

CARMEN MONGE HERNÁNDEZ*

PEPA ZLATEVA PENEVA**

ALEJANDRA BONI ARISTIZÁBAL***

Recepción: 13 de agosto, 2018

Aprobación: 20 de diciembre, 2018

Extensión universitaria y aprendizaje-servicio. Análisis de dos casos en Sudáfrica y Costa Rica desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano

University extension and service-learning. Analysis of two experiences in South Africa and Costa Rica from the perspective of capabilities for human development

Este artículo se propone analizar, por medio del enfoque de las capacidades, la coherencia que tienen las prácticas sudafricanas de aprendizaje-servicio (ApS) y las de extensión universitaria costarricenses en relación con los valores centrales del desarrollo humano. Este estudio cualitativo realizado en dos universidades (la University of the Free State en Sudáfrica y la Universidad Nacional de Costa Rica) permite evidenciar la expansión de capacidades de los participantes, demostradas en la mejora del bienestar, la participación y el empoderamiento, la equidad y la diversidad y la sostenibilidad. Los resultados motivan, además, a reflexionar en torno a retos comunes que presentan ambas universidades públicas, con el fin de consolidar este tipo prácticas pedagógicas y asegurar la disponibilidad de oportunidades a las personas participantes.

This article aims to analyze, through the capabilities approach, the coherence between the South African learning-service practices (ApS) and the Costa Rican university extension activities in regards to the core values of human development. This qualitative study carried out in two universities (University of the Free State, South Africa and Universidad Nacional, Costa Rica) proves there is an expansion of participants' capacities as shown by the improvement in well-being, participation and empowerment, equality and diversity, and sustainability. Additionally, the results move to reflect upon the common challenges both public universities face, in order to strengthen this type of pedagogical practices and ensure the availability of opportunities for participants.

Palabras clave: educación superior; enfoque de las capacidades; extensión universitaria; aprendizaje servicio.

Keywords: higher education; capabilities approach; university extension; service-learning.

* Docente y extensionista. Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Ingenio (CSIC – UPV), Universitat Politècnica de València, estudiante programa doctoral en desarrollo local y cooperación internacional de la U. Politècnica de Valencia. Costa Rica. CE: carmen.monge.hernandez@una.cr

** Master en Cooperación al Desarrollo por la Universidad Politècnica de Valencia. Especializada en Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo. Investigadora independiente. España. CE: pepa.zlateva.peneva@gmail.com

*** Catedrática del Departamento de Proyectos de Ingeniería de la U. Politècnica de Valencia. Vice directora e investigadora Ingenio (CSIC – UPV), Universitat Politècnica de València. España. CE: aboni@dpi.upv.es

Introducción

Hoy día, se acentúan las preocupaciones en torno al rol que debería asumir la universidad pública en el presente siglo. Diversos actores e investigaciones alertan sobre la influencia que ejerce el modelo de capital humano en la universidad y se le responsabiliza de instrumentalizar discursos, políticas y prácticas pedagógicas. Este modelo la presiona para que asuma el objetivo final de aumentar la especialización, los ingresos económicos de los egresados y la convierte en un medio para lograr fines exclusivamente de mercado (Walker, 2012). Esto se evidencia en el excesivo peso que tienen los criterios de eficiencia económica y competitividad mundial en las metas de formación profesional, menoscabando el interés de fortalecer los idearios sociales de la educación superior en sus propósitos de preservación de la cultura, transformación social y mejora de áreas como lo espiritual y lo moral de los pueblos (Tünnermann, 2000).

Como parte de las propuestas alternativas, se reflexionan opciones inspiradas en el desarrollo humano, que evocan los objetivos sociales formulados desde la visión de valores para la universidad y la sociedad, como el bienestar, equidad, empoderamiento y seguridad humana (Boni y Gasper, 2011; Boni y Walker, 2013). En este sentido, el enfoque de las capacidades (*capability approach*) ofrece argumentos teóricos para estudiar y reflexionar en una educación que favorezca lo que las personas puedan realmente hacer y ser (Sen, 2000), para lograr una *vida digna* (Nussbaum, 2001: 5). Esta visión propone que la educación ponga contrapesos al modelo dominante, desde una perspectiva implícita y aprehensiva de ciudadanía democrática, de comprensión y de solidaridad hacia las condiciones de diferencia cultural y diversidad (Walker, 2012).

Para avanzar en esta tarea, es necesario estudiar las prácticas pedagógicas que están permitiendo que las universidades aumenten las posibilidades de alcanzar las aspiraciones de los individuos y las acciones que ayudan a las personas a lograr avances en términos de lo que ellas consideran bueno para su vida (Wilson-Strydom y Walker, 2015). En consecuencia, surge la motivación de desarrollar un par de investigaciones de corte cualitativo sobre las prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad y recuperar la visión de dos contextos del sur global, específicamente en una universidad pública de Sudáfrica y otra de Costa Rica.

El propósito del estudio es aportar a la comprensión sobre la contribución de las prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad al desarrollo humano de las personas participantes, desde las perspectivas de los sujetos implicados (estudiantes, docentes y población local), y los factores que amplían y restringen sus resultados. El trabajo se basa en el análisis de dos estudios de caso vinculados a la extensión universitaria y al *community engagement* (en castellano, compromiso con la comunidad)¹ y utiliza el lente conceptual del enfoque de las capacidades (Sen, 2000; Nussbaum, 2001), apoyado por los valores del desarrollo humano identificados por Boni y Gasper (2011).

Para el análisis, se pone en diálogo la información primaria y secundaria de experiencias universitarias realizadas en dos países en desarrollo. El caso de las prácticas pedagógicas de *service learning* (en castellano, aprendizaje-servicio, ApS), que corresponde a la categoría más importante del *community engagement* que realiza la Universidad del Estado Libre (University of the Free State, en adelante UFS). En el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), se analizan varios proyectos de extensión universitaria vigentes, inscritos y evaluados por la Vicerrectoría de Extensión.² En este estudio, para extensión universitaria y ApS usamos la expresión ‘prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad’.

Para mostrar los resultados, este artículo presenta un primer apartado de contextualización de los dos casos de estudios y algunas generalidades del referente teórico y la metodología realizada. En seguida, se discuten los hallazgos vinculados a la contribución de las prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad a los valores del desarrollo humano, así como algunos desafíos institucionales para el fortalecimiento de esas prácticas pedagógicas y del disfrute de las oportunidades de desarrollo humano por parte de los participantes. Finalmente, se ofrecen reflexiones generales que tratan de esbozar algunos de los resultados obtenidos en función de las capacidades y funcionamientos de las personas. Se destacan las debilidades y desafíos relacionados con la carencia de prioridad institucional y la falta de valoración y reconocimiento académico de estas acciones a lo interno de las instituciones.

¹ Se parte de que, según Erasmus y Albertyn (2014), la extensión, el *community engagement*, la acción social y el compromiso cívico tienen conceptos internacionalmente similares.

² Para ampliar el caso de la UNA leer Zlateva (2017).

Caso UFS, Sudáfrica

La UFS es una de las universidades públicas más antiguas de Sudáfrica, fundada en 1904. Cuenta con siete facultades, tres campus universitarios y, aproximadamente, 34,000 estudiantes; 84% se localiza en el Campus de Bloemfontein, donde se realizó la investigación. En el año 1994, con la nueva democracia y la agenda de reconstrucción post apartheid, Sudáfrica emprendió un proceso de transformación de la educación superior (Preece *et al.*, 2015). Como parte de este trabajo, se integró el *community engagement* entendida como aquellas interacciones con grupos externos, para la formación y el intercambio de conocimientos, habilidades y recursos para desarrollar y salvaguardar la sociedad (Osman y Petersen, 2013: 231). En 1997, tenían una gran sucesión de disposiciones nacionales, nuevas estructuras de rendición de cuentas e investigaciones que reforzaban la decisión del cuerpo docente de incorporar el ApS para lograr los objetivos del *community engagement*.

Después de años de investigación, experiencias piloto y capacitaciones en todo el país, en el 2006, la UFS aprueba la política 06.1 de Servicio comunitario, con lo que sienta las bases formales del *community engagement*. El fin era *contribuir al desarrollo de Sudáfrica*, reconociendo la necesidad de disponer de *sistemas abiertos y formas de conocimiento* pertinentes que favorecieran a la sociedad en su conjunto. UFS define el *community engagement* así:

Las colaboraciones continuamente negociadas y las asociaciones entre el UFS y los grupos de interés con los que interactúa [la UFS], para la formación y el intercambio de los conocimientos, habilidades, experiencia y los recursos necesarios para desarrollar y sostener la sociedad (UFS, 2006: 9).

La normativa ofrece el soporte conceptual, metodológico y la estrategia para la gestión y el desarrollo del *community engagement*, por medio de tres categorías de servicios (UFS, 2006: 10, 11):

- a) Servicio comunitario o programas académicos y de investigación, incluye el ApS (módulos o asignaturas básicas, electivas y fundacionales), trabajos prácticos obligatorios, servicio comunitario obligatorio según la legislación, pasantías, prácticas clínicas y educación, capacitación profesional e investigación participativa orientada a la comunidad.
- b) Servicios académicos a la comunidad, con proyectos de investigación con y en las comunidades, talleres y cursos cortos, gestión de proyectos de desarrollo comunitario y otros servicios de consulta.

- c) Procesos de involucramiento e interacción extracurricular con la comunidad.

El ApS es un enfoque educativo cuyo abordaje es contextualizado y planificado de acuerdo con las demandas comunales y la reflexión dentro del contenido curricular en la dinámica de la comunidad (UFS, 2006: 10), las cuales buscan que el estudiantado integre lo afectivo, cognitivo y psicomotor. La UFS se propone conducir "a una comprensión más profunda de la vinculación entre los contenidos curriculares y la dinámica de la comunidad, así como el logro de crecimiento personal y un sentido de responsabilidad social dentro del alumnado y el personal involucrado" (UFS, 2006: 13). Según los informes de ApS del 2012 a 2014, la UFS desarrolla anualmente, en promedio, alrededor de 60 módulos (asignaturas), donde participan 77 docentes y más de 3200 estudiantes, con lo cual se dispone de más de 80,000 horas de servicio estudiantil en las comunidades.

Caso UNA, Costa Rica

Se logró un acercamiento a la tradición extensionista costarricense por medio de los programas, proyectos y actividades (aquí expresadas como proyectos o iniciativas), debidamente registrados en la Vicerrectoría de Extensión, de la Universidad Nacional (UNA), en el Campus Omar Dengo de la provincia de Heredia. Es una institución pública fundada en 1973, atiende alrededor de 18,000 estudiantes y destaca por la importancia que brinda al compromiso de interacción sociedad-universidad. Se suscribe como *universidad necesaria*, como sello de su compromiso con el desarrollo nacional y los sectores menos favorecidos de la sociedad. Con la extensión, se mantiene activa esa característica transformadora que se propuso mantener la universidad latinoamericana desde la Reforma de Córdoba en 1918 (Tünnermann, 2000).

Las políticas institucionales estimulan proyectos extensionistas que contengan investigación y docencia, denominados internamente como proyectos integrados. Esa integración de funciones pretende lograr mayor incidencia e impacto social en las comunidades.

La extensión en la UNA se concibe como:

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: 6).

Para favorecer esa creación de capacidades en los participantes, también se promueven las metodologías participativas y de investigación acción. Los docentes formulan los proyectos en conjunto con las comunidades, tratando de cumplir las siguientes características solicitadas (UNA, 2009: 6, 7):

- Consecución de metas integrales con carácter interdisciplinario, multidisciplinario e interinstitucional e integración de las tres funciones.
- Iniciativas creadas con la intención de mejorar el bienestar de las personas y para transformación social, creando y potenciando las capacidades de los participantes y su formación continua.
- Creación de alianzas y red de actores, así como participación de los actores locales durante toda la ejecución de la iniciativa.
- Sostenibilidad tras la salida de la UNA.

Durante el período 2011-2015 (UNA, 2015), ejecutaron anualmente 240 proyectos; 180 integrados en áreas como: salud y calidad de vida (25% del total), ambiente y conservación (13%); producción alimentaria (13%), sociedad y desarrollo humano (13%); y 60 de extensión (sin integración), en áreas como: educación y desarrollo integral (32%), humanismo, arte y cultura (22%), sociedad y desarrollo humano (15%). Estas iniciativas son financiadas con recursos públicos, mediante concursos internos e interinstitucionales organizados por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Las iniciativas involucran un gran número de participantes externos a la universidad, de otras organizaciones públicas y del tercer sector y la sociedad civil (asociaciones, fundaciones, cooperativas).

Una mirada a la educación superior desde el enfoque de las capacidades

Partimos de la preocupación global causada por la alineación de la universidad con las demandas del productivismo y su lógica de reproducción de los intereses dominantes (Walker, 2012) y el distanciamiento con sus objetivos originarios más prioritarios y profundos, como la preservación del planeta, las luchas políticas y la revitalización de la democracia (Walker, 2003). Por consiguiente, la perentoriedad de abordar la universidad con otras perspectivas, desde paradigmas alternativos, como el desarrollo humano (Robeyns, 2017; Sen, 2000; Nussbaum, 2001) que concibe el ser humano como el medio y el fin del desarrollo y los aspectos económicos son vistos como un medio más para alcanzar objetivos (Sen, 2000).

Con el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, se dispone del soporte teórico para analizar las prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad como un medio de ampliación de oportunidades que favorezca que las personas hagan lo que valoran y puedan ser el tipo de persona que desean ser (Sen, 2000). El enfoque propone basar los juicios normativos a partir del análisis de las capacidades (libertades) y los funcionamientos (acciones) que logran las y los participantes; asimismo, priorizar los seres y haceres/acciones y explorar las oportunidades que tienen las personas para realizarlas, según sus valoraciones (Robeyns, 2017).

En la evaluación de las políticas, o de los procesos sociales en pro del bienestar de las personas, también interesa indagar las barreras que les impide o favorece a los participantes ampliar sus capacidades y aprovechar sus libertades. Para esto, se debe estudiar lo que influye o afecta el resultado o impacto social de una acción o política, que corresponde al *community engagement* y la extensión universitaria, para disponer de información para la toma de decisiones en el ámbito de la educación y la gestión universitaria. Por tanto, hay que profundizar en lo que les afecta la libertad de agencia mediante el análisis de los tres factores de conversión que influyen en la manera en cómo las personas logran convertir las oportunidades (o libertades) en funcionamientos reales (Sen, 2000). Esos factores son: a) personales (condición física, sexo, educación, etc.), b) sociales (políticas públicas, normas sociales, roles de género, jerarquías sociales, relaciones de poder, etc.) y c) ambientales

(clima, infraestructura, instituciones, bienes públicos) (Robeyns, 2005; 2003; 2017).

Adicionalmente, Boni y Gasper (2011) trabajaron los valores centrales del enfoque de desarrollo humano según la Figura 1, para aportar elementos para repensar la investigación, la docencia y co-creación de conocimientos con la participación activa de la comunidad. Estos valores sirven para evaluar prácticas y políticas de gestión académica, docencia, investigación, extensión y gobernanza universitaria en función del desarrollo humano de los participantes³ y, por tanto, para este estudio.

Figura 1. Valores centrales del desarrollo humano de acuerdo con Boni y Gasper (2011)



Fuente: Elaboración propia.

Boni *et al.*, (2010) presenta una contribución sobre la educación superior y el desarrollo humano mediante el análisis de un proyecto sobre pedagogías basadas en la investigación de la Universidad de Sheffield, en Reino Unido. Parte de sus conclusiones muestra la bondad de las capacidades que promueve el desarrollo humano, que llevan a funcionamientos valiosos para la sociedad, como son la reflexión crítica, la discusión argumentativa, el empoderamiento y

³ Estos valores se sustentan en los criterios que integra el trabajo de Penz *et al.* (2011), basado en los debates del desarrollo ético de los últimos 50 años, excluyendo únicamente el valor de los derechos humanos, debido a que se sobrepone con otros.

la capacidad transformadora, etc. Estas oportunidades o libertades permiten que las personas amplíen su posibilidad de obtener logros claves en el bienestar personal y el de otras personas que le rodean. Estas capacidades favorecen que las personas se cuestionen y se reconstruyan de forma progresiva, de manera positiva, individual y colectivamente, por medio del cuestionamiento crítico y profundo de aspectos decisivos para su desarrollo, como son los dilemas éticos, su visión de mundo, estilo de vida o cosmovisión, bienestar, justicia social, entre otros.

Metodología

Este análisis se basa en dos investigaciones de corte cualitativo, que se desarrollaron por medio de estudios de caso, considerado el más apropiado para lograr los objetivos de comprensión de las realidades múltiples de experiencias del trabajo universitario de ambas universidades (Valles, 2000). Los dos estudios de caso se seleccionaron tomando en cuenta universidades que: 1) tienen una trayectoria importante de trabajo universitario continuo con las comunidades, 2) realizan esfuerzos de abordaje de las problemáticas sociales de su entorno y 3) integran participación estudiantil.

Para lograr dar respuesta al objetivo planteado, relacionado con la comprensión sobre la contribución de las prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad al desarrollo humano de las personas participantes y los factores de conversión determinantes, nos planteamos las siguientes tres preguntas orientadoras:

1. ¿Se asocia la normativa universitaria existente en las universidades con el desarrollo humano?
2. ¿Cuáles son las oportunidades y los resultados conseguidos con las prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad que más valoran las personas participantes?
3. De estas experiencias, ¿cuáles son algunos de los condicionantes sociales, institucionales y personales influyentes clave para los resultados alcanzados?

El estudio se basa en el enfoque cualitativo, que se recomienda utilizar cuando se busca comprender las opiniones y percepciones que tienen significancia para las personas en un área específica (Babbie y Mouton, 2001). La selección de las experiencias y las estrategias para la obtención, análisis y presentación de los datos incluyó tres técnicas: la revisión documental, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas (Corbetta, 2007; Valles, 2000). La entrevista y la observación participante permiten la obtención de datos empíricos preguntando y observando a los sujetos, a fin de conocer su perspectiva (Corbetta, 2007). Estas técnicas permiten conseguir información al conocer la individualidad de las personas, su forma de ver el mundo, su realidad social y las categorías mentales con las que interpretan, perciben, sienten y actúan respecto al fenómeno estudiado (Corbetta, 2007; Peris, 2014).

Se siguieron las mismas cuatro fases en el estudio de los casos previos a este análisis:

Fase 1. Revisión documental: planes estratégicos, la política institucional, informes, expedientes y artículos relacionados al tema;

Fase 2. Observación participante en actividades con y en la comunidad, con el tercer sector, y con la sociedad civil, que expresaremos como organizaciones no gubernamentales (ONG), y en la gestión académica de ambas universidades;

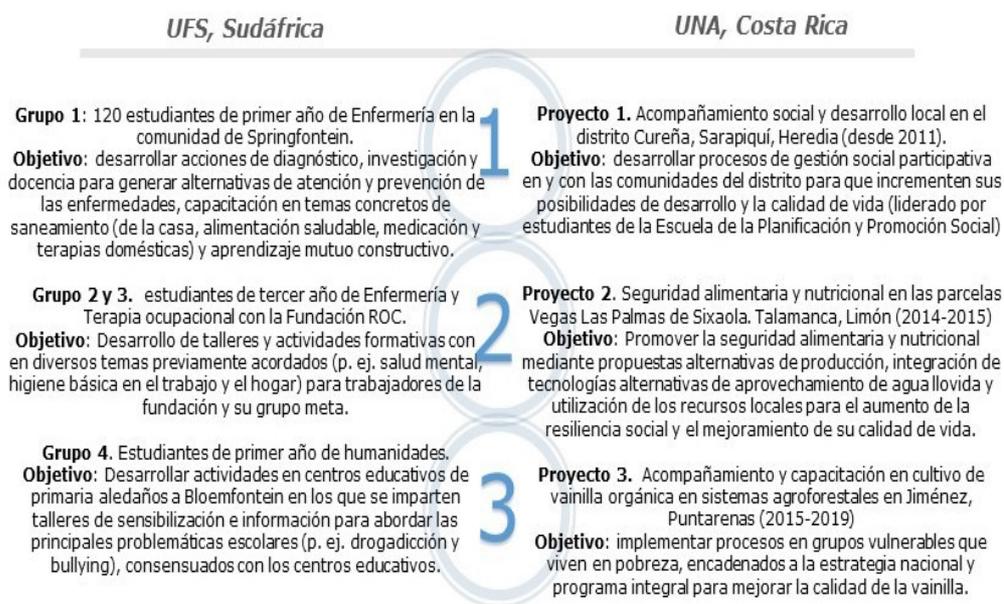
Fase 3. Aplicación y transcripción de entrevistas semiestructuradas, realizadas al azar a personas participantes activas de las experiencias al momento del estudio, que se realizó entre 2015 y 2016. Los representantes que emitieron voz categorizados por grupos, que se clasifican de la siguiente manera:

1. Alto nivel de la gestión universitaria: 1 UFS, 2 UNA.
2. Gestión académica vinculados al tema: 2 UFS, 2 UNA.
3. Cuerpo docente: 2 UFS, 3 UNA.
4. Tercer sector (comunidad): 1 UFS, 11 UNA.
5. Estudiantes: 3 UFS y para recuperar la perspectiva estudiantil de la UNA, se utilizan entrevistas aplicadas en el 2016 por Monge *et al.* (2018).

En la última fase, se integraron los datos de cada caso de manera independiente, a partir de los referentes teóricos que aportan los autores referidos en el marco del enfoque de las capacidades. Posteriormente, se realizó una puesta en común de los resultados, profundizando el análisis, en particular los valores y factores comunes encontrados en ambos estudios de caso.

En la Figura 2, se describen las características de las actividades observadas en ambos contextos, que corresponden a trabajo con grupos con alguna condición de exclusión y vulnerabilidad social (comunidades rurales con poco desarrollo, desempleo, ubicados zonas sociales marginales, personas en pobreza, en Sudáfrica todos de color). En Sudáfrica, se realizó observación participante además en 4 de las 60 asignaturas de ApS en ejecución en el 2015, incluida una ApS en alianza con la Fundación ROC (*Reach our Community Foundation*).⁴ En Costa Rica, se trabajó con tres proyectos vigentes en el 2015, durante el trabajo de campo, participando junto al cuerpo docente y gestores académicos. Adicionalmente, se integran hallazgos que explora Monge *et al.* (2018) desde la interacción con las prácticas pedagógicas que realizan estudiantes de tercer año de la carrera de Planificación y Promoción Social, de la UNA.

Figura 2. Experiencias en las que se realizó la observación participante



Fuente: Elaboración propia.

⁴ Véase www.rocfoundation.co.za

Discusión de resultados

En la literalidad de la política de Servicio Comunitario (UFS, 2006) y de los Lineamientos para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades y el Estatuto Orgánico (UNA, 2009; UNA, 2014), se encuentran términos que denotan gran potencial de contribución a todos los valores centrales del desarrollo humano descritos por Boni y Gasper (2011). Esos términos que resultan positivos para las personas se relacionan, por ejemplo, con la búsqueda de acciones que tengan reciprocidad, compromiso, asociaciones y colaboraciones cooperativas del trabajo conjunto (universidad y sociedad) para dar soluciones a los desafíos más apremiantes de la sociedad y generar beneficios para la educación y el desarrollo de las comunidades, entre otros. Las universidades ponen énfasis en su interés proteger y promover un conjunto de principios y valores humanistas.

En el Cuadro 1, se muestra un resumen de algunos de los términos que integran las universidades en la normativa, vinculadas a las prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad. Esto evidencia interés institucional en sostener una formación que va más allá de un profesionalismo de mercado.

Cuadro 1. Vinculaciones de la normativa institucional de cada universidad con los valores del desarrollo humano

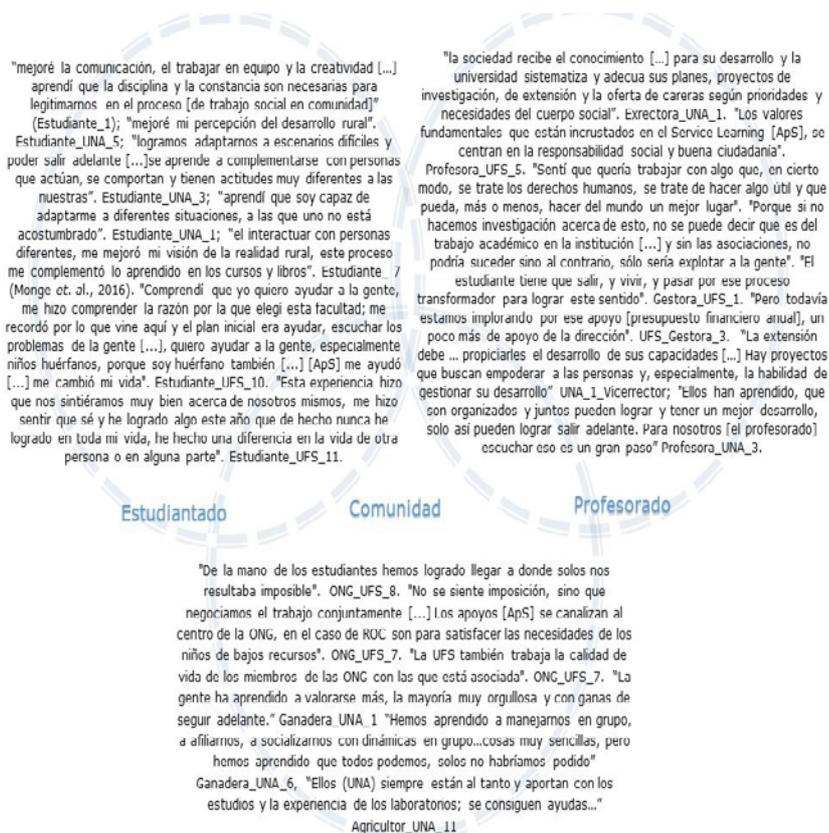
UNA, Costa Rica	UFS, Sudáfrica
Bienestar	
Bien común, buen vivir, desarrollo humano, respeto, recursos adecuados, universidad necesaria, libertad, calidad de vida, mejora social integral	Compromiso, trabajo conjunto, búsqueda de soluciones a problemas sociales, calidad de vida, relaciones recíprocas y cooperativas, responder a los retos sociales
Participación y empoderamiento	
Participación (local protagónica), rendir cuentas, derechos humanos, representación, conformación entidad de gobierno, libertad de expresión, creación y desarrollo de las capacidades, transformación social integral, acciones conjuntas	Participación (democrática), relación mutua y empoderamiento, toma de decisiones compartida, trabajo conjunto, protagonismo comunal, intercambio de los conocimientos, habilidades, experiencia y los recursos necesarios
Equidad y diversidad	

Diálogos entre saberes, becas, ayudas, personas vulnerables, formación integral	Equidad, mutualidad, reciprocidad enseñanza y el aprendizaje recíproco, reconciliación, erradicar las desigualdades
Sostenibilidad	
Sostenibilidad natural y cultural, en armonía con la naturaleza, responsabilidad ambiental, interdisciplinariedad, autosostenibilidad de los procesos, alianzas estratégicas y conformación de redes	Sostenibilidad, gestión, asociaciones y colaboraciones cooperativas, cooperación y asociaciones, intercambio de los conocimientos, habilidades, experiencia y los recursos necesarios

Fuente: Elaboración propia con base en UNA (2009; 2014) y UFS (2006).

Con las entrevistas, se obtuvo información relevante relacionada con la importancia de ampliar las capacidades en cada uno de los involucrados, lo cual se demuestra con los logros alcanzados. En la Figura 3, se presentan algunos fragmentos de sus voces respecto a lo que más valoran de la experiencia.

Figura 3. Funcionamientos derivados de las prácticas de la extensión y ApS



Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas aplicadas.

Según lo expresado en las entrevistas, y constatado con la observación participante, sus capacidades individuales conseguidas dan razón en términos individuales de lo planteado en términos de normativa institucional (Cuadro 1). Esto se refleja en las capacidades profesionales y humanas estudiantiles y contribuciones significativas para la población local en una serie de elementos que mejoran su vida y amplían sus oportunidades de desarrollo. Desde el compendio de las narrativas de los participantes, es posible evidenciar resultados meritorios en las dos experiencias, asociados a cada valor central del desarrollo humano presentado por Boni y Gaspar (2011), que se muestran a continuación.

Valor 1. Bienestar

El sector estudiantil de ambas universidades asocia el avance en su bienestar logrado con la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas profesionales y humanas. Esos logros son principalmente prácticos y favorecen el fortalecimiento de valores fundamentales para una convivencia pacífica y responsable (por ejemplo, respeto, solidaridad, confianza, puntualidad, responsabilidad) y con las capacidades de tener más autonomía, autoestima e iniciativa (por ejemplo, para reflexionar, para entender, para construir, trabajar por objetivos sociales comunes y defender derechos). La generación de una mayor conciencia de la realidad en que viven las comunidades, y en particular las personas pobres, permite al estudiantado comprender la relevancia de concluir los estudios superiores. Encuentran relevante lograr el dominio de conocimientos técnicos, tanto para el disfrute personal de mayores oportunidades de desarrollo a futuro, como para producir cambios en las condiciones sociales de otras personas, que están representadas en las comunidades con las que trabajan.

La universidad, en ambos contextos, se propone no sólo el trabajo y la comprensión crítica de las realidades sociales locales, de las necesidades, las expectativas, las prioridades y oportunidades de desarrollo, sino también busca que la gente local pueda acceder a los avances tecnológicos y de la ciencia, sobre el interés común de favorecer la calidad de vida de las localidades marginadas. En su filosofía, las dos universidades visualizan las prácticas

pedagógicas e investigativas en interacción con la comunidad como el medio idóneo para garantizar la calidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza y lograr contribuciones positivas en la calidad de vida de las personas. El cuerpo docente coincide en que el trabajo académico formativo con la comunidad permite que sus estudiantes tengan una comprensión más amplia y profunda de la realidad social, del rol profesional que demandan las personas desde su realidad y de los vacíos y debilidades institucionales públicas y privadas, que requieren acciones de transformación o cambio social; algo que difícilmente se puede lograr en el aula.

Para el sector académico, el bienestar que esto genera es la realización profesional y la satisfacción personal de promover un proceso de enseñanza/aprendizaje más ético, justo y solidario, logrando aportar a la construcción de conocimiento social local necesario. Esto se ve compensado en ambos contextos, cuando participantes de las ONG y de las comunidades emiten su profundo agradecimiento y valoración positiva en términos de la contribución que realizan estas prácticas a su *bienestar, acceso a servicios y a la creación de capacidades*, ya sea mediante el ApS o la extensión. Tanto los miembros de la Fundación ROC como los de las comunidades con las que trabaja la UNA, consideran invaluable la contribución del trabajo universitario y comunidad, que les permite la ampliación de alternativas reales para vivir mejor (p. ej. con el fortalecimiento de la organización social, nuevas técnicas adaptadas a su realidad en áreas como salud, alimentación y en sus actividades socioproductivas como agricultura y ganadería, etc.). Esto se produce gracias al acceso de los conocimientos, al diálogo abierto con un lenguaje adecuado, y el acompañamiento y el compromiso por parte de estudiantes y docentes. Desde sus narrativas, este trabajo repercute en lo personal y lo profesional e impacta también, directa y positivamente, en la forma en cómo viven, se defienden y se organizan para acceder a servicios públicos de mayor calidad en su comunidad.

Valor 2. Participación y empoderamiento

El trabajo dialógico y bidireccional con la comunidad les da la posibilidad de mejorar sus capacidades investigativas, comunicativas, de uso de la tecnología, de organización y de resolución de problemas. Principalmente en estudiantes y comunidad, se denota entusiasmo en mantener una participación activa y trabajar por condiciones que les permitan vivir mejor. Con más habilidades, el

estudiantado dice ser capaz de proponer nuevas acciones y superar algunas inseguridades personales. Sus narrativas exteriorizan mejoras en su capacidad de cooperación, escucha, comunicación verbal y escrita, liderazgo y autonomía de ideas, básicos para el ejercicio profesional y su convivencia social. Este ejercicio aporta favorablemente a la ciudadanía responsable, ayudando a incrementar su disponibilidad para asumir deberes y defender los derechos, propios y de la comunidad.

La dinámica lograda en ambas universidades, con el diálogo horizontal y constructivo entre la academia y la sociedad civil, ayuda a que los participantes auto-examinen, aprendan, reflexionen, se reconozcan, descubran habilidades y despierten sensibilidad por los otros y el ambiente. Esto genera afecto entre las personas y cambios que se expresan en nuevas conductas, más reflexivas, compasivas, determinantes y comprometidas con objetivos colectivos.

Algunas prácticas de la universidad promueven el conocimiento transformador, emancipador y el intercambio de ideas y de alternativas consensuadas de desarrollo, mediante el diálogo y la participación. Se promueven acciones en donde no exista un receptor pasivo o en horizontalidad de poder entre participantes, sino una participación sana, redistributiva del poder y reflexiva de toma de decisiones para el trabajo conjunto, hacia objetivos colectivos. Estas acciones también permiten que la sociedad civil gestione sus recursos y sus habilidades, conozca sus derechos y exija los servicios y la rendición de cuentas del sector público; por ejemplo, se percibe un incremento de su capacidad de comunicación y negociación con las demás instituciones, a fin de coordinar proyectos que favorezcan su calidad de vida y validen sus derechos.

Valor 3. Equidad y diversidad

Se destaca el fuerte compromiso y respeto del sector académico-estudiantil con las comunidades y su aspiración de mantener un trabajo dialógico en igualdad de poder. La universidad, en ninguno de los casos observados, define o impone las prioridades del trabajo, sino que abre espacios de participación, donde se escuchen las necesidades sentidas y se colabore con la reflexión y la priorización de alternativas local, vía consenso. En ambas universidades, se pugna por la consecución de alianzas y redes entre todos los actores (con otras instituciones del Estado, con otras disciplinas, con ONG y grupos locales, etc.), para lograr

ampliar la contribución hacia los grupos en exclusión. Se percibe un interés real por lograr una interacción constructiva entre las personas, las organizaciones, los saberes (técnicos, científicos, popular, artísticos, ancestrales, etc.), para aprender y construir juntos.

Este trabajo ayuda a que el estudiantado aprenda a escuchar, a propiciar diálogos participativos y de respeto, fortalecer su ética y avanzar en su reconocimiento de contribución desde la diversidad. Todas las experiencias observadas favorecen el acceso a conocimientos por parte de las personas excluidas, que no tienen las posibilidades de estudiar, o estas son muy reducidas, y capacitarse por diversas razones (edad, género, ubicación geográfica, condición económica, etc.). Los docentes ponen énfasis en la vitalidad de estas acciones para transformar al estudiantado y enfrentarlos, desde la praxis, con las formas en que se presenta en la comunidad el poder, la desigualdad y la injusticia social, la vulnerabilidad de derechos, la restricción de libertades, entre otros. Esto se manifiesta en las expresiones de dolor por parte del estudiantado acerca de temas como ineficiencia y escasez de políticas públicas, desconocimiento técnico local, incapacidad de inversión, racismo y marginación social, etc. Los hallazgos apuntan a que este acercamiento realmente logra que algunos participantes consigan transformaciones individuales que favorecen el interés y el compromiso personal, profesional y cívico para ayudar a dar solución a los problemas sociales locales y globales.

Valor 4. Sostenibilidad

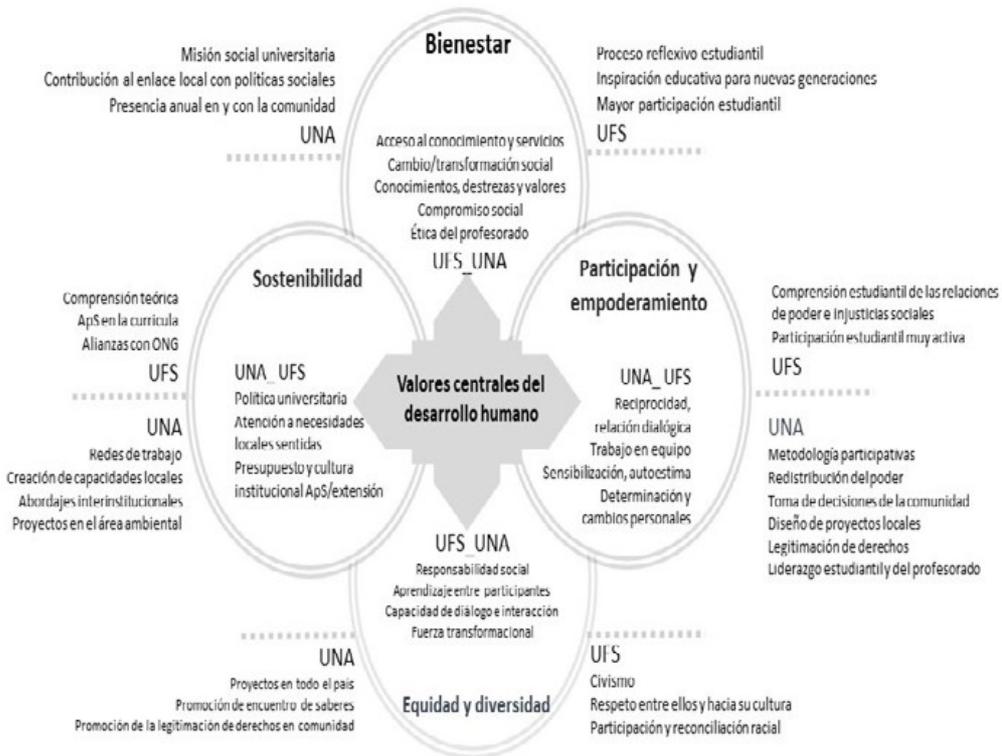
La mayoría de participantes centran su atención en la necesidad de que las universidades asignen recursos económicos suficientes para lograr sostener las acciones académicas en y con la comunidad de manera permanente, progresiva y planificada. Por lo tanto, resulta favorecedor para la sostenibilidad de estas prácticas, la institucionalidad de extensión y *community engagement* instaurada en cada una de las universidades, representada en la presencia de acciones, redes, identidad y apropiación académica y política institucional definida, consistente y experimentada de trabajo universidad y comunidad. Sin embargo, ambas universidades concuerdan en sus profundas preocupaciones académicas respecto a la deslegitimación y desvaloración del trabajo social/comunitario a lo interno de las instituciones y de otras limitaciones vigentes que socavan la sostenibilidad de estas prácticas. Docentes y gestores académicos de ambas universidades coinciden en el debilitamiento y desgaste

que les ocasiona luchar contra la inestabilidad financiera, la desigualdad de presupuestos institucionales respecto a la docencia y la investigación, la falta de reconocimiento académico del trabajo comunitario, el débil interés político institucional de posicionar el *community engagement* y la extensión como una función académica prioritaria, en equidad con la docencia y la investigación.

La sostenibilidad también se asocia a la capacidad de percibir los retos sociales y lograr una relación de no dependencia o asistencialista con la comunidad. Hay incertidumbre acerca de la capacidad que éstas tienen para continuar con los procesos una vez que la universidad no regrese, ya sea por la falta de presupuesto económico, la finalización del proyecto, la concentración en las demandas de la docencia en el aula o la escasez, cada vez mayor, de docentes comprometidos con la extensión y el ApS, pues finalmente sigue siendo un trabajo académico voluntario. Esta preocupación favorece que el cuerpo docente ponga especial cuidado en propiciar acciones que sean sostenibles en el tiempo, dando énfasis en la prioridad de partir de las necesidades sentidas (que se trabajen en lo que las personas realmente valoran como prioritario para sus vidas), integrando la docencia y la investigación desde una perspectiva interdisciplinaria, para un proceso social más integral y transformador, que genere capacidades y autonomía local. Además, las dos universidades apuestan a la generación de mecanismos de articulación que sostengan el trabajo de manera compartida, por medio de alianzas con otras instituciones del Estado y ONG. Para la comunidad, estas alianzas son un medio de legitimación ante otras instituciones, para gozar de cobertura de las políticas públicas.

Las Figuras 4 y 5 recuperan tanto los comunes como las diferencias en las contribuciones de estas dos prácticas pedagógicas analizadas según el contexto. En la Figura 4 se presentan, dentro de las esferas de los valores centrales, algunas similitudes valorativas de las personas participantes y en la parte exterior aquellas diferencias que se visualizan como clave en términos de los resultados conseguidos.

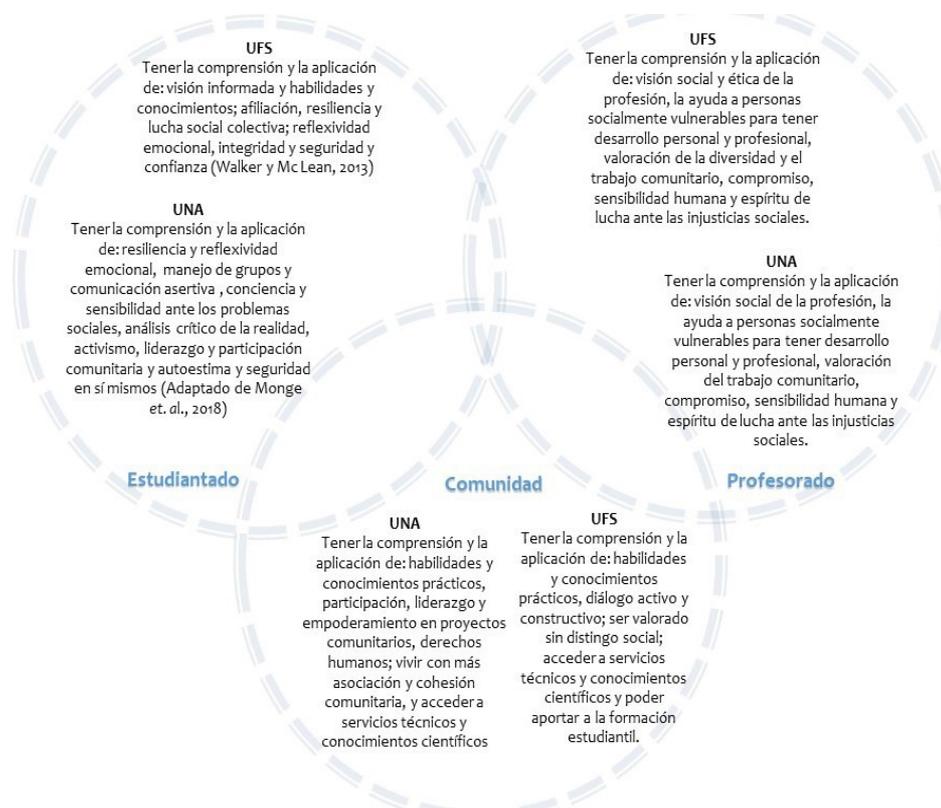
Figura 4. Factores clave de las contribuciones de las prácticas de interacción con la comunidad al desarrollo humano de las personas participantes



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5, se presentan algunos de los resultados de las capacidades obtenidas por las y los participantes, luego de las experiencias vividas. Esta información está sustentada en los datos recopilados con las tres técnicas aplicadas en cada contexto.

Figura 5. Capacidades derivadas en las personas participantes de las prácticas de interacción con la comunidad



Fuente: Elaboración propia.

Retos institucionales para el fortalecimiento de la relación universidad y comunidad

Los factores de conversión ofrecen información valiosa para impulsar cambios institucionales⁵⁵ y mejoras a la normativa de las universidades. En los casos estudiados, los factores de conversión identificados son amplios y diversos, dependiendo del participante que se analice (estudiante, miembro de la comunidad o ONG, docentes). Entonces, buscamos aquellos factores comunes que pueden ser mejorados desde las universidades, transferibles a otros

⁵ Se refiere "a los hábitos y las prácticas de la organización, sus normas (escritas y no escritas) [que] influyen en la conducta de las personas de la organización y de las que se relacionan con ellas" (Lozano, 2012: 79).

contextos. Encontramos coincidencias con los aspectos discutidos en el valor de la sostenibilidad. A modo de resumen, se presentan los siguientes factores de conversión comunes en ambas universidades:

- 1) Aspectos de financiación de las prácticas de interacción con la comunidad que den soporte económico para la adquisición de equipos, transporte, materiales didácticos, costos logísticos y de recurso humano, entre otros.
- 2) Cultura institucional que desestimula y deslegitima estas prácticas como parte de las funciones prioritarias de la academia y la universidad, reflejada en aspectos de comprensión de la misión social de la universidad y la falta de reconocimiento académico del trabajo comunitario. Esto provoca que el cuerpo docente se dedique a labores de docencia e investigación para asegurar mayores ingresos salariales y prestigio profesional. El financiamiento no es estable y hay dificultades para que los docentes logren escalar profesionalmente.
- 3) Capacidades profesionales académicas para el trabajo pedagógico de interrelación con la comunidad, incluye la disponibilidad de procesos de formación permanentes para el trabajo social/comunitario (aspectos ideológicos, teóricos, metodológicos y de producción académica), así como la disponibilidad de presupuestos para la producción de material didáctico e investigativo, que promocióne este trabajo para el impacto en la universidad, las capacidades estudiantiles y el bienestar de las comunidades.
- 4) Integración disciplinar y de las funciones de investigación y docencia para un abordaje más integral de las problemáticas sociales.
- 5) Compromiso y ética de los equipos académicos y estudiantiles que desarrollan las acciones en comunidad.
- 6) Socialización de información y transparencia con las comunidades locales y científicas.
- 7) Existe una cultura institucional que deslegitima las relaciones universidad - comunidad como parte sustantiva de la academia, demostrado en la no mención de los planes estratégicos (UFS, 2012b; 2015), la falta de prioridad financiera y reconocimiento académico (expresado en las entrevistas con el sector académico de ambas universidades). Por su parte, desde las voces de las comunidades, se valoran otros aspectos como el compromiso, la calidad humana (la amistad, el compañerismo, la calidez humana), la calidad de los abordajes, la permanencia y la sostenibilidad de la presencia en las comunidades.

Dentro de los factores personales más definatorios para la comunicación asertiva y sensible con los derechos y los intereses de las personas socialmente más vulneradas, se destacan en ambos contextos la actitud, el compromiso y

los valores de los participantes. En el caso de Sudáfrica, el dominio de idiomas locales por parte del estudiantado es un requisito básico para lograr el diálogo con la comunidad. La capacidad de análisis reflexivo/crítico y de investigación de estudiantes y docentes es también un recurso sumamente importante para los resultados que se alcancen durante la extensión y el ApS, especialmente en el desarrollo humano local.

Los factores de índole geográfico que más influyen están vinculados con la distancia, inseguridad y accesibilidad de los servicios públicos básicos y de telecomunicación (como es el agua potable o de la cobertura de internet), realidades en las que viven las personas en los contextos estudiados y a la que se someten los equipos académicos que interactúan con esas realidades. Asimismo, hay dificultades de transporte y recursos financieros para que los equipos académicos se mantengan más tiempo en las comunidades y promuevan mayores impactos sociales.

Contribuciones del y al enfoque de las capacidades

Este análisis de dos prácticas pedagógicas realizadas por la UNA y UFS se ha estructurado desde la óptica del enfoque de las capacidades de Amartya Sen (Sen, 2000; Nussbaum, 2001). Como se referenció al inicio del artículo, la lógica instrumental productivista presiona fuertemente a las universidades para definir un rumbo que no está orientado sobre los valores del desarrollo humano. Si bien el enfoque de las capacidades es mucho más reciente, particularmente de la extensión universitaria asentada desde la Reforma de Córdoba (1918), permite explorar la vinculación actual de esas prácticas con el desarrollo humano.

Este estudio, al igual que otros en el tema de educación superior, ofrece un marco operacional, con ayuda de las metodologías cualitativas, para examinar los resultados formativos que son valorados por las personas participantes, que puede ser aplicado en otros contextos y universidades. El enfoque de las capacidades ha permitido también averiguar algunos de los obstáculos que están impidiendo que estas prácticas se nutran y permeen la academia y, por ende, se garantice una educación transformadora. En ese sentido, se identificaron factores estratégicos en los que las universidades pueden orientar cambios en su planificación, normativa, pedagogía y cultural

institucional, entre otros, para lograr impactar la formación en áreas que exceden la visión de capital humano señalada por Walker (2012).

Ambos casos analizados aportan, además, la caracterización de lo multidimensional de las capacidades de la educación en las personas y cómo la universidad puede impactar y ampliar el acceso a la educación a más personas, mediante prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad. Por tanto, muestra otra visión de universidad y evidencia que las prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad son una gran oportunidad para incrementar capacidades valiosas para la humanidad.

Esos aspectos mencionados, aunque son meritorios, ya han sido abordados por otras investigaciones. No obstante, uno de los aportes novedosos de este estudio, es que conecta los valores del desarrollo humano identificados con Boni y Gasper (2011) con el enfoque de capacidades, lo cual es una de las diferencias con respecto a otros estudios que han utilizado el enfoque de las capacidades en la educación superior.

Si bien se ha logrado llegar a resultados importantes, cabe destacar que también hemos encontrado limitaciones a la hora de triangular los datos, por participante y técnica utilizada, y así realizar aportes más relevantes al campo. Por esta razón, es necesario el desarrollo de investigaciones adicionales para alcanzar un sentido más concluyente.

Reflexiones finales

La normativa institucional de largo plazo (estatuto orgánico, lineamientos, políticas), las prácticas de interacción con la comunidad y un conjunto de principios y valores humanistas que albergan las universidades exploradas expresan coherencia positiva con los valores del desarrollo humano. El resultado de las colaboraciones universidad y comunidad generan incrementos importantes en las capacidades profesionales y humanas estudiantiles y contribuciones significativas para la población local en una serie de elementos que mejoran su vida y amplían sus oportunidades de desarrollo. Por esta razón, es altamente prioritario que las universidades latinoamericanas y sudafricanas mantengan estas acciones a fin de propiciar el desarrollo humano de las comunidades deprimidas y lograr incrementos en la mayor integralidad de la educación que reciben los estudiantes. Estas prácticas pedagógicas fungen, además, como mecanismo de justicia social, debido a que permite que personas

excluidas de las aulas universitarias puedan acceder a conocimientos significativos para su bienestar, y estimula a que las nuevas generaciones locales, que interactúan con el estudiantado universitario, aspiren a una vida más sana y se convengan de continuar con su proceso formativo y lograr mayores niveles de educación y bienestar a futuro.

De la experiencia específica de ApS de la UFS, se destaca el alto potencial académico y social que posee la incorporación formal en el plan de estudios de grado del trabajo universidad y comunidad. Este proceso, al igual que la extensión universitaria en Costa Rica, cultiva nuevos aprendizajes y valores que fomentan una educación integral en el estudiantado, mediante la atención de necesidades identificadas en la comunidad, la interacción con personas en pobreza y la reflexión y comprensión crítica de la realidad social. Los resultados individuales son heterogéneos, amplios y diversos, donde el común está relacionado con la sensibilización personal y el desarrollo y fortalecimiento de conocimientos, habilidades y valores sociales.

A pesar de la coherencia en la normativa institucional, hay una serie de barreras culturales e institucionales que ponen en riesgo estas acciones. Este estudio permitió identificar debilidades comunes que enfrentan ambos contextos del sur global. A lo interno de las universidades, el cuerpo docente está consciente de las limitaciones institucionales y muestra preocupación; las prácticas pedagógicas de interrelación con la sociedad y sus resultados tienen menor peso en la planificación estratégica institucional, la valoración de la producción, el prestigio académico y la asignación de financiamiento.

Todos los implicados consultados perciben desinterés y menor prioridad de la extensión y el *community engagement* en la academia respecto a las otras funciones, principalmente por la influencia que ejerce la presión mundial de centrar los objetivos de la educación superior en la calidad y la producción intelectual. La cultura institucional afecta las prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad, el financiamiento no es estable y hay poca valoración y bajo reconocimiento intelectual al producto del trabajo social/comunitario, lo que genera dificultades para que el cuerpo docente logre escalar profesionalmente y logre ascenso salarial y reconocimiento académico. Esto estimula a la mayoría del cuerpo docente a desplazarse y mantenerse en las labores de docencia e investigación. No obstante, en el sector académico, estudiantil y comunal participante presenta consenso respecto a la calidad, pertinencia y prioridad de esta experiencia, como medio de legitimación de la universidad ante la sociedad y mayores aportes a la construcción de mejores

personas. Asimismo, expresa interés y compromiso en ayudar a sostener estas relaciones dialógicas que favorecen el intercambio de saberes populares y científicos y el abordaje de las problemáticas sociales prioritarias para sus países.

A pesar de las limitaciones expuestas, la lucha académica es permanente para lograr mantener vigentes estas acciones en ambas instituciones y avance hacia su consolidación de las prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad en el mediano plazo. Tanto el ApS en Sudáfrica como la extensión universitaria en Costa Rica son espacios muy cualificados, de alto compromiso con la integralidad de la educación y socialmente beneficiosos por la ampliación de libertades y logros de quienes participan, por lo que constituye un modelo ejemplar para la educación superior a nivel mundial.

Agradecimientos

Se agradece al equipo de funcionarios de la Vicerrectoría de Extensión de la UNA y a Dra. Melanie Walker del Centro de Investigación en Educación Superior y Desarrollo Humano de la UFS por su colaboración en las investigaciones, respectivamente. Muy especialmente, a todos los diferentes actores (estudiantes, docentes y miembros de las comunidades) que compartieron con nosotros sus experiencias, motivaciones y sentimientos y nos permitieron aprender de sus vivencias.

Referencias bibliográficas

- Boni, A., y Gasper, D. (2011). La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Sistema Revista de Ciencias Sociales* (220), 99-115. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/63100?show=full>
- Boni, A., Lozano, F., y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades: una propuesta para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (3), 123-131. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285862708.pdf
- Boni, A. y Walker, M., (eds.). (2013). *Human Development and Capabilities: Re-imagining the University of the Twenty - first Century*. Routledge.
- Corbetta, Piergiorgio (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Edición revisada. Madrid: Editorial McGraw-Hill.

- Erasmus, M., y Albertyn, R. (Eds.). (2014). *Knowledge as Enablement: Engagement Between Higher Education and the Third Sector in South Africa*. African SUN MeDia.
- Lozano A. F. (2012). *¿Cómo formar profesionales responsables en la Universidad?* La Educación para el Desarrollo en la Universidad, 73. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwioxY3v-vzcAhUpJ8AKHWI7CXwQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Frieoei.org%2Fhistorico%2Fdocumentos%2Frie_73.pdf&usg=AOvVaw01eW8r5mybvd-r6qd7p1y1
- Monge H., C., Gamboa C., R. P Mena G. (2018). *Resultados de la interacción con la comunidad en la formación universitaria desde el enfoque de las capacidades. Un estudio de caso en la Universidad Nacional de Costa Rica*. Revista +E, 8 (8), Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Nussbaum, M. (2001). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osman, R. y N. Petersen, (Eds.) (2013), *Service Learning in South Africa*. Press Southern Africa: Oxford University Press.
- Penz, P., Drydyk, J., y Bose, P. S. (2011). *Displacement by development: ethics, rights and responsibilities*. Cambridge University Press.
- Peris, J. (2014). Aproximación a las metodologías cualitativas. Máster en Cooperación al Desarrollo. Universidad Politécnica de Valencia. España.
- Preece, J; Gabo, P, Mmba, O y M. Osborne. (2015). *Community Engagement in African Universities: Perspectives, Prospects and Challenges*. NIACE, Promoting adult learning.
- Robeyns, (2005). *"The capability Approach: a Theoretical Survey"*. *Journal of Human Development* 6, pp. 93-117.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-examined*. Open Book Publishers. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiHvKyl_PzcAhXFAsAKHVlyBUMQFjABegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oapen.org%2Fdownload%3Ftype%3Ddocument%26docid%3D641879&usg=AOvVaw1lpEKGKOEcdvG4y7DL6j3c
- Robeyns, I. (september, 2003). *"The Capability Approach: an Interdisciplinary Introduction, Teaching Material for the Raining Course Preceding"*. 3rd International Conference on the Capability Approach, Pavia.
- Sen, A. (2000). *Libertad y desarrollo*. Bogotá: Editorial Planeta.

- Tünnermann, C. (2000). *“El nuevo concepto de la extensión universitaria”*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán: México.
- UFS (2006). *Policy 06.1 Community Service Policy*. South Africa: University of the Free State. Recuperado de https://www.ufs.ac.za/docs/default-source/all-documents/community-service-policy-107-eng.pdf?sfvrsn=e23e421_0
- UFS (2012). *Service Learning Annual Report for 2012*. South Africa: University of the Free State. Recuperado de <https://www.ufs.ac.za/supportservices/departments/service-learning-at-our-university-home/service-learning-information/annual-reports>
- UFS (2012b). *Strategic plan 2012 – 2016*. South Africa: University of the Free State. <https://www.ufs.ac.za/docs/default-source/all-documents/strategic-plan-931.pdf?sfvrsn=4>
- UFS (2013). *Service Learning Office Annual Report for 2013*. South Africa: University of the Free State. Recuperado de <https://www.ufs.ac.za/supportservices/departments/service-learning-at-our-university-home/service-learning-information/annual-reports>
- UFS (2014). *Community Engagement Annual report 2014*. South Africa: University of the Free State. Recuperado de <https://www.ufs.ac.za/supportservices/departments/service-learning-at-our-university-home/service-learning-information/annual-reports>
- UFS (2015). *Strategic plan 2015-2020*. South Africa: University of the Free State. recuperado de <https://www.ufs.ac.za/docs/default-source/all-documents/ufs-strategic-plan-2015---2020.pdf?sfvrsn=0>
- UNA (2009). *Lineamientos para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades Académicas en la Universidad Nacional*, Consejo Universitario. Heredia. Gaceta N°17. En <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1793/Lineamientos%20para%20la%20gestion%20de%20programas%20proyectos%20y%20actividades%20academicas.389.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNA (2014). Estatuto Orgánico, EUNA, Heredia, Costa Rica.
- UNA (2015). *Extensión universitaria: Construcción conjunta para el bien común*. Heredia, Costa Rica: Vicerrectoría de Extensión, UNA.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Walker, M. (2003). Framing Social Justice in Education: What does the ‘capabilities’ approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 168-187.
- Walker, M. (2012). *“A Capital or Capabilities Education Narrative in a World of Staggering Inequalities?”* *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393.

- Walker, M., y McLean, M. (2013). *Professional Education, Capabilities and the Public Good: The role of universities in promoting human development*. Routledge.
- Wilson-Strydom, M., y Walker, M. (2015). A Capabilities-Friendly Conceptualization of Flourishing in and through Education. *Journal of Moral Education*, 44 (3), 310-324.
- Zlateva, P. (2017). La contribución de la extensión universitaria al desarrollo humano y a la expansión de las capacidades. Análisis de proyectos de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Universidad en Diálogo*, 7 (2), julio-diciembre, 37-71. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/10123>