidad, de modo que el “todo” devenga en una explicación plausible del mundo, sin constituirse, por ello, en mera descripción de una cantidad infinita de cosas y hechos. Siendo éste el *quid* central de toda la ciencia moderna.

El problema, sin embargo, del estructuralismo es que cae en una suerte de idealismo objetivo (desde la definición pre/empírica de la estructura [o/o’]), mediante la que luego intenta dar cuenta de los fenómenos sociales. Siguiendo lo dicho, los conceptos de estructura y modelo son preformas elaboradas en el plano mental (casi *platónicamente*) que, luego, pretenden explicar la realidad social.

Los dos enfoques aquí analizados pecan, por lo tanto, de dos problemas: por un lado, el idealismo y, por otro, cierta reificación semántica de la estructura que no permite una metaexplicación sustantiva y coherente de los

fenómenos estudiados. Así, la realidad se diluye por su “insustancialidad” y, a su vez, por su reificación epistemológica; dejando por fuera a los mismos sujetos o actores sociales [s/s’]; no obstante que, indirectamente, se derive que éstos puedan constituirse y reconstruirse.

Ambas teorías sufren, además, el problema de que se plantean desde la realidad europea, donde las condiciones son históricamente otras, en especial respecto de la realidad latinoamericana. No se deduce de esto un relativismo cultural, “nacionalista” o exageradamente decolonial, intrínseco a dichas teorías, sino sólo una precaución epistemológica referida a una impronta ontológica que profundice adecuadamente cada contexto. Máxime que los estudios de las ciencias sociales, salvo la historia, se concentran en el análisis de la inmediatez, y no tanto de procesos de históricos de largo alcance.

Igualmente, una cualidad básica del estructuralismo es que se centró originariamente en el estudio de procesos transversales en el tiempo-espacio, por ejemplo, en el caso de los estudios etnológicos culturales de Lévi-Strauss. Estos determinaron que la organización social o etnológica se basaba en una serie de patrones recurrentes, cuyos elementos semánticos y pragmáticos constituían una unidad de sentido (lo que luego se denominaría directa o indirectamente “estructura”).

La *estructura* resulta operativa por medio de un conjunto de actos culturales recurrentes, mediante los cuales se fundamentan los comportamientos de los agentes. Pero no interesa la presencia dentro de dicha “estructura explicativa” del individuo y del sujeto. En el caso aún más remoto del pensamiento lingüístico, con Saussure, lo que venía a importar era la organización semiótica de los signos y sus encadenamientos (*estructuralismo lingüístico*). De ahí la división teórica entre éste, el *funcionalismo lingüístico* (estudio de las funciones del lenguaje) y finalmente de la *semántica generativa* de Chomsky, que supera estas dos versiones de la lingüística, analizando incluso la importancia de las preformaciones neuronales del cerebro.

Pero no nos apartemos del tema. Lo importante aquí es la carencia de un mayor énfasis en el sujeto (agente políticamente consciente), que no sea percibida como algo marginal, caso del concepto del ser humano como exterioridad de los denominados “sistemas” sociales (Luhmann, 2006). Aun así, Lévi-Strauss visualiza *un humanismo*, con sujeto, dentro de su

propuesta teórica e investigativa. Por lo que los autores mencionados señalen que es en el mismo nacimiento del *postestructuralismo* cuando surge el interés por las estructuras sociales y, con ello, el abandono del sujeto, bajo el marco de la deconstrucción:

...mientras Lévi-Strauss todavía postulaba el surgimiento de un ‘nuevo humanismo’ sostenido en los hallazgos de la antropología estructural, Foucault y Derrida rechazan esa posibilidad con energía. Foucault propone despertar del ‘sueño antropológico’ y pensar sólo ‘en el vacío del hombre desaparecido’; Derrida recomienda ‘ir más allá del hombre y del humanismo’. En uno y en otro caso, es la herencia de Nietzsche la que se reivindica (Sazbón, 2007, p. 51).

En el estructuralismo posestructuralismo, salvo el brillante aporte de Derrida, no se trata de que los agentes o sujetos escapen de la égida de la acción social. Derrida propone “desestructurar” las categorías occidentales con las que venía pensando durante siglos la filosofía de la conciencia. Derrida deja el camino libre para un potencial proceso de [re] construcción de un nuevo sentido, más allá de las palabras y las categorías introducidas desde los tiempos de Aristóteles. Máxime que estas categorías surgieron como planetas que, de pronto, mediante su gravedad, hicieron girar alrededor de ellas las palabras.

Más o menos es lo que propone Foucault en sus textos clásicos *La arqueología del Saber* (1979) y en *El orden del discurso* (2005): Elevar las capas de sentido aparente que se han ido construyendo sobre otras capas, para descubrir no la primacía nominal de ninguna sustancia discursiva, sino de “islas” de sentido autoconstituidas por la misma dinámica histórica. Foucault no es un autor reactivo a la crítica social, como se ha mencionado en algunas ocasiones por interpretaciones apresuradas; al contrario, nos enfrenta con los rostros del discurso, como entidades de naturaleza ética, que requieren de un giro no tanto epistemológico, sino ante todo ético, para que podamos constituirnos efectivamente como *animales sociales*. Por ello, el interesante aporte de este autor que, a mi criterio, pasa antes que todo por un profundo cuestionamiento ético de la conciencia y no tanto primariamente por la ontología o por la epistemología. Dejamos este debate abierto para otra ocasión.

A modo de cierre

Podemos concluir estos breves apuntes con fines didácticos refiriéndonos a la importancia del estudio del agente o sujeto social. La concepción antropológica de éste define el carácter mediante el cual comprendemos los fenómenos sociales, especialmente en su dimensión ontológica, epistemológica, ético / axiológica y política.

En las concepciones problematizadas existe una mayor o menor implicación del sujeto investigador, que desborda igualmente en grados no equivalentes la distinción realidad agente social sujeto investigador, que implica un principio general, a saber, que “conocer supone transformar”. Subyace así un planteamiento ético axiológico que se decanta por la vida humana (el ser humano material y concreto) y la existencia de la naturaleza.

Al estudiar las teorías estructuralistas (de carácter semiótico) nos encontramos con la finalización casi definitiva de la *filosofía de la conciencia*. Nos encontramos, por lo tanto, no con el fin de Dios o del “Hombre” (Ser Humano), sino más bien con el fin del “humanismo clásico” iluminista e incluso griego. Ya que la idea de un agente/sujeto plenamente consciente desaparece (desbordado más bien por el inconsciente como propone Freud y el psicoanálisis en general), para dar lugar a unos “sistemas” semióticos o “estructurales” que explican el fundamento de la sociedad, sin necesidad de un papel primariamente óntico u ontológico de un “agente trascendental”.

En el caso específico de las teorías estructuralistas posestructuralistas, el enfoque se orienta a excavar capas del discurso, no en busca de un discurso fundante (cosa que niegan Derrida y Foucault), sino, ante todo, a una operación ética que, como el psicoanálisis, se va a enfrentar con un agujero profundo y fracturado de “sentido”, que debe ser develado previo a cualquier reconstrucción ética de lo específicamente humano.

Todo lo cual tiene fuertes repercusiones en la investigación de las ciencias sociales y, en especial, en términos de la teoría y la filosofía sociológica, en relación con los denominados autores clásicos, es decir, los autores que fundaron la disciplina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como respuesta científica a la racionalización progresiva de la Modernidad. En posteriores ensayos visualizaremos, por lo tanto, este importante efecto teórico.

Referencias

Alonso, A. (2002). *Metodología*. España: Editorial Limusa.

Berger, P. & Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

Chavarría-González, M. (2010). La dicotomía cuantitativo/cualitativo, falsos dilemas en la investigación social. *Actualidades en psicología*, 25(112), 1-35. doi: 10.15517/AP.V25I112.70

Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación* (4ª edición). Colombia: Nueva América.

Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: 1979.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Argentina: Tusquets.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.

Foucault, M. (2010). *Nacimiento de la biopolítica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. (55ª Edición) México: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1973). *Maquiavelo y Lenin. Notas para una teoría política marxista*. México: Ed. Diógenes S.A.

Gramsci, A. (1981). *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. México: Siglo XXI.

Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. España: Herder. Recuperado de: <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/la-sociedad-de-la-sociedad-niklas-luhmann.pdf>

- Marx, C. (1971). El método de la economía política. En *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Borrador) 1857-1858*. México: Siglo XXI.
- Marx, C. (1973). El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte. En *Obras escogidas. Tomo I*. Moscú: Editorial Progreso.
- Marx, C. (1974). *El Capital. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. & Engels, F. (1998). El manifiesto comunista. En *Obras escogidas. Tomo I*. Moscú: Editorial Progreso.
- Portelli, H. (1978). *Gramsci y el Bloque histórico*. México: Siglo XXI.
- Sazbón, J. (2007). Razón y método, del estructuralismo al post-estructuralismo. *Pensar. epistemología, política y ciencias sociales*, (1): 45-61. Recuperado de: <http://www.revistapensar.org/index.php/pensar/article/view/4>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología.*, 23(1), 9-17. doi: 10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.



Identificación de servicios de los ecosistemas en comunidades asociadas a tres áreas marinas de pesca responsable del Golfo de Nicoya, Costa Rica

Identification of ecosystem services in communities associated with three Marine Areas of Responsible Fishing, Golfo de Nicoya, Costa Rica

Valeria Umaña Blanco

Escuela de Planificación y Promoción Social, Universidad Nacional, Costa Rica
valeria.umana.blanco@una.ac.cr

Michael Steven Arroyo Zeledón

Escuela de Planificación y Promoción Social, Universidad Nacional, Costa Rica.
michael.arroyo.zeledon@una.ac.cr

Recibido: 09/12/2021 • Aceptado: 09/06/2021

Resumen

Los servicios de los ecosistemas son fundamentales para la supervivencia del ser humano y su reconocimiento por parte de las comunidades constituye un primer paso hacia un aprovechamiento sostenible de estos. En este trabajo se analizó la identificación de servicios de los ecosistemas por parte de comunidades vinculadas a tres Áreas Marinas de Pesca Responsable (AMPR) del Golfo de Nicoya en Costa Rica, como contribución a la definición de alternativas productivas que permitan disminuir la presión de la actividad pesquera en la zona

Valeria Umaña Blanco y Michael Steven Arroyo Zeledón



Artículo protegido por licencia
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License

DR © 2021.

y mejorar el desarrollo socioeconómico. Para esto se aplicó una encuesta en las comunidades aledañas a las siguientes AMPR: Isla Venado, Isla Caballo y Paquera-Tambor. El 90% de las personas encuestadas dijo obtener servicios de los ecosistemas, lo cual representa una oportunidad para realizar un aprovechamiento racional de estos. Los servicios mayormente señalados por personas de estas comunidades reflejan un reconocimiento casi exclusivo de servicios de aprovisionamiento, particularmente el abastecimiento de productos de la pesca. Se considera valioso poner la mirada en emprendimientos productivos más sostenibles y en el fortalecimiento de la educación y conciencia sobre la significancia de los servicios de los ecosistemas, con el fin de garantizar el bienestar integral de las personas de las comunidades asociadas a AMPR.

Palabras clave: servicios de los ecosistemas, Áreas Marinas de Pesca Responsable, Golfo de Nicoya.

Abstract

Ecosystem services are fundamental for the survival of the human being and their recognition by the communities constitutes a first step towards their sustainable use. This paper analyzed the identification of ecosystem services by communities linked to three Marine Areas of Responsible Fishing in Golfo de Nicoya, Costa Rica, as a contribution to the definition of productive alternatives directed to reduce the pressure of the fishing activity in the area and improve the socioeconomic development. For this, a survey was applied in the surrounding communities of the following Marine Areas of Responsible Fishing: Isla Venado, Isla Caballo and Paquera-Tambor. In general, 90% of the people involved in the survey claimed to get ecosystem services and this represents an opportunity to make rational use of such services. The services mostly mentioned by people from these communities reflect an almost exclusive recognition of provisioning services, particularly the supply of fishery products. It will be valuable to focus on new, more sustainable forms of production, as well as strengthening education and awareness of the significance of ecosystem services in order to guarantee the integral well-being of people in the communities associated with Marine Areas of Responsible Fishing.



Key words: Ecosystem services, Marine Areas of Responsible Fishing, Golfo de Nicoya.

Introducción

El ser humano interactúa de manera dinámica con los ecosistemas y los servicios que estos brindan, ya sea los de soporte, de aprovisionamiento, regulación o culturales (Oropeza, Urciaga & Ponce, 2015). Los servicios ecosistémicos contribuyen de manera directa e indirecta al bienestar humano, teniendo así un valor tanto económico como no monetario (Cavanagh et al., 2016). En todo el planeta, el medio marino y los servicios que este proporciona se han degradado significativamente producto del crecimiento poblacional y la alta demanda de bienes y servicios (Oropeza et al., 2015). Worm et al. (2006) plantean que la sobreexplotación, contaminación y destrucción de ecosistemas han causado cambios importantes en las zonas marino-costeras, como el colapso de especies y extinción de poblaciones enteras.

Costa Rica no escapa de la situación que enfrentan los ecosistemas marinos y sus servicios en el mundo. El Golfo de Nicoya, en la región Pacífico Central, es la zona pesquera de mayor importancia en el país, con 22 comunidades y más de 11 000 pescadores (Chávez-Carrillo, 2018). Se caracteriza por la diversidad de peces e invertebrados, así como la existencia de manglares, arrecifes rocosos y estuarios (Salas et al., 2012 citado en García & Heinen, 2016). Sin embargo, el excesivo esfuerzo de pesca incrementa de manera preocupante la presión sobre el medio marino en el Golfo, causando la reducción de tallas de los especímenes, al igual que el decrecimiento y emigración de poblaciones de especies comerciales (Sánchez-Jiménez, Morales-Ramírez, Samper-Villarreal & Sánchez-Noguera, 2014).

Una de las alternativas que surgen en Costa Rica para asegurar el aprovechamiento de los recursos pesqueros a largo plazo ha sido la creación de las Áreas Marinas de Pesca Responsable (AMPR). De acuerdo con Ross, Lizano, Chacón y Castro (2018), estas empiezan a ser introducidas en la normativa nacional en el año 2008 como áreas con características biológicas, pesqueras o socioculturales importantes en las que se regula la actividad de pesca. Según estos mismos autores, el establecimiento de las AMPR plantea una modalidad de manejo participativo en conjunto con los pescadores, pues son estos usuarios y garantes de los recursos marinos.



Según [Sánchez-Jiménez et al. \(2014\)](#), el uso de artes de pesca no selectivas y la poca intervención estatal en la administración de recursos marinos son algunos de los retos que tiene el país en relación con el manejo de recursos en las zonas marino-costeras. La regulación de la pesca desde el centro del país y el poco abordaje de problemas sociales subyacentes en estas zonas pueden provocar que el modelo de AMPR conduzca al desplazamiento de grupos vulnerables y la explotación de recursos en otros lugares ([García & Heinen, 2016](#)). Las comunidades costeras con alguna modalidad de control para la pesca presentan una escasa participación en la toma de decisiones respecto a los recursos naturales ([Sánchez-Jiménez et al., 2014](#)), lo que limita la posibilidad de diversificación de las actividades dentro de estas áreas.

Para que las AMPR en el Golfo de Nicoya cumplan su propósito, una de las soluciones planteadas es que las comunidades desarrollen otras actividades productivas, distintas de la pesca. Es decir, que se beneficien de todos los servicios ecosistémicos existentes en la zona, no solamente de la provisión de peces. Los autores [Santos-Martín et al. \(2015\)](#) indican que el aprovechamiento de diferentes servicios de los ecosistemas puede mejorar las estrategias de gestión de recursos en las comunidades con AMPR. El implementar otras posibilidades de producción y reducir la presión sobre el recurso pesquero permite no solo una mayor protección del ambiente, sino el desarrollo de creatividad hacia nuevas actividades que mejoren las condiciones de las comunidades y la participación de segmentos menos favorecidos de la población ([Pacheco-Urpí, Salas & Sierra-Sierra, 2013](#)).

El reconocimiento comunitario de otros servicios de los ecosistemas, como por ejemplo culturales, constituye un primer paso hacia un cambio de actitud para el aprovechamiento de estos servicios ([Santos-Martín et al., 2015](#)). En este trabajo se pretende analizar la identificación de servicios de los ecosistemas por parte de comunidades vinculadas a tres AMPR en el Golfo de Nicoya, como contribución a la definición de alternativas productivas que permitan disminuir la presión de la actividad pesquera en la zona y mejorar el desarrollo socioeconómico.

Esta área ha sido tradicionalmente dedicada a la pesca, siendo uno de los principales puntos de desembarque desde los años sesenta, con presencia de barcos camaroneros, sardineros, de captura de corvina y otras especies ([Parada, Elizondo, Mejías, Espinoza & Rodríguez, 2018](#)). Según

Chacón et al. (2007, citado en [García & Heinen, 2016](#)) entre 1994 y el 2005 los desembarques en el Golfo representaron el 65% de la producción nacional, sobreexplotando así la mayoría de las especies comerciales. En las últimas décadas, el Golfo de Nicoya ha sido caracterizado por la reducción de poblaciones de ictiofauna, el aumento desmesurado de pescadores y, en general, el deterioro de la calidad del ambiente ([Pacheco-Urpí et al., 2013](#)). El alto esfuerzo de pesca, junto al incremento en los efectos del cambio climático, ocasiona que la presión sobre los recursos marinos en esta área sea cada vez mayor ([Ross et al., 2018](#)).

Materiales y métodos

Área de estudio

El Golfo de Nicoya está ubicado al oeste de Costa Rica, en el Pacífico Central. Tiene una longitud de 80 km y un ancho de 50 km, con un área de 1550 km² ([Pacheco-Urpí et al., 2013](#)). Es un sitio idóneo para el establecimiento, reproducción, desove y crianza de peces, debido a sus características fisicoquímicas y las descargas de agua dulce provenientes del Río Tempisque; durante la época lluviosa, el aumento en la cantidad de nutrientes favorece el incremento en la cantidad de especies marinas en esta zona ([Quesada, 2015](#)).

Con el propósito de contribuir a la sostenibilidad del recurso marino y pesquero en la zona, se han establecido siete AMPR: Isla Caballo, Puerto Nispero, Palito Montero-Isla Chira, Isla Venado, Costa de Pájaros, Tárcoles y Paquera-Tambor ([Chávez-Carrillo, 2018](#)). El presente trabajo se llevó a cabo con habitantes de las cercanías de tres de estas AMPR: Isla Venado, Isla Caballo y Paquera-Tambor, entre las coordenadas geográficas 9°59'22"N, 85°5'40"W y 9°40'51"N, 84°49'2"W, respectivamente (Figura 1). La primera tiene una extensión de 1.48 km² y una población estimada de 359 habitantes. La segunda abarca un área de alrededor de 7 km² y una población estimada mayor a 900 personas. Por último, Paquera-Tambor cuenta con una extensión de 200 km² ([Chávez-Carrillo, 2018](#)). De acuerdo con el Índice de Desarrollo Social, las comunidades asociadas a AMPR tienen un bajo nivel de desarrollo relativo ([MIDEPLAN, 2018](#)).



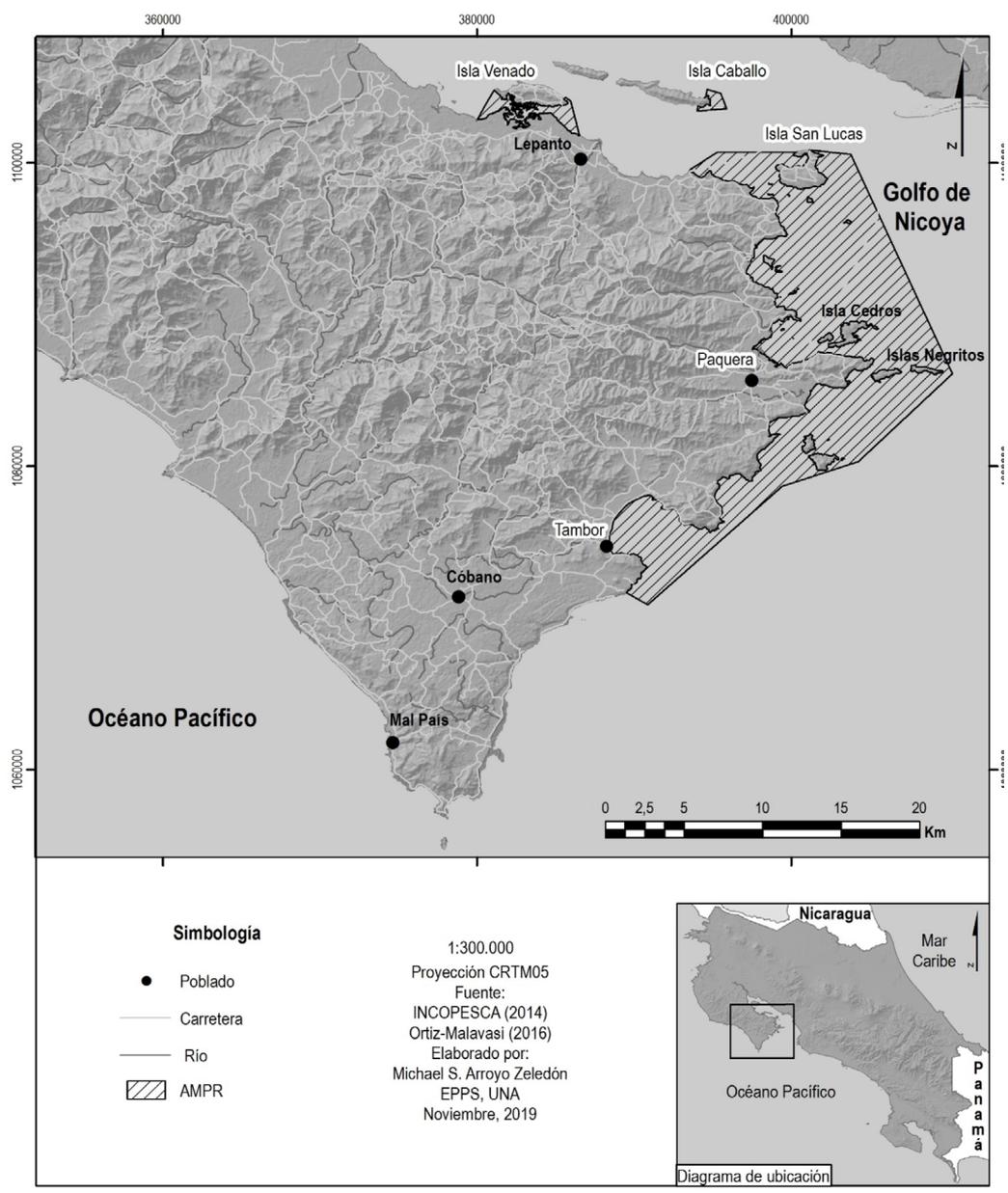


Figura 1. Ubicación de las Áreas Marinas de Pesca Responsable Isla Venado, Isla Caballo y Paquera-Tambor, Golfo de Nicoya, Costa Rica



Para determinar qué servicios de los ecosistemas identificaba la población circundante a las tres AMPR se utilizó un cuestionario en el que también se consultaba por amenazas a tales servicios (ver anexo). La primera parte del cuestionario partía de información general sobre residencia y edad de los encuestados, así como si identificaban o no servicios ecosistémicos y amenazas a estos. Posteriormente, se les solicitaba que indicaran los servicios y amenazas específicos que reconocían.

El cuestionario se aplicó a una muestra no probabilística e intencionada compuesta por habitantes de las cercanías de las AMPR. Este tipo de muestra obedeció a que los encuestados debían ser mayores de 15 años y residentes de la zona, de manera que conocieran la realidad de esta última. Otros trabajos sobre servicios de los ecosistemas en un territorio han utilizado muestras de encuestados pequeñas (De Vreese., Leys, Fontaine & Dendoncker, 2016).

La aplicación de cuestionarios ocurrió en marzo del año 2017. Estos fueron utilizados específicamente en las localidades señaladas en la Tabla 1. Como se aprecia, muchas más comunidades fueron consideradas para el AMPR Paquera-Tambor, debido a la extensión de esta. A cada encuestado se le brindó inicialmente una explicación, con ejemplos, del concepto “servicios de los ecosistemas”. Con cada encuestado se tuvo interacción durante aproximadamente cinco minutos.

Tabla 1. Localidades asociadas a tres Áreas Marinas de Pesca Responsable (AMPR) del Golfo de Nicoya, Costa Rica, en las que se aplicaron cuestionarios para conocer los servicios ecosistémicos identificados por sus habitantes

AMPR	Localidad
Isla Venado	Playa Florida
Isla Caballo	Playa Torres, Playa Rojas
Paquera-Tambor	Punta Cuchillo, Isla Cedros, Barrio Paquirá, Barrio las Alinas, Muelle, Playa Blanca, La Leona, Punta del Río, Tambor, Laberinto

Con las respuestas en los cuestionarios se construyó una base de datos como archivo .xls y a partir de esta se generó una distribución de frecuencia en cuanto a los servicios ecosistémicos más comúnmente mencionados. También se diseñaron gráficos para facilitar el análisis de los datos en



cuanto a cantidad de servicios identificados y el número de amenazas a estos. Además, se dispuso en una tabla el nivel de importancia otorgado a los servicios más frecuentemente señalados.

Resultados

En total, se encuestó a 184 personas de comunidades asociadas a las AMPR Isla Venado, Isla Caballo y Paquera-Tambor. De estas personas, 42% tenía entre 30 y 50 años, 28% más de 50 años, 26% entre 20 y 30 años y 4% entre 15 y 20 años. Además, 82% de ellas tenían más de 10 años de residencia en sus localidades.

El 90% de las personas encuestadas dijo obtener servicios de los ecosistemas, mientras que el 10% restante indicó no hacerlo. La mayor parte de las personas identificó entre uno y dos servicios (Figura 2).

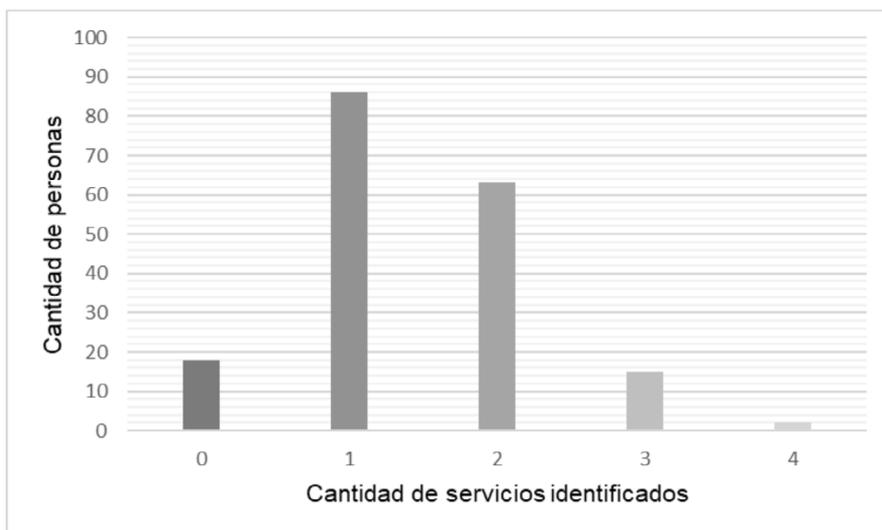


Figura 2. Cantidad de servicios ecosistémicos identificados por las personas encuestadas en localidades asociadas a tres Áreas Marinas de Pesca Responsable (Isla Venado, Isla Caballo y Paquera-Tambor) del Golfo de Nicoya, Costa Rica

Un total de 12 servicios fueron identificados por las personas encuestadas. Los servicios mayormente mencionados fueron: abastecimiento de agua, abastecimiento de productos de la pesca y abastecimiento de alimentos en general. La mención de servicios en las categorías de regulación y culturales fue baja (Figura 3).

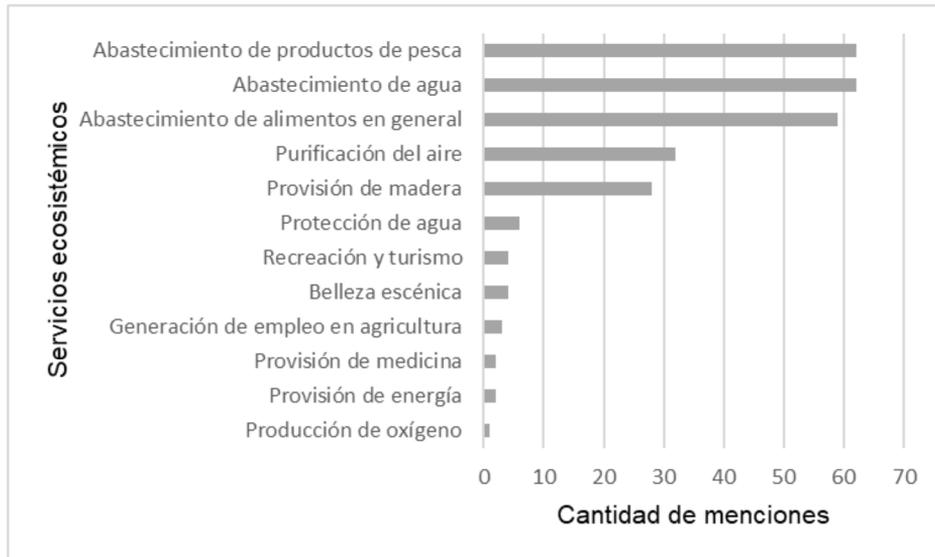


Figura 3. Servicios ecosistémicos identificados por las personas encuestadas en localidades asociadas a tres Áreas Marinas de Pesca Responsable (Isla Venado, Isla Caballo y Paquera-Tambor) en el Golfo de Nicoya, Costa Rica

Los tres servicios más mencionados por las personas encuestadas fueron, en su mayoría, catalogados por ellas como muy importantes. El abastecimiento de productos de pesca fue particularmente destacado. (Tabla 2).

Tabla 2. Nivel de importancia otorgado a los tres servicios ecosistémicos de mayor mención en localidades asociadas a tres Áreas Marinas de Pesca Responsable (Isla Venado, Isla Caballo y Paquera-Tambor) en el Golfo de Nicoya, Costa Rica.

Servicio	Nivel de importancia		
	Muy importante	Importante	Poco importante
Abastecimiento de productos de pesca	43	19	0
Abastecimiento de agua	32	15	0
Abastecimiento de alimentos en general	20	17	3

La mayor parte de las personas encuestadas, el 83%, sí identificó amenazas para los servicios de los ecosistemas. De estas, la mayoría se refirió solamente a una amenaza (Figura 4).

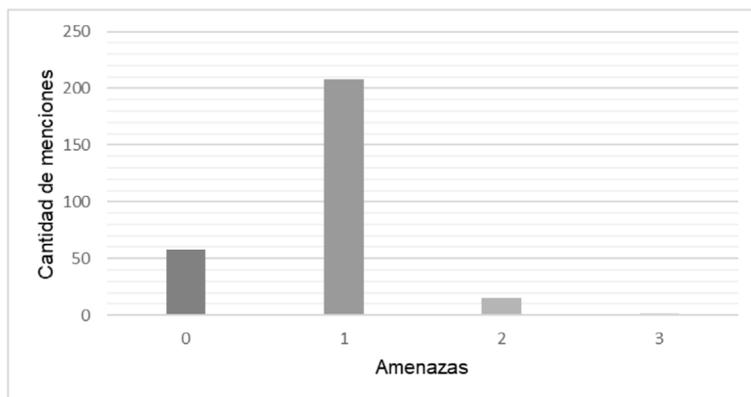


Figura 4. Cantidad de amenazas mencionadas para los servicios ecosistémicos identificados por las personas encuestadas en localidades asociadas a tres Áreas Marinas de Pesca Responsable (Isla Venado, Isla Caballo y Paquera-Tambor) en el Golfo de Nicoya, Costa Rica

Las amenazas más señaladas por las personas encuestadas para los tres servicios de mayor mención fueron: la contaminación, la pesca ilegal y artes inadecuadas, escasez y deforestación. Dichas personas asociaron

estas amenazas con mayor frecuencia al servicio ecosistémico de abastecimiento de productos de pesca (Tabla 3).

Tabla 3. Amenazas más frecuentemente señaladas para los servicios ecosistémicos de mayor mención en localidades asociadas a tres Áreas Marinas de Pesca Responsable (Isla Venado, Isla Caballo y Paquera-Tambor) en el Golfo de Nicoya, Costa Rica

Amenaza	Servicio		
	Abastecimiento de productos de pesca	Abastecimiento de agua	Abastecimiento de alimentos en general
Deforestación	0	10	0
Contaminación	9	14	9
Pesca ilegal y artes inadecuadas	21	7	5
Escasez	17	7	16
Total	47	38	30

Discusión

El estudio de los servicios ecosistémicos se encuentra en un proceso de consolidación y discusión, con el fin de fundamentar una valoración de la naturaleza que genere la conciencia sobre su importancia y beneficios para la humanidad (Camacho-Valdez & Ruiz-Luna, 2011). Pese a tomar relevancia en las últimas décadas, el concepto y la clasificación de estos servicios no ha logrado un acuerdo entre diferentes autores. Según De Groot, Alkemade, Braat, Hein y Willemen (2010) es difícil integrar este concepto en la planificación, gestión y toma de decisiones, sin antes resolver las discrepancias acerca de su definición y clasificación. Esto repercute en que la familiaridad con el concepto fuera de la comunidad científica sea baja; un hecho que fue evidente durante la aplicación de los cuestionarios en las comunidades asociadas a las AMPR, pues se presentó la necesidad de explicar con detalle el concepto.

El 90% de las personas encuestadas lograron identificar servicios de los ecosistemas, lo cual representa una oportunidad para realizar un aprovechamiento racional de estos. Tal como indican De Groot et al. (2010), las inversiones en conservación, restauración y uso sostenible de los



ecosistemas pueden generar beneficios importantes a nivel social, económico y ecológico. Por lo tanto, no solo se pretende salvaguardar dichos servicios, sino también mejorar las condiciones socioeconómicas en las comunidades asociadas a las AMPR.

Autores como [Mehvar, Filatova, Dastgheib, de Ruyter van Steveninck y Ranasinghe \(2018\)](#), así como [Lopes y Videira \(2013\)](#), han señalado ejemplos de servicios ecosistémicos presentes en las zonas marino-costeras. Entre estos se encuentran la facilitación de actividades recreativas, mantenimiento de espacios con belleza escénica, provisión de plantas medicinales, fibra y combustible. Tales ejemplos constituyen también oportunidades para generar actividades económicas que beneficien a las comunidades cercanas y de allí parte de su gran importancia.

Los servicios mayormente señalados por personas de estas comunidades reflejan un reconocimiento casi exclusivo de servicios de aprovisionamiento, particularmente el abastecimiento de productos de la pesca. Estos servicios, al ser esenciales para la satisfacción de las necesidades humanas de nutrición, son impactados de manera negativa por el aumento de la demanda ([Oropeza et al., 2015](#)). En el caso del Golfo de Nicoya, algunos autores plantean que el deterioro ambiental en las zonas costeras se ha convertido en el común denominador de los últimos años, sin que se logre contrarrestar ni revertir este proceso de deterioro ([Pacheco-Urpí et. al, 2013](#)).

Por su parte, el servicio de abastecimiento de agua es otro de los más mencionados. Algunas de las problemáticas a las que se enfrenta la población cercana a AMPR en el Golfo de Nicoya respecto al recurso hídrico es la dudosa potabilidad y difícil acceso a este; pues es usualmente obtenido de pozos artesanales cuyo nivel desciende drásticamente en época seca ([Artizar, Zabalza & Carrillo, 2017](#)). De igual forma, el tratamiento inadecuado de las aguas que drenan hacia el Golfo desde el río Tempisque, Barranca y Tárcoles, reduce la calidad del recurso en las comunidades aledañas ([Valverde, 2013](#)).

La poca mención de servicios en la categoría de regulación demuestra la falta de familiaridad que tiene la población con el concepto. Estos servicios intervienen en procesos ecológicos esenciales a través de ciclos bioquímicos, generando importantes beneficios para los seres humanos ([Camacho-Valdez & Ruiz-Luna, 2011](#)). Dentro de estos servicios, según

Corredor-Camargo, Fonseca-Carreño y Páez-Barón (2012), se incluye la regulación del clima y calidad del aire, el ciclo hidrológico y su calidad, así como la estabilidad en las temperaturas y precipitaciones; los cuales impactan directamente la salud y el bienestar de las personas a largo plazo. Estos mismos autores plantean que el mantener la integridad y resiliencia de los ecosistemas que proveen estos servicios es vital para superar la actual crisis ecológica.

Por otro lado, los servicios culturales son los menos reconocidos entre las personas encuestadas. Una explicación es que estos servicios son apreciados de una manera intuitiva y su relación con las necesidades humanas es indirecta y compleja (**Daniel et al., 2012**), de manera que su identificación, evaluación y gestión es un reto aún mayor. Además, los servicios culturales existentes en el Golfo de Nicoya no son tomados en cuenta dentro de los planes de desarrollo de la región, pues estos limitan el tema cultural a la creación de espacios artísticos, dejando de lado el arraigo existente hacia los ecosistemas que caracterizan a esta zona costera (**Inder, 2015**).

Las comunidades del Golfo de Nicoya se dedican, en mayor parte, a las actividades de pesca artesanal, seguida de la producción agropecuaria y turismo (**Inder, 2015**); siendo estas actividades impulsadas desde el Plan de Desarrollo Rural Sostenible y el Plan Estratégico Municipal de Puntarenas, con una serie de regulaciones para su adecuada ejecución. No obstante, se debe reflexionar acerca de la visión de desarrollo trazada para esta zona, pues estas actividades no han logrado reducir las disparidades que aquejan a sus habitantes. Esto último se ve reflejado en diversas estadísticas de pobreza y desarrollo social, las cuales posicionan a los distritos en los que se ubican estas comunidades con rezagos a nivel económico, educativo, de salud, entre otros (**Mideplan, 2018**). A pesar del potencial de zonas como esta, en general han sido abandonadas por diferentes sectores de la sociedad (**Morales, Silva & González, 2010**).

Las zonas marino-costeras, en general, mantienen algunos de los hábitats más diversos y que proveen una amplia gama de servicios ecosistémicos de importancia para la sociedad (**Caballero, 2015**). Es entonces de suma relevancia tomar en consideración, dentro de la planificación para el



desarrollo de estas comunidades, las particularidades de la zona y los servicios que pueden ser aprovechados. Se considera valioso poner la mirada en nuevas formas de producción más sostenibles y en el fortalecimiento de la educación y conciencia sobre la significancia de los servicios de los ecosistemas, con el fin de garantizar el bienestar integral de las personas de las comunidades asociadas a AMPR.

El pequeño tamaño de muestra involucrado en este estudio señala su carácter preliminar, pero al mismo tiempo lo convierte en un punto de partida para un trabajo de mayor alcance. En dicho trabajo podrá confirmarse la reducida familiaridad con el concepto de servicios ecosistémicos en las comunidades, así como que, en efecto, logran identificarse servicios distintos del asociado con la pesca. Sin embargo, de mayor importancia será que un estudio de mayor alcance analice la viabilidad de que las comunidades se beneficien económicamente de servicios ecosistémicos diferentes del vinculado con la actividad pesquera.

Referencias

- Artizar, G. Zabalza, I. & Carrillo, C. (2017). Pozos que hablan. La experiencia de gestión comunitaria del agua en Isla Caballo, vinculada al Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras del Golfo de Nicoya, Costa Rica. En *Centroamérica: Agua, cultura y territorio. Actas del Primer Congreso Internacional*. J. R. Rodríguez-Mateo (Ed.). Sevilla, España: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano. Recuperado de: https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/5460/izurzu_carrillo.pdf?sequence=1&isAllowed=1
- Caballero, N. (2015). Revisión del marco conceptual sobre Servicios Ecosistémicos. En *Memoria de los foros técnicos sobre servicios ecosistémicos en Uruguay*. N. Caballero & M. T. Bolaños (Eds.). Montevideo, Uruguay: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Recuperado de: <http://repiica.iica.int/DOCS/B3644E/B3644E.PDF#page=9>
- Camacho-Valdez, V. & Ruiz-Luna, A. (2011). Marco conceptual y clasificación de los servicios ecosistémicos. *Revista Bio Ciencias* 1(4), 3-15. doi: [10.15741/revbio.01.04.02](https://doi.org/10.15741/revbio.01.04.02)



- Cavanagh, R., Broszeit, S., Pilling, G., Grant, S., Murphy, E. & Austen, M. (2016). Valuing biodiversity and ecosystem services: a useful way to manage and conserve marine resources?. *Proc Biol Sci*, 283, (1844).. doi: [10.1098/rspb.2016.1635](https://doi.org/10.1098/rspb.2016.1635)
- Chávez-Carrillo, I. (2018). *Diagnosing collective action in Small-Scale Fisheries for the establishment and management of Marine Areas of Responsible Fishing (AMPR) in the Gulf of Nicoya, Costa Rica*. (Tesis de maestría). Turrialba, Costa Rica. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE). Recuperado de: http://repositorio.bibliotecaorton.catie.ac.cr/bitstream/handle/11554/8730/Diagnosing_collective_action.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Corredor-Camargo, E., Fonseca-Carreño, J. & Páez-Barón, E. (2012). Los servicios ecosistémicos de regulación: tendencias e impacto en el bienestar humano. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental* 3(1), 77-84. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4227147>
- Daniel, T., Muharb, A., Arnberger, A., Aznar, O., Boyd, J., Chan, K., Costanza, R., Elmqvist, T., Flint, C., Gobster, P., Grêt-Regamey, A., Lave, R., Muhar, S., Penker, M., Ribe, R., Schauppenlehner, T., Sikor, T., Soloviy, I., Spierenburg, M., Taczanowska, K., Tam, J. & Von der Dunk, A. (2012). Contributions of cultural services to the ecosystem services. *PNAS*, 109(23), 8812–8819. doi:[10.1073/pnas.1114773109](https://doi.org/10.1073/pnas.1114773109)
- De Groot, R.S., Alkemade, R., Braat, L., Hein, L. & Willemsen, L. (2010). Challenges in integrating the concept of ecosystem services and values in landscape planning, management and decision making. *Ecological Complexity*, 7(3), 260–272. doi: [10.1016/j.ecocom.2009.10.006](https://doi.org/10.1016/j.ecocom.2009.10.006)
- De Vreese, R., Leys, M., Fontaine, C.M. & Dendoncker, N. (2016). Social mapping of perceived ecosystem services supply – The role of social landscape metrics and social hotspots for integrated ecosystem services assessment, landscape planning and management. *Ecological Indicators*, 66, 517-533. doi: [10.1016/j.ecolind.2016.01.048](https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2016.01.048)
- García, A. & Heinen, J. (2016). Identifying Drivers of Collective Action for the Co-management of Coastal Marine Fisheries in the Gulf of



Nicoya, Costa Rica. *Environmental Management*, 57, 759–769. doi: [10.1007/s00267-015-0646-2](https://doi.org/10.1007/s00267-015-0646-2)

Instituto de Desarrollo Rural. (Inder 2015). *Plan de Desarrollo Rural Territorial Territorio Peninsular Paquera-Cóbano-Lepanto-Chira 2015-2020*. Costa Rica: Instituto de Desarrollo Rural (Inder). Recuperado de: <https://www.inder.go.cr/territorio-peninsular/PDRT-Paquera-Cobano-Lepanto-Chira.pdf>

Lopes, R. & Videira, N. (2013). Valuing marine and coastal ecosystem services: An integrated participatory framework. *Ocean & Coastal Management*, 84, 153-163. doi: [10.1016/j.ocecoaman.2013.08.001](https://doi.org/10.1016/j.ocecoaman.2013.08.001)

Mehvar, S., Filatova, T., Dastgheib, A., de Ruyter van Steveninck, E. & Ranasinghe, R. (2018). Quantifying Economic Value of Coastal Ecosystem Services: A Review. *Journal of Marine Science and Engineering*, 6(5), 1-18. doi: [10.3390/jmse6010005](https://doi.org/10.3390/jmse6010005)

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (MIDEPLAN 2018). *Índice de desarrollo social 2017*. Costa Rica: Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). Recuperado de: <https://www.mideplan.go.cr/indice-desarrollo-social>

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (MIDEPLAN 2018). *Índice de desarrollo social 2017. Región Pacífico Central*. Costa Rica: Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). Recuperado de: <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/8AAfVqwWThy0GaY7J7yO8g>

Morales, A., Silva, M. & González, C. (2010). La gestión integrada de la zona costera en Costa Rica, experiencias y perspectivas. En *Manejo costero integrado y política pública en Iberoamérica: un diagnóstico. Necesidad de cambio*. J.M. Barragán (Ed.). Cádiz, España: Red IBERMAR (CYTED). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Alcolado-2/publication/265965017_El_Manejo_integrado_costero_en_Cuba_un_camino_grandes_retos/links/544154fa0cf2a6a049a573ce/El-Manejo-integrado-costero-en-Cuba-un-camino-grandes-retos.pdf#page=41

Oropeza, M., Urciaga, J. & Ponce, G. (2015). Importancia Económica y social de los servicios de los ecosistemas: Una revisión de la agenda de investigación. *Revista Global de Negocios*, 3(2) 103-113. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Horacio_Santoyo/publication/274959924_Estrategias_de_Diferenciacion_en_Cuatro_Modelos_de_Negocio_de_Carne_Bovina/links/552d5b690cf2e089a3ad747f.pdf#page=105

Pacheco-Urpí, Salas, S. & Sierra-Sierra, L. (2013). Modelo De Gestión Para La Sostenibilidad De Los Recursos Pesqueros Del Golfo De Nicoya, Costa Rica. *Revista Geográfica De América Central*, 1(50), 165-193. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/5395>

Parada, M., Elizondo, S., Mejías, Y., Espinoza, J. & Rodríguez, J. (2018). Análisis Socioeconómico de las Comunidades de Pesca a Pequeña Escala que Traslapan con la Flota de Arrastre en el Litoral Pacífico de Costa Rica. *Fundación MarViva y Escuela de Economía de la Universidad Nacional de Costa Rica*. Recuperado de: <https://www.marviva.net/es/node/263>

Quesada, V. (2015). *Estudio de la comunidad de peces de importancia comercial y la abundancia planctónica en el Área marina de Pesca Responsable de Puerto Níspero, Guanacaste. Costa Rica*. (Tesis de licenciatura). Heredia, Costa Rica. Universidad Nacional de Costa Rica.

Ross, E., Lizano, O., Chacón, D. & Castro, M. (2018). Estudio de caso: Adaptación de las comunidades costeras vulnerables ante las amenazas inminentes del cambio climático en el área de Paquera, Puntarenas. *Fundación MarViva*. Recuperado de: <https://fundecooperacion.org/wp-content/uploads/2020/10/Estudio-de-caso-MarViva.pdf>

Sánchez-Jiménez, A., Morales-Ramírez, A., Samper-Villarreal, J. & Sánchez-Noguera, C. (2014). Percepción comunitaria y procesos de Gestión Integrada de Zonas Costeras en el Pacífico Norte de Costa Rica. *Rev. Biol. Trop.* 62(4), 139-149. doi: [10.15517/RBT.V62I4.20040](https://doi.org/10.15517/RBT.V62I4.20040)



Santos-Martín, F., Montes, C., Alcorlo, P., García-Tiscar, S., González, B., Vidal-Abarca, M., Suárez-Alonso, M., Royo, L., Ferriz, I., Barragán-Muñoz, J., Chica-Ruiz, A., López Santiago, C. & Benayas, J. (2015). De la gestión de los recursos pesqueros a la gestión de los ecosistemas: La aproximación de los servicios de los ecosistemas aplicada a la gestión pesquera. *Ambienta: La revista del Ministerio de Medio Ambiente*, (111), 74-87. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5457010>

Valverde, R. (2013). Disponibilidad, distribución, calidad y perspectivas del agua en Costa Rica. *Revista de Ciencias Ambientales*, 45(1), 5-12. doi: [10.15359/rca.45-1.1](https://doi.org/10.15359/rca.45-1.1). Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ambientales/article/view/7291>

Worm, B., Barbier, E., Beaumont, N., Duffy, J.E., Folke, C., Halpern, B., Jackson, J., Lotze, H., Micheli, F., Palumbi, S., Sala, E., Selkoe, K., Stachowicz, J. & Watson, R. (2006). Impacts of Biodiversity Loss on Ocean Ecosystem Services. *Science*, 314(5800), 787-790. doi: [10.1126/science.1132294](https://doi.org/10.1126/science.1132294)





Elementos teórico-metodológicos que sustentan el papel de investigación en la Maestría Profesional en Planificación de la Universidad Nacional

Theoretical-methodological elements substantiating the role of investigation in the Professional Master's Degree in Planning program of the Universidad Nacional

Daniel Láscarez Smith

Vocational Education and Training, Osnabrück University, Germany
dlascarez@utn.ac.cr

Ángel Abelino Ortega

Escuela de Planificación y Promoción Social, Universidad Nacional, Costa Rica
angel.ortega.ortega@una.cr

Luis Fernando Morales-Abarca

Escuela de Planificación y Promoción Social, Universidad Nacional, Costa Rica
luis.morales.abarca@una.cr

Recibido: 27/11/2019 • Aceptado: 14/05/2021

Resumen

Una de las principales preocupaciones que expresan los estudiantes que cursan alguno de los dos énfasis de la Maestría Profesional de Planificación (MPP)¹ está relacionada, por un lado, con las características administrativas y formativas que tienen las maestrías profesionales y las maestrías

1 Maestría en planificación estratégica y en formulación y gestión de proyectos, EPPS, UNA.

Daniel Láscarez Smith, Ángel Abelino Ortega, Luis Fernando Morales-Abarca



Artículo protegido por licencia
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License

DR © 2021.

académicas; por otro lado, los alcances y las formas que adquiere la investigación científica en el ámbito profesional de la planificación. Esto ha derivado en que, en los últimos años, las personas estudiantes de la maestría experimenten dificultades para plantear, de forma clara y exitosa, las propuestas de trabajos finales de graduación (TFG). Este artículo es el resultado de un proceso de investigación, realizado con las personas estudiantes, con las personas expertas curriculistas y con el cuerpo docente de la Maestría Profesional en Planificación, sobre la relevancia de la investigación científica en contextos profesionales de la Planificación. Mediante una metodología cualitativa, se obtuvieron importantes hallazgos acerca de las dificultades epistemológicas y técnicas que emergen al proponer una investigación en ámbitos técnicos y profesionales. Trabajar sobre estos hallazgos permite mejorar la orientación científica y pedagógica de los nuevos estudiantes en relación con la comprensión del objeto de estudio de la planificación en el ámbito profesional y cómo la investigación aplicada juega un papel fundamental para el análisis del contexto sociopolítico, económico e institucional.

Palabras clave: Planificación, Investigación, Proyecto de investigación, Maestría Profesional.

Abstract

One of the main concerns expressed by students who are studying one of the two specializations of the Professional Master's Degree in Planning (PMP)² program is related, on the one hand, to the administrative and educational characteristics of the professional and academic master's degrees, and on the other hand, to the scope and forms of the scientific research required in professional planning. As a result, in recent years, candidates for the master's degree have experienced difficulties in clearly and successfully submitting their proposals for final graduation projects (FGP). This article presents the results of investigations on the relevance of scientific research in professional Planning contexts, carried out with students, curriculum experts and the faculty of the Professional Masters Degree in Planning (PMP). Using a qualitative methodology,

2 Master's Degree in Strategic Planning and in Project Design and Management, EPPS (School of Planning and Social Promotion), UNA.



important findings were obtained about the epistemological and technical difficulties encountered when proposing research in technical-professional environments. These findings can assist in improving the scientific-educational orientation of new students with regard to understanding the object of studying professional planning, and how applied research plays a fundamental role in the analysis of socio-political, economic and institutional contexts.

Keywords: Planning, Research, Research projects, Professional Master's Degree

Introducción

La oferta de estudios de posgrado registrada por el CONARE en 2016, comprende un total de 469 opciones, de esa cifra, un 67% corresponde a la oferta de posgrados en las universidades públicas, es decir, 314 opciones de estudio de posgrado. La Universidad de Costa Rica tenía registradas 210 opciones de posgrado, las otras 104 opciones de estudio eran ofrecidas entre la Universidad Nacional, la Universidad Estatal a Distancia, el Instituto Tecnológico de Costa Rica y la Universidad Técnica Nacional, según datos publicados en el sexto informe del estado de la educación del Programa Estado de la Nación (2017, p. 252). Esto ha permitido que las personas académicas y profesionales del ámbito institucional público, empresa privada, organizaciones no gubernamentales y las personas trabajadoras independientes encuentren diversas opciones de formación a nivel de posgrado según sus intereses profesionales y académicos particulares.

Además de los criterios que juegan un papel central como el de la calidad del programa, el prestigio del centro educativo, los costos, el financiamiento, la duración, su relación con el ámbito laboral y el tipo de modalidad (virtual, bimodal, presencial entre otros), una de las decisiones más importantes al momento de escoger entre uno y otro posgrado de maestría, es el tipo de orientación que posee el programa, ya sea académico sea profesional, pues en este último punto se definen muchos de los aspectos generales y particulares de la maestría, por ejemplo, la estructura a nivel curricular del plan de estudios, distribución de créditos, la carga académica dedicada a los fundamentos investigativos, el tipo de trabajo final de graduación, las formas de mediación pedagógica, y el tipo de título que



certifica la conclusión de los estudios (como Msc. MA, Magister, MB, entre otros.), entre otros.

En términos generales, se puede decir que la oferta de maestrías cuyo enfoque está más relacionado con obtener competencias de alto nivel teórico y práctico, las cuales nacen de las necesidades institucionales públicas y privadas, tienen una orientación profesional (MP), mientras que las maestrías que pretenden que la persona estudiante obtenga competencias científicas de alto nivel para investigar complejos objetos de estudio a través del desarrollo de paradigmas, teorías, conceptos y categorías y métodos científicos, corresponden a las maestrías académicas (MA). Pero las preguntas que se deberían hacer son ¿cómo se gestionan y ejecutan las MA y MP en las dinámicas de aprendizaje dentro y fuera del aula, dadas las diferencias fundamentales que tienen? Y ¿cómo se debe mediar el aprendizaje de los fundamentos de la investigación científica al tomar en cuenta esas diferencias básicas?, ¿acaso es que la investigación científica no es necesaria para entender los problemas organizacionales en las empresas privadas y en las instituciones públicas?

Detrás de estas preguntas se esconden ciertos problemas pertinentes para la discusión: (a) el problema pedagógico y de mediación sobre el aprendizaje de competencias investigativas que recae sobre el cuerpo docente; (b) el problema de la comprensión de la construcción del objeto de estudio de una investigación en el campo de la planificación; y (c) el problema del entendimiento del objeto disciplinar de la Planificación y la forma en que este entendimiento se relaciona con las necesidades profesionales y con los requerimientos formales de los TFG. La diferencia entre el objeto de estudio y el objeto disciplinar según Ríos y Quiroz Bañol (2018), es que:

Un objeto de estudio se asume como un problema específico al que se quiere buscar solución en el corto plazo, mientras que el objeto de estudio disciplinar está más referido a la fundamentación conceptual y filosófica de una disciplina con miras a favorecer su avance mediante la construcción del conocimiento científico (p. 3).

Los objetos de investigación consisten en “una construcción del investigador, intermedia entre sus presupuestos teóricos y las referencias empíricas de la realidad” (Torres Carrillo & Jiménez Becerra, 2004, p. 26).

Comprender el proceso de construcción y de fundamentación de objetos de estudio en la Planificación permitiría redefinir la estrategia administrativa y académica para acompañar adecuadamente al estudiantado desde el primer día de clases en la problematización científica de los contextos profesionales de la Planificación. Es decir, ya no se trataría solamente de preguntar ¿cómo se formula un “buen” proyecto socioeconómico o un “buen” plan estratégico?, ¿cuáles son los problemas de planificación que enfrentan las instituciones y empresas específicas para la consecución de sus metas y objetivos?, ¿cómo se añade valor público y privado a través de la formulación e implementación de proyectos socioeconómicos y planes estratégicos? Sino que también y de manera más amplia y constante en las discusiones, se debería preguntar ¿cómo se han construido sociohistóricamente los problemas que identificamos a nivel empírico?, ¿cuáles son los niveles de realidad en que se ubican los fenómenos de estudio de la planificación?, ¿cuáles procesos sociales, económicos y políticos definen la construcción de las instituciones, de las subjetividades y de las acciones sociales?, ¿tienen los sujetos agencia y capacidad transformadora o están determinados por las estructuras.

En suma, ¿cuál es el papel asignado a la teoría al momento de entender, por ejemplo, la pobreza, la eficiencia institucional, los gustos y preferencias de los sujetos, los mandos medios de las instituciones públicas y el conflicto social?

Por tal motivo, el problema que trata el presente artículo aborda una dimensión empírica y una dimensión teórica, las cuales nacen de la realidad y la experiencia concreta vivencial de aprendizaje del estudiantado al momento de plantear, definir y desarrollar sus diseños de Trabajos Finales de Graduación;), de las percepciones del cuerpo docente sobre ese proceso y sobre su propia práctica docente, en otras palabras, este artículo aborda la realidad de la planificación y sus abordajes desde la perspectiva del diseño de los TFG en el campo de la Planificación. A lo anterior se suman la problematización el perfil de ingreso del estudiantado y las imprecisiones conceptuales que se han identificado en torno a las características técnicas, curriculares y pedagógicas que tienen las MP. Según lo anterior, la pregunta que ha guiado el estudio fue: ¿Cuáles son las características que adquiere la investigación científica dentro de los procesos de Planificación como contribución a la resolución de problemas empíricos?



Metodología

Con el objetivo de profundizar en el análisis de la temática propuesta, la dirección de la Maestría en Planificación y Promoción Social ejecutó una investigación cualitativa entre febrero y abril de 2019, para lo cual, primero se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema de planificación, las maestrías profesionales y académicas así como las características más comunes de los TFG. Esta revisión se hizo a través de diferentes bases de datos y motores de búsqueda disponibles en la Universidad Nacional (UNA), y en otras universidades públicas³. Luego se elaboraron y aplicaron dos cuestionarios en línea dirigidos a las poblaciones más cercanas al desarrollo de las dos maestrías profesionales en Planificación, las personas estudiantes regulares y las personas profesionales egresadas de ambos énfasis del programa. Este primer instrumento contó con la participación de veinticinco personas.

El objetivo principal del cuestionario aplicado al estudiantado fue valorar la claridad que ellos poseen respecto al enfoque teórico, metodología y práctico del trabajo final de graduación, así como la comprensión del componente de investigación diagnóstica y la propuesta de transformación diseñada desde la Planificación.

El segundo instrumento fue aplicado al personal docente de la maestría, por ser consideradas las personas responsables directas del desarrollo del contenido temático correspondiente. Este cuestionario enfatiza en valorar el conocimiento que tienen respecto a las diferencias entre ambos enfoques de las maestrías y los abordajes de los TFG, que permiten valorar la claridad en el proceso de inducción dada al sector estudiantil, a la vez, diseñar una estrategia de fortalecimiento del programa.

Dentro del cuerpo docente entrevistado se contó con la participación del director de la maestría, quien amplió la visión sobre los retos y problemas de la maestría. Se entrevistaron ocho personas del cuerpo docente, además de personas expertas en diseño de programas de maestría y en el Marco Nacional de Cualificaciones de la Educación Superior, con lo cual

3 Entre esas bases de datos se ha consultado: Dialnet, RedALyC, EbscoHost, JSTOR, Researchgate, SciELO entre otras.



se pretende obtener una percepción desde el área curricular sobre las diferencias entre ambos enfoques de maestrías.

Por su parte, para validar los hallazgos preliminares, se realizó un grupo focal con personas estudiantes que se encuentran iniciando el proceso de preparación de su TFG. Esto con el fin de conocer su percepción y las principales dificultades que están experimentando en ese proceso. Este grupo de discusión fue realizado con cinco estudiantes del énfasis en Planificación estratégica y tres del énfasis de Formulación y gestión de proyectos socioeconómicos, quienes se encontraban finalizando el primer curso de taller de investigación de sus respectivas áreas. En la primera etapa del taller se les solicitó que, de manera libre, expresaran si consideraban que contaban con la suficiente claridad teórica y metodológica para definir y plantear su tema y problema de investigación. Luego, se les expuso los resultados de los instrumentos aplicados al sector estudiantil y docente y se concluyó con un espacio para validar, cuestionar y ampliar los planteamientos expuestos. Todos estos argumentos fueron parte de los insumos que se intentan retomar en el manuscrito.

La presentación de los resultados se realiza de la siguiente manera: En primera instancia se expone el apartado teórico y metodológico de la planificación. Desde esta concepción, se analiza el enfoque de investigación básica aplicada como elementos fundamentales para comprender los enfoques de una maestría profesional y una académica. Luego, se continúa con una breve explicación del enfoque de investigación diagnóstica, muy común en los procesos de planificación. Posteriormente, se desarrolla el apartado relacionado con las características de las maestrías académicas y profesionales, así como la concepción de los TFG en cada una de ellas. Se continúa con el apartado de presentación del problema, a partir de la opinión de las personas participantes, un análisis de los hallazgos en el marco de los planteamientos de la planificación ya desarrollados. Finalmente, se presentan las conclusiones y algunas propuestas concretas para el posgrado.



Perspectiva teórica. La planificación en perspectiva

La Planificación tiene una larga historia de desarrollo disciplinar que está relacionada con los avances, desarrollos y contradicciones de la creación de los estados nacionales y en las formas de desarrollo económico en el último siglo XX.

En términos generales, se podría decir que la Planificación es el estudio de la gestión de los recursos públicos y privados para la consecución de ciertas metas y objetivos. Es el estudio de cómo las organizaciones sociales utilizan de cierta forma, sus recursos sociales, naturales, financieros, conceptuales, intelectuales para generar valor público o privado. Lo anterior lleva a considerar a la planificación como proceso, compuesto en un primer momento, por su orientación a conocer el problema de interés y un segundo momento a proponer su transformación. Por consiguiente, ya no basta con hacer referencia a las funciones o formas de la planificación (gestión, prospección, coordinación, implementación y evaluación), sino que aparece el desafío de comprender las interacciones entre sus componentes, específicamente, la gestión que de ellas se hace en la práctica (Máttar & Cuevas, 2017, p.7).

Determinar el objeto de estudio de la Planificación obliga a construir un concepto general y luego a identificar los principales enfoques con los que se ha abordado la planificación en la sociedad. Algunas posiciones teóricas reconocen en la planificación un proceso de análisis político y social de aplicación imperiosa, si realmente se quiere trascender las grandes problemáticas del presente. Otras posiciones, sobre todo de orden administrativo, consideran a la planificación como el uso de diferentes herramientas de apoyo en los procesos de gestión. En ambos casos, la planificación no solo es necesaria, sino indispensable para la gestión de los complejos problemas actuales y futuros.

Negar la planificación es negar la posibilidad de elegir el futuro, es aceptarlo como sea. Si el hombre, un gobierno o una institución renuncian a conducir y se dejan conducir, renuncian a arrastrar y son arrastrados por los hechos, entonces renuncian a la principal libertad humana, que es intentar decidir por nosotros y para nosotros a donde queremos llegar y cómo luchar para alcanzar esos objetivos (Matus, 1987, p.22)



Por tanto, no sería posible concebir los procesos de planificación sin reflexión crítica de los acontecimientos del pasado y de los fenómenos del presente, sin asumir acciones anticipatorias y propositivas que nos conduzcan un estadio de desarrollo superior, indistintamente del nivel de nuestra intervención. Para Sánchez-Buitrago (2009),

La planificación es un proceso complejo de resignificación en el cual la reflexión como ejercicio comprensivo de una organización, asumida ésta como entidad social viva, histórica, sistémica y autopoietica; como entidad dinámica, es susceptible de lecturas amplias, diversas, plurales a través de las cuales los sujetos que intervienen, a partir de su capacidad de entendimiento y desde su óptica, hacen regresos comprensivos sobre lo sucedido, hacen distanciamientos mentales sobre lo que está pasando y construyen propuestas de anticipación racional de lo venidero, delineando caminos para encaminarse hacia imágenes objetivo del desarrollo que se producen y auto-reproducen en una dinámica (p.53)

En ese sentido, desde una perspectiva académica, la planificación no se enseña como un fin en sí mismo, sino como una mediación entre un presente deficitario y un anhelo o escenario futuro deseado donde la función de planificar está en comprender ese presente desde la consideración socio histórica del fenómeno para construir a partir de esto el futuro deseado y posible y, finalmente, diseñar la estrategia más adecuada para lograrlo. Así, la planificación es una construcción humana que se realiza en el marco de contextos complejos, en donde las relaciones sociales, económicos, políticos, ambientales, culturales, religiosas no son ni aisladas ni inconexas.

En realidad, el futuro se construye mediante un delicado equilibrio sobre un camino de doble vía entre las realidades presentes y los escenarios posibles y deseables. El arte de transitar intelectual y políticamente en ambos sentidos es precisamente el nombre del juego y éste no es otro que el de definir e instrumentar una estrategia de desarrollo (Martín, 2005, p.11).

A esa estrategia de desarrollo, es a la que refiere la propuesta de planificación, previa reflexión y análisis crítico de la problemática de interés. Desde una perspectiva más concreta y aplicada, la planificación también puede considerarse como la definición de procedimientos para influir en

la lógica natural de los acontecimientos. En esa línea Ander-Egg (1991) indica que la planificación es;

La acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos (p.25).

En términos específicos, se podrían identificar cuatro grandes escuelas de planificación (Lira, 2006, pp. 10-42) que presentan diferentes enfoques o abordajes, así como diferentes objetos de planificación: la Planificación Tradicional; la Planificación Situacional; la Planificación Estratégica y la Planificación Prospectiva. Estas escuelas tienen importantes diferencias epistemológicas y metodológicas, así como diferentes contextos sociopolíticos de los que provienen. Al mismo tiempo coinciden en que la planificación puede tener una dimensión estratégica normativa, operativa, y ser también analizada como un objeto socio histórico y político de la organización social como un todo.

En la Escuela de Planificación y Promoción Social (PPS), la planificación se concibe como un proceso de investigación y análisis sistemático del pasado y del presente, pero con una perspectiva de futuro que permite enfocar la acción hacia un horizonte superior. Desde la docencia se promueven y enseñan los diferentes niveles de abordaje en los procesos de planificación, pero en la práctica, los proyectos hacia afuera se han concentrado principalmente en el enfoque meso y micro social, lo que deja al pendiente abordar problemas desde un enfoque macro social. Se podría afirmar que el origen tanto de la Universidad Nacional de Costa Rica como de la Escuela de Planificación y Promoción Social, marcaron el foco de acción de sus programas de investigación y extensión hacia la organización y hacia espacios locales, en los cuales se ha reconocido, validado y construido un potencial teórico y metodológico que guía los procesos de análisis de los problemas de la organización desde la planificación. Pero también se ha reconocido y consolidado el papel estratégico de la participación de los actores locales como gestores de su propio proceso de cambio al desarrollar desde la Unidad Académica, la metodología de planificación participativa.



Respecto a la Maestría de Planificación, tiene una orientación profesional, se ha abocado a los niveles meso y micro sociales de la planificación. Uno de los objetivos establecidos en su perfil de salida es que el estudiantado cuente con herramientas para el análisis de una realidad en particular y tenga la capacidad de formular propuestas de mejora de esa realidad a través de distintos métodos de planificación.

El problema radica en entender precisamente este último punto. Con base en ello, cabe preguntarse: ¿Cómo se entiende la realidad concreta y desde cuáles presupuestos teóricos y metodológicos se puede partir para presentar una solución viable y factible?, ¿cuál es la lógica intelectual y programática general que se debe seguir para lograr unir esas dos dimensiones de la planificación?, ¿cómo se expresa finalmente en el formato de un TFG?

Tradicionalmente, el ciclo del proyecto, como se conoce en planificación otorga luces importantes para dar respuesta a las anteriores preguntas. Se identifica y se analiza preliminarmente un problema de la realidad en el ámbito de la planificación, se determinan sus causas y efectos, pero a la vez, se hace un análisis orientado a conocer las relaciones e interacciones entre los componentes de esa realidad y, como lo plantea Mattar (2017), para comprender la gestión que de ellas se hace en la práctica. Desde ahí se derivan posibles soluciones que tienen criterios de viabilidad o de factibilidad, según corresponda. Sin embargo, uno de los problemas identificados en los últimos años es que esta idea no es totalmente clara entre personal docente y estudiantes, la cual se expresa con mayor claridad en la desconexión que existe entre el proceso de investigación y la formulación de la propuesta de solución. Es decir ¿cuál es la conexión existente entre los presupuestos conceptuales que han identificado un problema como tal y que han analizado sus dimensiones causales con las propuestas de solución?, ¿brindan los cursos de la Maestría en Planificación las habilidades para lograr esta conexión?

Algunas personas estudiantes han expresado que los métodos, los instrumentos y las herramientas de planificación han sido insuficientes para este propósito. Por otro lado, otras personas estudiantes han indicado tener pocos fundamentos teóricos para analizar y explicar la realidad y que esta situación está ligada con el perfil de entrada multidisciplinario que existe. Otro sector estudiantil ha identificado problemas de interconexión entre



los cursos de investigación y construcción de objetos de estudio con los cursos prácticos o los más instrumentales.

En resumen, el problema estudiado es acerca de la conexión lógica entre las dos etapas de la planificación: la etapa de investigación (conocer la situación problemática) y la etapa de planificación (diseñar la estrategia de transformación, sea desde la planificación estratégica o desde la gestión de proyectos socioeconómicos) y, para ello es necesario desarrollar cursos teóricos, metodológicos y prácticos. En este sentido, el reto radica en cómo fortalecer el perfil de salida profesional a través de la reorientación de las bases investigativas para la identificación y el análisis de realidades concretas en el campo de la planificación.

Terminamos este apartado citando a Sánchez (2009) respecto a su concepción sobre planificación, la cual nos invita a innovar: “La planeación es una esperanza creadora en un mundo que se mueve en una desesperanza colectiva, por eso está claro que el reto que debemos enfrentar, académica y socialmente, ahora y mañana, es su resignificación” (p.57).

La investigación básica aplicada desde la planificación

Cervo y Bervian (1989) indican que “se define la investigación como una actividad encaminada a la solución de problemas. Su objetivo consiste en hallar respuestas a preguntas mediante el empleo de procesos científicos” (p. 41). Como se indican los actores, la investigación normalmente se ha visto reducida a una actividad sistemática ordenada que pretende solucionar un problema, sin embargo, muchas veces se deja de lado que fundamentalmente la ciencia es el acto reflexivo de construir problemas, y no cualquier problema, sino problemas científicos

Según Torres Carrillo y Jiménez Becerra (2004):

Plantear un problema de investigación equivale a delimitar dentro de un contexto teórico, disciplinar, tecnológico o profesional un objeto de indagación, un interrogante o un conjunto de interrogantes cuyo abordaje generará nuevos conocimientos o validará los existentes en nuevos contextos (p. 16).

El problema de investigación es una construcción intelectual, que se deriva de la reflexión de los componentes empíricos de la realidad y de los marcos interpretativos con que la persona que investiga, entiende, analiza y explica la realidad. De esta manera, cabe plantear ¿Cuál es el proceder para la construcción de un problema científico? Y con base en esa reflexión ¿cuáles son los típicos problemas que la planificación busca solucionar?

Cerdas (1991) identifica algunos tipos de problemas: problemas empíricos, problemas conceptuales y problemas generales, específicos y particulares. Cada uno de ellos se ubica, como construcción epistemológica, en diferentes niveles de la realidad. Sin embargo, independientemente de si el problema es conceptual o empírico ubicado en un contexto organizacional- institucional el problema sigue siendo de carácter teórico-interpretativo, en donde los atributos de la ciencia como coherencia, rigurosidad, parsimonia, fiabilidad, verificabilidad deben estar presentes durante todo el proceso de investigación (pp. 143-147). Como plantean [Torres Carrillo y Jiménez Becerra 2004](#):

[L]a formulación de problemas de investigación no es un asunto técnico, sino un desafío teórico y epistemológico que implica un esfuerzo del pensamiento que debe reconocer los límites de “lo ya sabido” y atreverse a preguntar por “lo inédito”, lo no pensado hasta el momento, pero susceptible de ser pensado e investigado desde el acumulado del campo de conocimiento en el que se localiza dicho problema (p.17).

Se habla de una investigación pura o básica cuando se produce un nuevo conocimiento o se pretende incrementar los postulados teóricos de una ciencia determinada. Se dice que una investigación es aplicada cuando el conocimiento busca tener una aplicación inmediata en la solución de problemas prácticos ([Arias, 2012, p.22](#)).

Asimismo, Arias (2012) coincide con MCESCA (Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana) al ubicar la investigación cuya motivación es la solución de problemas prácticos a la investigación aplicada y la investigación cuyo propósito es el aporte al desarrollo conceptual, a la investigación básica.

Para Lozada (2014):

La generación de una teoría científica a partir de una idea o de la constatación de un fenómeno físico se denomina investigación fundamental o básica. Mientras que la investigación aplicada tiene por objetivo la generación de conocimiento con aplicación directa y a mediano plazo en la sociedad o en el sector productivo (p.35)

Una MA, se encarga de utilizar la investigación básica para abordar sus objetos de estudio, de tal forma que se produzcan nuevos conocimientos. Mientras que las MP, utilizan investigación aplicada, en la cual se pretende generar resultados con aplicación directa.

Hernández, Saavedra y Sanabria (2006) consideran que el objeto de estudio es:

La delimitación de un campo específico del mundo de la vida y del trabajo (...) que se decide privilegiar y alrededor del cual se emprende una labor de índole teórica (construcción de conceptos y de relaciones lógicas entre ellos) y metodológica (definición de modos apropiados de intervenir en la realidad a la luz de dichos conceptos (p.25).

Para Brenes Chacón (1987) un trabajo final de graduación, “constituye la última actividad académica que debe realizar una estudiante para hacerse merecedor de determinado título universitario”. El autor señala que tiene entre sus propósitos fundamentales:

- a) Utilizar los conocimientos y experiencias producto del proceso de formación para la identificación, análisis y proposición de soluciones a problemas relevantes y concretos
- b) Emplear métodos y técnicas de estudio o investigación propios de la disciplina
- c) Demostrar capacidad y madurez intelectual, al igual que creatividad científica y profesional dentro del campo estudiado (p.27).

Como se puede apreciar estas preguntas si bien buscan una solución práctica, tendrán su profundidad investigativa dependiendo de que tanto el investigador desee explicar los fenómenos que llevaron a la creación de las problemáticas de las preguntas anteriores y que tan efectiva se espera sea la solución.

Principales características de las maestrías profesionales y las maestrías académicas

El Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE), diferencia una MA de una MP en cuanto a la finalidad del conocimiento y las características curriculares en cada caso:

La maestría académica profundiza y actualiza conocimientos principalmente para realizar investigación que genere más conocimiento, por lo que ésta se constituye en su núcleo generador. Su plan de estudios es más individualizado por estudiante Co(los cursos) estarán dedicados a actividades de investigación. [Mientras que] la maestría profesional profundiza y actualiza conocimiento, con el objeto primordial de analizarlo, sintetizado, transmitido y solucionar problemas (CONARE, 2012, pp.109-110).

Desde esta definición se puede identificar una diferencia entre ambas modalidades: por un lado, la maestría académica se enfoca en analizar la realidad buscando respuestas científicas a los fenómenos, procesos, decisiones y accionares que se producen en la dinámica de las diferentes estructuras que conforman la sociedad. La maestría profesional, por su parte, “profundiza y actualiza conocimiento, con el objeto primordial de analizarlo, sintetizarlo, transmitirlo y solucionar problemas” (Conare, 2012). Con esta conceptualización lo que se indica es que las MP pretenden la implementación de alternativas y propuestas a los problemas presentes en la realidad, lo cual incluye la etapa de investigación de dicha problemática. En el caso de las MA, construyen conocimientos a partir de investigaciones previas.

El Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA, 2018) presenta los resultados de aprendizaje esperados para los siguientes peldaños educativos, basados en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE):

1. Técnico superior universitario. Nivel CINE 5 - Educación terciaria de ciclo corto
2. Bachillerato universitario. Nivel CINE 6 - Educación terciaria de ciclo corto
3. Licenciatura Nivel CINE 6 - Educación terciaria o nivel equivalente
4. Maestría. CINE 7 - Nivel de maestría, especialización o equivalente
5. Doctorado CINE 8- Nivel de doctorado o equivalente

En el caso de la CINE 7, es decir, nivel de maestría, hace una importante y pertinente distinción de acuerdo con los resultados de aprendizaje esperados ya que permite tener mayor claridad sobre los diferentes componentes pedagógicos y los perfiles de salida en cada caso como se puede apreciar en la Tabla 1.



Tabla 1
Resultados de aprendizaje de las MA y MP

Maestría	Maestría Profesional	Maestría Académica
Descriptores	Resultados de aprendizaje esperados	
Saberes disciplinarios y Profesionales	Demuestra <i>conocimiento amplio</i> de la teoría y práctica de un campo profesional especializado en contextos multidisciplinares.	Demuestra <i>conocimiento profundo</i> de la teoría y práctica de un campo disciplinar especializado en contextos multidisciplinares.
	Demuestra conocimiento de cultura humanística, de marcos axiológicos, de sustentabilidad en los <i>campos de su profesión</i> .	Demuestra conocimiento de cultura humanística, de marcos axiológicos, de sustentabilidad en los <i>campos de investigación</i> .
	Muestra conocimiento sobre el riesgo de desastres en el campo de su especialidad y propone soluciones para reducirlo.	Muestra conocimiento sobre el riesgo de desastres en el campo de su especialidad y propone soluciones para reducirlo.
	Realiza innovaciones tecnológicas en su campo profesional.	Realiza innovaciones metodológicas en su campo profesional.



Maestría	Maestría Profesional	Maestría Académica
Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación	Demuestra pensamiento crítico, actitud investigativa y rigor analítico en el planteamiento y la resolución de problemas complejos y emergentes.	Demuestra pensamiento crítico, actitud investigativa y rigor analítico y metodológico en el planteamiento y la resolución de problemas complejos y emergentes.
	Identifica y <i>resuelve problemas complejos en entornos nuevos o emergentes</i> , de manera innovadora, dentro de contextos multi e interdisciplinarios.	Identifica y <i>resuelve problemas teórico-metodológicos complejos o emergentes</i> , de manera innovadora, dentro de contextos multi e interdisciplinarios.
	Propone e implementa <i>nuevos procedimientos y metodologías aplicables a la solución de problemas complejos</i> que requieren abordajes multi e interdisciplinarios.	Propone e <i>implementa nuevos enfoques teóricos y metodológicos aplicables a la solución de problemas complejos</i> que requieren abordajes multi e interdisciplinarios.
	Toma <i>decisiones profesionales</i> y propone escenarios alternativos de solución <i>utilizando métodos y estrategias especializadas de análisis</i> , manejo y generación de información y evalúa su eficacia, implicaciones y consecuencias.	Toma <i>decisiones sobre problemas teóricos y metodológicos</i> , propone escenarios alternativos de solución, <i>utilizando métodos de investigación y estrategias especializadas de análisis</i> , manejo y generación de información y evalúa su eficacia, implicaciones y consecuencias.
	Demuestra <i>habilidad en la selección, uso y adaptación de herramientas metodológicas, tecnológicas, equipo especializado y de alta tecnología, y en la lectura e interpretación de datos</i> pertinentes a la solución de problemáticas complejas específicas.	Demuestra <i>habilidad en el uso de herramientas metodológicas y de alta tecnología para experimentación y procesamiento e interpretación de datos</i> .



Maestría	Maestría Profesional	Maestría Académica
Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social	Demuestra responsabilidad y autonomía profesional para el desempeño de sus actividades profesionales, dentro de los marcos normativos y éticos de su campo profesional.	Demuestra responsabilidad y autonomía profesional académica para el desempeño de sus actividades académicas profesionales, dentro de los marcos normativos y éticos de su disciplina.
	Analiza críticamente las principales perspectivas y tendencias nacionales e internacionales en su <i>campo profesional para la mejora continua de su práctica</i> .	Analiza críticamente las principales perspectivas y tendencias nacionales e internacionales en su <i>campo de estudio para la mejora continua de su trabajo académico</i> .
	<i>Evalúa su desempeño profesional</i> con base en referentes de calidad, nacionales e internacionales, y la incidencia de sus decisiones en los aspectos humanos, sociales, ambientales y de reducción de riesgos.	<i>Evalúa su desempeño académico profesional</i> con base en referentes de calidad, nacionales e internacionales, y la incidencia de sus decisiones en los aspectos humanos, sociales, ambientales y de reducción de riesgos.
	<i>Identifica y emprende proyectos profesionales</i> para la generación de negocios y para el beneficio social con criterios de pertinencia, calidad, innovación y sustentabilidad.	<i>Identifica y emprende proyectos académicos profesionales</i> para la generación de patentes y aplicaciones con criterios de pertinencia, calidad, innovación y sustentabilidad.



Maestría	Maestría Profesional	Maestría Académica
Comunicación	Comunica a público especializado o no, información de su <i>campo profesional</i> en varios lenguajes y formatos de manera asertiva, clara, rigurosa y precisa, con el uso apropiado de recursos tecnológicos.	Comunica a público especializado o no, información de su campo académica <i>profesional</i> en varios lenguajes y formatos y en los medios especializados del ámbito profesional disciplinar de manera asertiva, clara, rigurosa y precisa, con el uso apropiado de recursos tecnológicos.
	Se comunica correctamente en su lengua oficial y utiliza una lengua extranjera con el dominio requerido para el ejercicio de su profesión, con uso apropiado de vocabulario y cumpliendo con las normas de comunicación propias de la profesión y estándares internacionales.	Se comunica correctamente en su lengua oficial y utiliza una lengua extranjera con el dominio requerido para el ejercicio de su profesión, con uso apropiado de vocabulario y cumpliendo con las normas de comunicación propias de la profesión y estándares internacionales.
	Utiliza tecnologías digitales para modelamiento, manejo e interpretación de datos e información de forma apropiada a su nivel y su profesión.	Utiliza tecnologías digitales para modelamiento, manejo e interpretación de datos e información de forma apropiada a su nivel y su profesión.



Maestría	Maestría Profesional	Maestría Académica
Interacción profesional, cultural y social	Demuestra habilidades colaborativas y cooperativas en el campo profesional, cultural y social.	Demuestra habilidades colaborativas y cooperativas en el campo profesional, cultural y social.
	Integra y lidera con visión estratégica equipos de trabajo para desarrollar el potencial del grupo y <i>estimular la productividad profesional</i> .	Integra y lidera con visión estratégica equipos de trabajo para desarrollar el potencial del grupo y <i>estimular la productividad académica</i> .
	Muestra respeto hacia la diversidad en todas sus manifestaciones y contribuye al bien común.	Muestra respeto hacia la diversidad en todas sus manifestaciones y contribuye al bien común.
	Establece alianzas estratégicas con socios nacionales, extranjeros y <i>redes de colaboración que fortalecen el trabajo profesional y proyectos conjuntos</i> .	Establece alianzas estratégicas con socios nacionales, extranjeros, y <i>redes de colaboración que fortalecen la investigación, publicación conjunta y demás procesos académicos</i> .
	Participa y promueve en contextos académicos y profesionales la innovación, la transferencia del conocimiento y el avance científico tecnológico, social y cultural.	Participa y promueve en contextos académicos y profesionales la innovación, la transferencia del conocimiento y el avance científico tecnológico, social y cultural.

Fuente: [MCESCA, 2018](#).

De la tabla se deduce una serie de similitudes en ambos tipos de maestrías, dentro de las cuales se resalta el énfasis que se le da al conocimiento de la teoría y de la práctica como punto de partida en los procesos de estudio, así como la importancia a los procesos de investigación y al uso de diferentes tipos de instrumentos de investigación. Sin embargo, se debe indicar que mientras la maestría profesional pretende comprender



el fenómeno para proponer nuevos procedimientos y métodos para la solución de los problemas de interés, la maestría académica se enfoca a comprender el fenómeno estudiado para solucionar problemas teóricos o metodológicos, esto a partir de propuestas de nuevas construcciones y miradas teóricas o metodológicas, caracterizadas por la interdisciplinariedad.

De acuerdo con el planeamiento de MCESCA (2018) ambas maestrías se caracterizan por realizar un análisis crítico de las perspectivas y tendencias nacionales de sus respectivos campos profesionales. También, se observan importantes diferencias entre los dos tipos de maestrías, las cuales se enfocan primordialmente en su objeto de estudio. La maestría profesional pretende diseñar estrategias de transformación, mientras que la maestría académica pretende aportar a la teoría o a las metodologías correspondientes a sus áreas de estudio. Estos elementos serán abordados en las siguientes páginas, a partir del análisis del caso de la Maestría en planificación.

El diagnóstico como método de investigación en la planificación.

Ander-Egg y Aguilar Idañez (2013) señalan que “el término “diagnóstico” proviene del griego *diagnoslikós*, formado por el prefijo *día*. “a través”, y *gnosis*, “conocimiento”, “apto para”. El término “diagnóstico” proviene del griego *diagnoslikós*, formado por el prefijo *día*. “a través”, y *gnosis*, “conocimiento”, “apto para” (pp. 12-13).

La investigación diagnóstica es un tipo de investigación aplicada que busca generar conocimiento para la inmediata intervención social. Tal como lo mencionan Nato y Carbajal (2011), “la investigación diagnóstica, como momento privilegiado de articulación entre conocimiento e intervención, se orienta a detectar, describir, y/ o comprender las complejas relaciones entre sujetos (actores), prácticas (acciones) y escenarios (estructura)” (p. 10).

Es una herramienta para la acción de gran potencial heurístico que permite sentar bases científicas sobre el análisis de una situación específica. Al ser aplicado, como se dijo anteriormente, sirve como herramienta de acción y por tanto se ubica dentro de un proceso de intervención social.

Respecto al concepto de heurística, Delgado (2010) señala que es una “palabra que proviene del término griego *heurisko* que quiere decir *yo*

busco, descubro, y que es el método que se usa para encontrar lo nuevo, lo que se desconoce”.

En la planificación la utilización del diagnóstico como herramienta de investigación está muy difundida y con ella, se busca tener una línea base o conocimiento previo de los fenómenos o contextos que determinan y definen al objeto de estudio. A su vez, con base en estos criterios se busca generar un proceso de intervención que permita la solución de problemáticas presentes en la realidad, o cuando menos que contribuya en la solución que corresponda.

Ya sea una organización que requiere un plan estratégico para su fortalecimiento organizacional o para el aprovechamiento óptimo de sus recursos, un análisis estratégico de su desenvolvimiento, un alineamiento estratégico de algunos de sus componentes o una organización (pública o privada) que aprovecha una idea u oportunidad para desarrollar un proyecto con enfoque social o financiero. Estas u otras estrategias diseñadas desde la planificación, requieren del diagnóstico como proceso investigativo previo a su diseño. Es por ello que, en los diseños para los TFG de la maestría de planificación, esta etapa deberá ser robusta dado que le permitirá al estudiante tener un mayor conocimiento de la dinámica que rodea al objeto de estudio. De esta manera, es posible proponer los mecanismos o alternativas que permitan transformar esa realidad en una más conveniente para los actores afectados.

En el caso de las maestrías que se presentan como profesionales, como las de la Escuela de Planificación, la labor diagnóstica no debe verse como un elemento técnico, sino como un proceso analítico a la hora de buscar alternativas de solución a los problemas de interés para los profesionales. La investigación diagnóstica no es una forma más “fácil” de hacer investigación, pues el componente reflexivo para la construcción del problema científico sigue estando presente, aunque sea una organización, una empresa o una institución, el campo de la aparición fenomenológica de sus efectos, conflictos o consecuencias.



Percepción estudiantil y del cuerpo docente acerca del papel de la investigación en la formulación de propuestas de graduación en el campo de la planificación

Como parte de la investigación se entrevistó a ocho personas docentes de la Maestría de Planificación en los énfasis de Planificación Estratégica y Formulación, y Gestión de Proyectos Socioeconómicos. A este grupo de personas se les preguntó sobre varios elementos relacionados con el perfil de salida de las personas egresadas en ámbitos profesionales y académicos, las dificultades abordadas en estos procesos y el papel que tiene la investigación para fortalecer el perfil de salida establecido. También, se entrevistó a veinticinco personas estudiantes de la maestría en Planificación sobre los mismos aspectos, más otras valoraciones relacionadas con el proceso de diseño de sus trabajos de graduación, sobre sus expectativas y concepciones sobre la investigación, así como sobre su percepción respecto a los cursos de investigación y el aporte que estos tienen para formular la propuesta de TFG.

Uno de los hallazgos más relevantes es que las personas docentes no identifican claramente las diferencias metodológicas y epistemológicas entre una MP y una MA, por ejemplo, identifican aspectos de forma como que el TFG es diferente, pues en la maestría académica se hace una tesis y en la profesional se hace un proyecto. Es decir, identifican las diferencias en función de la forma del trabajo no en sus aspectos teóricos y metodológicos.

También indicaron que la MP tiene un enfoque hacia “la vida profesional”; y la maestría académica, para la “vida académica”. Esta idea en realidad no evoca una diferencia ni apela la realidad del trabajo científico básico o en la ciencia aplicada. Por ese motivo, se debería abordar la idea de que los problemas institucionales deberían ser estudiados con bases teóricas, metodológicas, sistemáticas y claras. Otro punto que se identificó fue la discrepancia de las personas docentes en cuanto al perfil de ingreso y el perfil de salida del sector estudiantil de la maestría. Para algunas personas docentes no es relevante ese perfil de entrada, solo el de salida, pero tampoco tienen claro cómo debería ser la estrategia de mediación para nivelar a estudiantes que provienen de otras profesiones totalmente diferentes a la planificación, por ejemplo, Veterinaria, alguna Ingeniería, o bien, estudiantes de Ciencias Sociales. Tampoco hay claridad de que las estrategias utilizadas para diseñar el proceso pedagógico deberían tomar



en consideración los diferentes niveles de conocimiento sobre lo social, institucional y la investigación en ciencias sociales.

De los aportes emitidos por el sector docente se concluye que no existe uniformidad de criterios ni la claridad necesaria sobre los abordajes teóricos y metodológicos para diferenciar los TFG de una maestría profesional y una académica. Aunque en un sector de las personas docentes participantes, existe coincidencia con los planteamientos de MCESCA al concebir que, en ambos tipos de maestrías, se requiere pensamiento crítico y mucho rigor analítico en los planteamientos de las propuestas elaboradas desde los trabajos finales. En la maestría profesional, según algunas personas docentes, se pretende proponer nuevos procedimientos metodológicos para la solución de problemas asociados a las organizaciones o las empresas; mientras que, en la maestría académica, el énfasis está, en hacer propuestas de nuevos enfoques teóricos y metodológicos orientados a la solución de problemas. Es clara la necesidad de discutir y unificar algunos criterios en el personal docente, con el objeto de mejorar el abordaje de todos aquellos cursos de la malla curricular que están de alguna manera asociados a la definición, planteamiento o desarrollo de los trabajos finales de las maestrías.

Por su parte, el objetivo de las entrevistas con las personas estudiantes fue identificar las valoraciones sobre las concepciones de práctica académica y profesional sobre las dificultades entorno a la formulación del problema de investigación y el uso de teorías, métodos y técnicas de investigación. Uno de los hallazgos es que los estudiantes consideran que la base para el buen desempeño en las maestrías profesionales es el dominio de técnicas e instrumentos de planificación; mientras que la base para el desempeño en las maestrías académicas es el uso correcto del método científico. De esto se desprende la separación entre ciencia y técnica (académica y profesional).

Otro importante hallazgo es que el papel asignado a la investigación por parte del personal docente está determinado por la profundidad, el alcance y la aplicabilidad de la investigación, pero la concepción de aplicabilidad está directamente relacionada con praxis. En otras palabras, la concepción de investigación está orientada hacia la investigación aplicada, pero no es el producto final ni el más importante. El estudiantado, por su parte, asignó un rol diferenciado con respecto a la profundidad y la utilidad del conocimiento generado en cada proceso educativo. Es decir, no hubo

claridad en señalar la importancia de la investigación con respecto a su proceso personal de investigación.

Cuando se les consultó sobre el tipo de investigación que está realizando el estudiantado para elaborar los TFG, y si la maestría podría promover investigaciones básicas y aplicadas, hubo diferentes posiciones. Algunas personas indicaron que una maestría profesional debe enfocarse en los trabajos de proyectos que tienen orientación en la solución de problemas o promoción de la innovación, lo cual sugiere que las investigaciones deben ser aplicadas y no básicas o de alto nivel de abstracción. No obstante, pareciera que el papel de la investigación surge después de haber presentado el plan estratégico o el proyecto y no al revés: la investigación como base para la construcción de la propuesta de proyectos.

Otras personas profesionales respondieron que la estructura curricular no permite enfocarse en promover investigaciones básicas y que el perfil docente tampoco está definido para esos fines. Un tercer grupo piensa que si se pueden o deberían ejecutar investigaciones básicas.

Se evidencia que la respuesta a las preguntas orientadas a conocer la claridad que tiene el sector estudiantil, respecto al enfoque metodológico y al abordaje epistemológico de la investigación, son muy diferentes de acuerdo con la formación básica de las personas estudiantes. Cuando la formación es en el campo de las Ciencias sociales, existe mayor claridad al respecto, no así cuando la formación ha sido realizada en otras áreas del saber. Esto induce a la unidad académica a reconsiderar el perfil de entrada de las futuras personas que ingresen a la maestría o a repensar algunos cursos de nivelación que permitan homogeneizar conceptos disciplinares.

Algunas personas entrevistadas consideran que la investigación de la maestría profesional se debería enfocar principalmente a hacer propuestas reales y acordes a una situación conocida por la organización y que la etapa de investigación no debería de tener mayor profundidad, por cuanto las evidencias empíricas ya definen el problema.

Sobre la formación que el programa les brinda en el tema de investigación, existe una percepción crítica de parte del sector estudiantil, sobre todo porque considera que la falta de criterios con algún grado de homogeneidad entre el personal docente a cargo de cursos relacionados genera

confusión y retrasa su salida del programa. Por ejemplo, una respuesta emitida sostiene: “Los profesores tanto de taller como de Investigación tenían enfoques distintos, no se ponían de acuerdo y eso creó mucho tiempo perdido, confusión y frustración”.

El grupo focal permitió cerrar el proceso con una discusión crítica. Como elemento positivo, se rescata la valoración que se hace respecto a la necesidad de fortalecer la función de planificación en las empresas, las organizaciones y los espacios locales, para lo cual, el programa de la maestría en Planificación resulta muy pertinente. Desde una perspectiva crítica, se plantea que la maestría está diseñada como un programa más académico mientras que el interés de la mayoría de las personas estudiantes es de un programa más instrumental y herramental que les permita desde la Planificación, aportar a la solución de problemas conocidos en sus espacios laborales.

Se reconoce la necesidad de profundizar el análisis de las problemáticas, pero el énfasis de los trabajos finales debiera de estar, según el criterio de muchas personas, en la propuesta de planificación, por lo que se debe fortalecer la formación disciplinar. Uno de los planteamientos al respecto sostiene lo siguiente: “La historia es importante, pero se necesitan más herramientas de investigación y aplicación en los campos de trabajo”.

De los diferentes aportes empíricos generados a través de los instrumentos aplicados, se determina la falta de claridad y de uniformidad de criterios en el equipo docente, respecto al enfoque teórico y metodológicos de la investigación o el TFG en la maestría. Lo anterior representa una debilidad que se transmite al sector estudiantil y, que, de alguna manera, genera mayor confusión y dificultad sobre todo en la etapa de planteamiento y justificación del tema y el problema de investigación. Esto ha llevado, en algunos casos, a considerar que un trabajo final de las maestrías profesionales consiste en una propuesta de planificación que surge a partir de una percepción de parte de la organización sobre un problema particular, lo que obvia o desmerita la etapa de investigación, o cuando menos, su nivel de profundidad.

Como resultado de esta investigación, la Escuela de Planificación y Promoción Social ha iniciado una etapa de análisis del programa de posgrados con el objeto de hacer replanteamientos que permita fortalecer la oferta en beneficio del sector estudiantil y de las organizaciones o espacios

laborales de las personas egresadas, sin dejar de lado el papel preponderante que juega la planificación en los procesos de desarrollo.

Conclusiones

A continuación, se procede a enumerar las conclusiones:

1. El papel de la investigación en los procesos de planificación consiste en establecer relaciones analíticas sobre los problemas empíricos, que posteriormente se operacionalizarán en una propuesta concreta de intervención. En este sentido, los criterios de rigurosidad, pertinencia, sistematicidad y verificabilidad de los métodos científicos, así como las posturas teóricas sobre los objetos de planificación deben ser claramente expuestos en el diseño de un TFG, aspecto que no ha sido claro. Esto último es válido para cualquier maestría, sea esta académica o profesional o sea de cualquier otra disciplina.
2. Desde una perspectiva generalizada se ha considerado que la visión de una maestría profesional consiste en la aplicación de herramientas técnicas o únicamente para la formalización o diseño de determinadas propuestas de proyectos, prospección, coordinación, implementación o evaluación. En el caso de la maestría en Planificación, esto ha sido considerado lo normal. Por el contrario, la visión de la MP consiste en la capacidad que tiene el estudiantado de desarrollar conocimientos científicos sobre un problema empírico de la planificación. La utilización de herramientas técnicas de planificación deberá ser justificada teóricamente luego de haber detallado los contextos de la investigación. Ello por cuanto el diseño de la propuesta no solo es inherente a la planificación, sino que representa el aporte de la persona investigadora una vez comprendido el problema estudiado. Este último componente se considera parte integral del trabajo final de investigación en la maestría profesional y principalmente en el caso de la maestría en Planificación.



3. Un error frecuente ha sido que el estudiantado formule primero la propuesta de intervención, antes de saber si esa propuesta es viable y factible. En este abordaje existe una disonancia epistémica en donde el diagnóstico es solo la forma de justificar la propuesta preconcebida y no como debería ser: una forma de investigación científica que brinda la posibilidad de encontrar propuestas de intervención desde la participación, la intersubjetividad y el conocimiento profundo de los contextos socioeconómicos y culturales.
4. Entonces, el diagnóstico se constituye como un pertinente método debido a su capacidad heurística para establecer el puente entre la construcción de conocimiento científico sobre un objeto de estudio y la elaboración de propuestas de intervención desde la planificación. La relación entre diagnóstico y propuesta debe ser abordada como una unidad dentro de un proceso de planificación que considera que la segunda existe gracias a la primera.
5. No cabe duda de que la maestría profesional está pensada para enfatizar en generar y desarrollar conocimientos y habilidades disciplinares y, por tanto, la propuesta de planificación tiene una significancia mayor en el TFG. Sin embargo, el TFG debe estar sustentada en el análisis crítico y analítico del problema que origina la propuesta, sobre todo si el mismo representa la confluencia de variables complejas que ameritan abordajes multi e interdisciplinares.
6. Finalmente, según los criterios de este artículo, se concluye que es totalmente pertinente la existencia de las maestrías profesionales y por lo tanto las maestrías en Planificación, dado que estas generan capacidades no solo en investigación de problemas complejos y diversos, sino en el diseño de estrategias para su transformación. Así, la investigación y la propuesta solo tienen sentido de existencia en cuanto ambas se complementan.



Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Siglo XXI.
- Ander-Egg, E & Aguilar-Idáñez, J. (2013). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. (Segunda ed.). Grupo editorial Lumen. Hvmantitas.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. EDITORIAL EPISTEME.
- Brenes-Chacón, A. (1987). *Los Trabajos finales de Graduación: su elaboración y presentación en las ciencias sociales*. EUNED.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. El Búho.
- Cervo, A. & Bervian, P. (1989). *Metodología científica*. McGraw-Hill.
- Consejo Nacional de Rectores [CONARE] (2012). *Compendio Leyes, decretos y convenios de la educación superior universitaria estatal*. Oficina de Planificación de la Educación Superior.
- Delgado, G. (2010). Conceptos y metodología de la investigación histórica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 36 (1), 9-18.
- Hernández, A. G., Saavedra, J. J., & Sanabria, M. (2006). La formación administrativa en Colombia: el caso de las maestrías. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 14(2), 21-38. Recuperado de: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/4572>
- Lira, L. (2006). *Revalorización de la Planificación del Desarrollo. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES)*. Publicación de las Naciones Unidas.
- Lozada, J. (2014). Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *CienciAmérica. Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 3 (1), 47-50.
- Martín, J. (2005). *Funciones básicas de la planificación económica y social*. CEPAL.



Máttar, J., & Cuervo-González, L. (2017). *Planificación para el desarrollo en América Latina y el Caribe: enfoques, experiencias y perspectivas*. CEPAL.

MATUS, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Segundo borrador.

Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana [MCESCA]. (2018). *Resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado*. Editorial Serviprensa, Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)

Nato, A. & Carbajal, L. (2011). La conflictividad social desborda el dispositivo jurídico/judicial. Hacia un modelo de intervención integral en conflictos sociales urbanos o territoriales. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, 3 (2), 31-45

Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe estado de la educación*. PEN.

Ríos, R. & Quiroz-Bañol, J. (2018). *Aproximación a un concepto de objeto de estudio disciplinar y a sus elementos constitutivos* [Artículo de presentación]. XI Encuentro de la Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe, Medellín, Colombia.

Sánchez-Buitrago, J. (2009). Un concepto emergente de planeación. *Clío América*, 3(5) 39-59.

Torres-Carrillo, A. & Jiménez-Becerra, A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. UPN, Universidad Pedagógica Nacional.