

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: [universidadendialogo@una.cr](mailto:universidadendialogo@una.cr)

DOI: <https://doi.org/10.15359/udre.10-1.4>

# El Proyecto Maestros Comunitarios (PMC): un proceso formativo desde la extensión universitaria

## The Community Teachers Project (PMC) – A Formation Process Based on University Extension

*Paulette Barberousse Alfonso*  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
[paulette1959@yahoo.com](mailto:paulette1959@yahoo.com)

*Marie Claire Vargas Dengo*  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
[marie\\_d\\_claire@yahoo.com](mailto:marie_d_claire@yahoo.com)

Recibido: 17/05/2019 Aceptado: 02/10/2019

**Resumen.** Este artículo se elabora desde el Proyecto Maestros Comunitarios (PMC), adscrito a la División de Educación Básica (DEB), del Centro de Docencia e Investigación en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica. El PMC es un proyecto que se enmarca en el área del quehacer universitario de extensión y uno de los propósitos de las acciones ejecutadas ha consistido en acercar a las y los estudiantes-docentes de las carreras de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos y de Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos de la realidad socioeducativa nacional, con el fin de propiciar su involucramiento en la puesta en práctica de estrategias pedagógicas tendientes a dar solución a la problemática de deserción escolar de algunas comunidades vulnerabilizadas de la provincia de Heredia.

El abordaje metodológico se sustenta en los planteamientos y diseños investigativos de la investigación-acción (I-A). A partir de una etapa indagatoria sobre el contexto y sobre las dinámicas pedagógicas en espacios comunitarios, se deriva una etapa de implementación de acciones, actividades y estrategias de mediación pedagógica para la promoción de espacios lúdicos y de expresión creativa.

La valoración de la experiencia vivida por el estudiantado en términos de su aprovechamiento en relación con los procesos de mediación pedagógica implementados aporta a los resultados del proceso formativo desde la extensión universitaria, así como su interacción situada con los niños y las niñas en el contexto escolar. A partir de lo anterior, se genera la reflexión acerca de la acción requerida desde los proyectos de extensión universitaria en contextos vulnerabilizados, específicamente al abrir derroteros en el campo de una emergente pedagogía comunitaria que enfrenta los retos de los modelos educativos contemporáneos que trascienden los ámbitos escolarizados de la Educación General Básica. En este sentido, se decantan conclusiones que apelan a asumir la extensión universitaria en ligamen a los procesos formativos y articularla desde los planes de estudio de las carreras universitarias en lo que se ha dado en llamar la *curricularización e integralidad de la extensión*, a fin de que se integre en los procesos formativos y curriculares de la enseñanza, del aprendizaje y de la investigación.

**Palabras clave:** extensión universitaria, pedagogía comunitaria, formación docente, educación general básica.

**Abstract.** This article has been developed based on the Community Teachers Project (PMC), attached to the Basic Education Division (DEB) of the Center for Teaching and Research in Education (CIDE) of Costa Rica's National University (UNA). PMC is a project that is part of the university extension work. One purpose of the actions carried out has been to engage the students/teachers of Pedagogy majors, with emphasis on 1st and 2nd cycles of Special Education and emphasis on educational projects in inclusive contexts, into the national socio-educational reality; this aims to foster their involvement in the implementation of pedagogic strategies intended to tackle the issues of school dropouts in some vulnerable communities of the Province of Heredia.

The methodological approach is based on the research statements and designs of research-action (R-A). Thus, after a research stage on the context and pedagogic dynamics in community spaces, a second stage implemented actions, activities, and strategies of pedagogic mediation to promote spaces for play and creative expression. Factors contributing to the outcomes of the formation process based on university extension are the assessment of the experience the students have gone through in terms of their accomplishment as related to the implemented processes of pedagogic mediation, as well as their in situ interaction with the children in the school context. Based on the above, a reflection emerges concerning the actions required from university extension projects in vulnerable contexts, specifically in opening pathways in an emerging community pedagogy that faces the challenges of contemporary educational models that go beyond the school settings of elementary education. In this sense, conclusions drawn appeal to assume university extension linked to formation processes and articulate it based on study programs of university majors in what has

now been called as “mainstreaming and wholeness of extension,” to integrate it into the formation and curricular processes of teaching, learning, and research.

**Keywords:** university extension, community pedagogy, teachers’ formation, elementary education.

## Introducción

En la época contemporánea y en el marco de nuestras coordenadas y realidades nacionales, los procesos de formación docente se han transformado en el campo de batalla de posturas pedagógicas que responden, en última instancia, a visiones de mundo generalmente antagónicas y en permanente disputa. La educación, en términos generales, cristaliza la construcción de mundos posibles y en ese sentido sus significados y alcances van más allá de simples enunciados retóricos de especialistas en la materia. En la médula de sus planteamientos subyacen pugnas y rencillas, disputas y resquemores que no hacen más que poner en evidencia que es justamente en los procesos formativos de las nuevas generaciones que residen las posibilidades de construcción de sentidos de vida en el presente y futuro con toda la carga simbólica que ello implica. A la escuela, a la escolarización, a las maestras y los maestros se les interpela desde siempre desde el conjunto de la sociedad y se les endilgan deberes y responsabilidades que, en la mayoría de los casos, exceden sus capacidades humanas de resolución. Parodiando a Sarmiento, la educación hoy en día es depositaria de los más preciados anhelos de humanización, pero también de los más abyectos planteamientos por sucumbir a la barbarie. Es por estas razones que, motivadas por devolverle a la educación los fundamentos primigenios de formación humana, nos dimos a la tarea de implementar un proceso solidario, humanizante y profundamente enraizado en el latir de la vida comunitaria.

El Proyecto Maestros Comunitarios (PMC) se formula como proyecto de extensión e inicia su ejecución en el año 2016 con el propósito de acercar a las y los estudiantes-docentes de las carreras de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos y de Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos de la División de Educación Básica (DEB), del Centro de Docencia e Investigación en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA), a la realidad socioeducativa nacional, con el fin de propiciar su involucramiento en la puesta en práctica de una acción sociopedagógica tendiente a dar solución a la deserción escolar en las comunidades vulnerabilizadas de la provincia de Heredia, así como a la superación de la inequidad educativa en relación con la distribución de las oportunidades de aprendizaje.

El proyecto se decanta en el área de extensión en tanto que promueve la inserción en espacios sociocomunitarios, con el fin de reanudar el vínculo escuela-familia-comunidad. Con esta impronta se trabaja en procesos formativos docentes en los niveles de bachillerato y licenciatura de las carreras universitarias antes mencionadas, para proporcionar al estudiantado las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para desempeñar un rol docente tendiente a la construcción de maestros comunitarios y maestras comunitarias. El proyecto sirve de base para generar un proceso formativo sociopedagógico desde el anclaje en territorio que resignifique el papel del maestro y de la maestra en relación con las familias y la comunidad en su conjunto.

Esta resignificación apunta formativamente a que el estudiantado implicado vitalmente en el proceso genere una nueva mirada de su propio quehacer personal y profesional-académico y que conozca, de manera fehaciente, las realidades y los escenarios educativos de uno de los sectores más vulnerabilizados de nuestras sociedades: los niños y las niñas en condiciones de pobreza. Ser docente comunitario debe ser el rasgo distintivo de la formación magisterial y la universidad necesaria debe hoy transformarse en una verdadera trinchera de ideas fermentadas que nos permitan refundar la nación y apostar al bienestar común.

El PMC se inscribe dentro de los planteamientos de la educación comunitaria, puesto que se ocupa de los aspectos educativos del desarrollo comunitario, al asumir, según Caride (citado por Cieza, 2006):

La misión de proporcionar a todos los habitantes, recursos de conocimiento y expresión adecuados (y de los que históricamente se les ha privado), para que ellos mismos sean agentes configuradores de la praxis que les es propia, a partir de un aprendizaje más autónomo, activo, creativo y liberador. (p. 766)

La educación comunitaria, dado que apuesta a la participación y la sensibilización acerca de la problemática social y la acción grupal u organización comunal, forma parte del grupo de praxis sociales que acompaña a la comunidad según sus intereses, posibilidades y necesidades.

El PMC trabaja en cinco líneas de acción, las cuales se distribuyen en dos ámbitos de trabajo, por medio de estrategias de alfabetización comunitaria y dispositivos de trabajo dentro de la escuela. Estas líneas son: integración educativa; aceleración escolar; alfabetización en hogares; grupos para madres y padres; y transiciones educativas.

Durante el primer año de ejecución (2016), el PMC se abocó a trabajar y promover estrategias de acción en las líneas de aceleración e integración, específicamente con un grupo de estudiantes universitarias de la carrera de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos, quienes incursionaron en un proceso de práctica pedagógica en la Escuela Finca Guararí en Heredia.

Durante su segundo año de ejecución (2017), el PMC promovió la realización de talleres de promoción de la lectura para niños y niñas a cargo de estudiantes universitarias; iniciativa que tomó como punto de partida la línea de trabajo de aceleración del PMC; además, se promovieron los grupos para madres y padres.

### **Ruta metodológica**

La ruta metodológica del PMC se enmarca en los planteamientos y diseños investigativos de la investigación-acción (I-A). La implementación del PMC, tanto en el año 2016 como durante el año 2017, ha estado precedida por una etapa indagatoria sobre el contexto y una etapa investigativa sobre las dinámicas pedagógicas en espacios comunitarios. En la etapa de implementación (acción), las actividades se desarrollaron por medio de estrategias lúdicas y se promovieron espacios para la expresión creativa, con el propósito de conocer características generales de los niños y las niñas participantes, entre ellas, su relación con la escuela, intereses, gustos y familia.

Durante el año 2016, participaron veintisiete estudiantes, sesenta niños y niñas, diez maestras anfitrionas y una bibliotecaria. Y en el I ciclo lectivo del año 2017 participaron veintitrés estudiantes, sesenta niños y niñas y doce maestras anfitrionas. En el II ciclo lectivo participaron treinta y nueve estudiantes, treinta y cuatro niños y niñas y siete maestras anfitrionas.

Las maestras anfitrionas se encargaron de elegir a los y las escolares participantes en cada grupo con base en algunos criterios de selección, tales como que tuviesen dificultad para la lectoescritura y requirieran acompañamiento para su desempeño escolar.

También, las maestras anfitrionas proporcionaron a las estudiantes participantes una ficha de caracterización de las áreas de mayor dificultad y capacidad de cada niño y niña participante. En todo momento se dio un tratamiento ético de la información personal de los niños y las niñas participantes, así como un consentimiento de los padres, las madres o las personas a cargo de los niños y las niñas para participar en el proceso. Al final de cada experiencia de

implementación, tanto en el 2016 como en el 2017, por medio de cuestionarios se valoró el proceso seguido por todas las personas participantes.

## Resultados derivados de la experiencia

La experiencia vivida por las distintas personas participantes, a saber, el estudiantado universitario, los niños y las niñas de edad escolar y sus padres/madres de familia, así como por las maestras anfitrionas de la Escuela Finca Guararí, aporta insumos importantes y rescatables para futuras experiencias en la línea del PMC, en términos de su aprovechamiento formativo, así como en cuanto a algunas limitaciones vivenciadas.

Los espacios de aprendizaje promovidos desde el PMC generaron en los niños y las niñas motivación por el aprendizaje y mayores logros en su desempeño escolar, según lo constataron las maestras anfitrionas. La experiencia en la escuela es considerada de gran provecho para el estudiantado universitario participante en relación con los procesos de mediación pedagógica implementados como por la vivencia de estudiantes-facilitadoras con los niños y las niñas en el marco de la reflexión acerca de la realidad educativa nacional en comunidades vulnerabilizadas.

Los resultados obtenidos evidencian el cumplimiento del propósito inicial en tanto que se logró acercar a las estudiantes-docentes a la realidad socioeducativa nacional e involucrarlas en la acción pedagógica en una comunidad vulnerabilizada de la provincia de Heredia.

## Conclusiones

En términos generales, los alcances de la implementación del PMC aportan a su validación en tanto que el proyecto aborda una temática de actualidad y vigencia socioeducativa en el área de la extensión universitaria en el ámbito internacional, con miras a enfrentar los retos de los modelos educativos contemporáneos en ámbitos formales y no formales de la Educación General Básica en el contexto nacional costarricense.

En el marco de la implementación del proyecto de extensión PMC, se han evidenciado algunos puntos de inflexión y reflexión importantes de enfatizar en aras de contribuir a la discusión de la problemática relativa a las políticas de extensión de la Universidad Nacional (UNA) a futuro.

En primer lugar, resaltar que el compromiso de la universidad pública para con la sociedad y sus comunidades es un deber que reviste una clara dimensión ético-política de *universidad necesaria*, toda vez que propugnamos la transformación social en favor de las personas más desfavorecidas y excluidas, mandato ineludible no solo por obligación estatutaria, sino también por nuestra propia convicción personal, política y social.

En segundo término, cabe aclarar que este compromiso vital de *impaciente paciencia* al decir de Freire se nutre de nuestra creencia que en estos procesos dialógicos debemos partir de la premisa de que *todos aprendemos y todos enseñamos*, para lo cual se torna indispensable vincular críticamente el saber académico con el saber popular, promoviendo formas de organización grupales y colectivas en clave participativa con los movimientos sociales que permitan y favorezcan la coproducción de conocimientos ligados a los principales problemas a nivel nacional. Es decir, abogamos, en el marco de la *ecología de saberes*, por un diálogo que permita, mediante una comunicación dialógica, un abordaje multi e interdisciplinar de los problemas sociales. Esta mirada debe promover la aproximación de lenguajes entre las disciplinas, la mutua fecundación e intercambio de saberes, así como de encuadres teóricos y metodológicos que nos posibiliten procesos de cambio y de transformación social.

Como tercera acotación se proponen las tres líneas que fundamentan la extensión crítica –Freire– y la investigación militante que plantean Tommasino y Rodríguez (2011), a saber:

### **Tesis I: La realidad es indisciplinada.**

La intervención para su transformación deber ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El diálogo interdisciplinar, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una ecología de saberes que contribuye a la transformación participativa de la realidad. (Tommasino y Rodríguez, 2011, pp. 38-39)

En este sentido, en los últimos años, se han venido gestando en la UNA lineamientos conceptuales y organizativos que pueden fungir como espacios de construcción multi e interdisciplinaria en el marco de nuestras áreas de quehacer sustantivo, como lo son las *comunidades epistémicas*. Se conciben en su propuesta original de la Rectoría Adjunta en los siguientes términos:

---

...el resultado de la construcción colectiva de personas que comparten sus propios saberes y sentires a fin de construir objetos de diálogo compartidos para generar nuevos conocimientos desde una óptica multi e interdisciplinaria con referencia sociocultural y territorial que impacten la praxia social e incidan en la política pública. (Flores y Hernández, 2017, p. 1)

### **Tesis II: La extensión se aprende y se enseña en la praxis.**

La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos concretos a los teóricos es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones sociales populares. (Tommasino y Rodríguez, 2011, pp. 38-39)

### **Tesis III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico puede orientar el desarrollo de las otras funciones universitarias.**

...en una Universidad que pretenda comprometerse con las necesarias transformaciones sociales. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la articulación cotidiana de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo. (Tommasino y Rodríguez, 2011, pp. 38-39)

De acuerdo con estas dos últimas tesis, la extensión universitaria se debe asumir ligada a los procesos formativos globales, es decir, articulada desde los planes de estudio de nuestras carreras en lo que se ha dado en llamar la *curricularización e integralidad de la extensión* mediante la investigación-acción participativa (IAP) como eje estructurante que permita la integración en los procesos formativos curriculares de la enseñanza, del aprendizaje y de la investigación mediante *espacios y prácticas integrales*.

La propuesta consiste en articular el componente de la práctica docente en espacios socioeducativos (formal/no formal) que posibiliten la inmersión en el contexto mediante un *dispositivo articulador* de reflexión-acción y que contribuya a la construcción de una identidad docente autoafirmada en la práctica pedagógica en contextos diversos y diferentes escenarios (no circunscrita solamente al espacio del aula).

Esta propuesta posibilita incurrir en nuevos formatos pedagógicos en contextos diversos que permitan el aprendizaje a partir de la reflexión-acción, así como generar el análisis problematizador de la práctica docente como práctica pedagógica social, política y éticamente situada desde una óptica multidimensional y multidisciplinaria. Con lo cual se propone, además, dotar de herramientas (marcos teóricos referenciales) al estudiante-docente para que pueda construir conocimiento a partir de su propia práctica docente desde la mirada pedagógica en cuatro niveles: áulico, institucional, comunitario y social, a fin de que tome conciencia de las consecuencias sociales, éticas y políticas del ejercicio profesional de la docencia.

Los cursos de práctica (*praxis reflexiva*) se proponen como un espacio formativo que incluye *dispositivos de formación*, entendidos según Davini (2010) como espacios de *construcción de la subjetividad docente* en términos de estrategias integradas, en función de una lógica de pedagogía global ante las diversas situaciones que pueden darse en la práctica en distintos contextos sociales. La intencionalidad es que, a lo largo de la carrera, estos *dispositivos de formación* posibiliten procesos de reflexión individuales y colectivos que, de forma progresiva, permitan mayores niveles de complejidad y de profundización que se evidencien en los procesos de sistematización de experiencias de la teoría y la práctica pedagógica.

Para su operacionalización se propone la integración de temáticas de los cursos por nivel en torno a núcleos o nodos con proyectos “mancomunados” (organizados y secuenciados por nivel) convenidos por el personal docente a cargo de los mismos sobre la base del trabajo en equipo y la responsabilidad compartida en función de la temática integradora de cada curso. De tal forma que el abordaje de los agentes (instituciones, organizaciones, entidades) no necesariamente se duplique o repita en cada curso, sino que se proponga una configuración única de agentes que permita una gama de posibilidades, oportunidades y experiencias formativas diversas.

Específicamente en la carrera de Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos, la estructura de cada curso de Praxis conjuga básicamente dos componentes:

- a. Componente de mediación pedagógica o experiencia situada en el campo/territorio: inmersión y participación en los distintos espacios socioeducativos dados por los cursos de Praxis y según los nodos temáticos acordados por los cursos de nivel;
- b. Componente de investigación: dado por las temáticas de investigación propuestas desde los cursos de Praxis.

Estos dos componentes se articulan en torno a los siguientes procesos y actividades: a. Apropriación Teórica: conceptualización y teorización en función de los nodos temáticos acordados por el profesorado de nivel y en función de los espacios socioeducativos dados por los cursos de Praxis; b. Dispositivos de formación y práctica: se conciben como momentos y actividades de reflexión individual y/o grupal en los que se comparte e intercambian las experiencias de campo, se generan espacios intersubjetivos que privilegian la construcción *identitaria* y de propuestas emergentes de acción ante la realidad. Ejemplos de dispositivos de formación: grupos de reflexión, construcción de biografía propia, talleres sobre casos emergentes, seminarios, mesas redondas, estudios de caso, incidentes críticos, pasantías, entre otros; c. Sistematización de experiencias a partir de la investigación y la práctica: consiste en un ejercicio intencionado interpretativo de teorización y apropiación consciente de lo vivido que construye tramas de sentido (Jara, 2012), a partir de un registro de experiencias en distintos contextos y en función de los espacios socioeducativos dados por los cursos de Praxis; d. Socialización de experiencias: puesta en común, encuentros, intercambio y difusión de las experiencias sistematizadas durante el curso de Praxis entre estudiantes, estudiantes-docentes, docentes-instituciones de la DEB, CIDE, UNA, comunidad nacional, a través de formatos presenciales y a distancia, con la posibilidad de utilizar la variedad de medios de comunicación y dispositivos tecnológicos, dependiendo del nivel de carrera en que se encuentre el grupo de estudiantes.

La División de Educación Básica apuesta desde hace ya casi más de una década al trabajo socioeducativo y enfila su quehacer hacia lo que podríamos llamar procesos educativos comunitarios en contextos diversos y socialmente críticos. Se ha afianzado en el proyecto académico de nuestra División una clara opción por la educación social, entendida como una educación para la incertidumbre y la complejidad, en la cual las personas estamos inmersas, plagada de escenarios cambiantes y situaciones inéditas. La formación docente en este siglo –sospechamos que en los anteriores y venideros también– debe enseñar a pensar, a disentir, a respetar al otro. Será una educación clara, diáfana, que rescate nuestra humilde humanidad tan malherida y maltratada.

Para concluir, y en consonancia y homenaje a los ya recientemente cumplidos cien años de la Reforma y el Grito de Córdoba que impulsó en 1918, entre otras, la idea de vincular a la universidad con la sociedad y con los problemas nacionales –base de nuestra extensión universitaria hoy en día– y la idea de que la universidad pública debe estar al servicio de la sociedad es que seguimos tesoneramente comprometidas con la construcción de una educación superior más justa, solidaria y equitativa. Como afirmó el maestro y prócer Simón Rodríguez: *O inventamos o erramos*.

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: [universidadendialogo@una.cr](mailto:universidadendialogo@una.cr)

DOI: <https://doi.org/10.15359/udre.10-1.4>

---

## Referencias bibliográficas

- Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión política y pedagógica* (2.<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Flores, L. y Hernández, A. (2017). *Comunidades epistémicas: documento de trabajo*. Rectoría Adjunta. Universidad Nacional, Heredia. Manuscrito inédito.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Educación Global Research*. 1, 56-70.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Integralidad: tensiones y perspectivas. *Cuaderno de Extensión*, 1, 19-42.