Territorios 44-Especial / Bogotá, 2021, pp. 87-107
ISSN: 0123-8418
ISSNe: 2215-7484

Sección temática

Integración curricular: articulación entre las instituciones educativas, los agentes locales y la ciudadanía joven de La Argentina de Pocora, Limón, Costa Rica

Curricular Integration: Articulation Between Educational Institutions, Local Agents and Young Citizens of La Argentina de Pocora, Limón, Costa Rica

Integração curricular: articulação entre instituições educacionais, agentes locais e jovens cidadãos de La Argentina de Pocora, Limón, Costa Rica

Bryan Roberto Vargas Vargas*

Recibido: 28 de abril del 2020
Aprobado: 18 de diciembre del 2020
https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.8999

Para citar este artículo:

Vargas Vargas, B. (2021). Integración curricular: articulación entre las instituciones educativas, los agentes locales y la ciudadanía joven de La Argentina de Pocora, Limón, Costa Rica. *Territorios*, (44-Especial), 87-107. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.8999

* *Investigador del Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Correo electrónico: bvargas@uned.ac.cr* ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-1324-4421*

Resumen
Este artículo muestra la experiencia pedagógica de integración curricular y articulación entre las instituciones educativas, los agentes locales y la ciudadanía joven de la comunidad rural de La Argentina de Pocora. A partir de la formulación de un proyecto pedagógico, se dan discusiones de fondo como la relación escuela-comunidad, la integración curricular, la construcción de un problema común y la postura epistemológica. Este documento mostrará las etapas cursadas en el propósito educativo desde las fases consultivas con la comunidad, hasta su implementación mediante la formación de las personas docentes. Así, se concluye con la trascendencia de la enseñanza-aprendizaje anclada a la comunidad para pensarse dentro de las condiciones, oportunidades o dificultades propias como sujeto social transformador.

Palabras clave
Educación comunitaria; educación rural; educación ambiental; acción comunitaria; juventud; curso de formación.

Abstract
This article illustrates the pedagogical experience of curricular integration in the articulation with educational institutions, local agents, and young citizens of the rural community of La Argentina, Pocora. It is discussed several aspects such as the school-community relationship, curricular integration, the construction of a common problem, and the epistemological position. This document will show the stages carried out in the pedagogical project, from the consultative stages with the community, to its implementation. It concludes on the importance of teaching-learning anchored to the community to think within the conditions, opportunities, or difficulties of its own as a transforming.

Keywords
Community education; rural education; education for sustainable development; community action; youth; educational courses.

Resumo
Este artigo mostra a experiência pedagógica de integração curricular e a articulação entre instituições educacionais, agentes locais e jovens cidadãos da comunidade rural de La Argentina de Pocora. Nessa formulação de um projeto pedagógico, ocorrem discussões substantivas como a relação escola-comunidade, a integração curricular, a construção de um problema comum e o posicionamento epistemológico. Este documento apresentará as etapas cumpridas na finalidade educacional, desde as fases de consulta à comunidade, até sua implementação por meio da formação de professores. Conclui-se sobre a importância transcendental do ensino-aprendizagem ancorado na comunidade para pensar nas condições, oportunidades ou dificuldades próprias como sujeito social transformador.

Palavras-chave
Educação comunitária; educação rural; educação ambiental; ação comunitária; juventude; curso de formação.

Introducción

El presente artículo expone la experiencia en la elaboración del proyecto pedagógico titulado: "Integración curricular desde las instituciones educativas, los agentes locales y la ciudadanía joven", con dos objetivos precisos en su desarrollo, a saber: (1) mostrar el proceso para lograr el proyecto entre las instituciones educativas (escuelas y colegios), con los agentes locales y la población joven y, (2) visibilizar el esfuerzo interdisciplinario e interdepartamental de las diferentes oficinas universitarias que lo concretaron.

Describir este último punto es importante ya que el proyecto mencionado es un esfuerzo entre la licenciatura en Estudios Sociales y Educación Cívica, el Programa de Gestión Local de la Dirección de Extensión Universitaria y el Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía, todos de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), cada uno aportando desde su ámbito de conocimiento y acción.

Para explicar el origen del proyecto de integración curricular es necesario hacer referencia en la comunidad gestora: La Argentina de Pocora. Pertenece a la provincia de Limón (caribe costarricense), en el cantón de Guácimo y distrito de Pocora, cuyo paisaje predominante es el de la ruralidad[1] y circundado por territorios de una vasta riqueza natural, incluidas áreas silvestres protegidas como Braulio Carrillo y río Pacuare.

La comunidad tiene dos ríos importantes: Dos Novillos y el Reventazón, este último de gran jerarquía pues sobre él se construyó la represa hidroeléctrica Reventazón en el 2013. Sin profundizar en el impacto[2] de la hidroeléctrica mencionada en la comunidad de La Argentina o sus recursos, una de las medidas fue la implementación de un programa de compensación fluvial[3] por parte del Instituto Costarricense de Electricidad. En la figura 1 se observa la ubicación de la comunidad con relación al sistema fluvial (figura 1).

En este programa de compensación fluvial uno de los objetivos fundamentales es "empoderar a las comunidades en la gestión de las zonas de protección de la ribera y del recurso hídrico" (Instituto Costarricense de Electricidad, 2015, p. 176), ya que en La Argentina, propiamente, hay dos zonas de recarga: Dos Novillos y Parismina.

Desde este programa, más la suma de intereses de otras instancias públicas (Gobierno Local, Ministerio de Ambiente y Energía, entre otras) y la agencia de sectores de la población, se conformó para el 2014 la Comisión para la Gestión del Recurso Hídrico de Argentina de Pocora[4] (en adelante, Comisión Participativa). También esta asociación vio la necesidad de involucrar a la población joven en el tema no solamente hídrico, sino también preocupada y comprometida activamente en temas medio ambientales y comunales.

Es así como la Comisión Participativa solicitó a la oficina de Gestión Local de

[1] *Se profundizará en esta caracterización más adelante.*

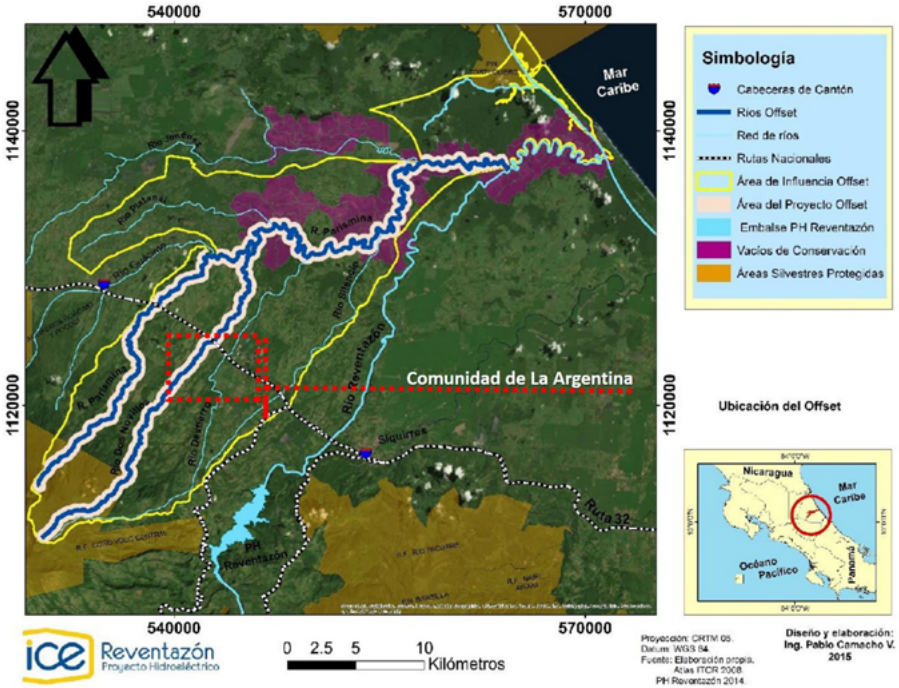
[2] *Al respecto, véase Chaves (2020), Scott-Brown* et al. *(2012a) y Scott-Brown* et al. *(2012b).*

[3] *Entendido como estrategias para compensar los impactos residuales producidos por la construcción del PH Reventazón mediante la conservación y restauración del río Parismina, como un ecosistema ecológicamente equivalente, que asegure que para el 2035 se alcanzará la no pérdida neta de biodiversidad y se asegura la conectividad longitudinal del cauce principal del río (Instituto Costarricense de Electricidad, 2015, p. 176).*

[4] *Comisión compuesta por la Asociación de Desarrollo Integral (ADI), Asociación de turismo social comunitario y actividades de protección y conservación de los recursos naturales, Asociación administradora de los Sistemas de Acueductos y Alcantarillados Comunales, Sistema Nacional de Áreas de Conservación, Instituto Costarricense de Electricidad, Ministerio* ⇒

⇒
de Cultura, Comiglesia, ASPPROA y otras fuera de la red, pero con participación constante como la Asociación de fincas para el desarrollo del turismo rural comunitario, Juntas educativas, Patronatos Escolares y comités de sociedad civil con intereses particulares como ComEquipos básicos de Atención Integral en Salud, ComCaminos, ComDeportes y ComVivienda.

Figura 1. Ubicación de la comunidad de La Argentina de Pocora, Limón



Fuente: Instituto Costarricense de Electricidad (2015, p. 23).

la UNED una estrategia para promover la participación comunitaria. De esta forma, el programa de Gestión Local aceptó la solicitud y posteriormente viendo la complejidad de lo requerido, involucró a la licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y al Centro Agenda Joven para llevar a cabo el objetivo común. Luego, se siguió el proceso cursado para lograr el proyecto pedagógico.

Desarrollo

El contexto comunitario

Costa Rica es reconocida por los recursos medioambientales que posee y las acciones y legislación para su conservación, si bien es cierto que hay acciones positivas en este sentido, tampoco lo exime de que existan contradicciones, mismas que en algunos casos están estrechamente relacionadas con conflictos socio-ambientales (Silvetti & Cáceres, 2015).

La comunidad en la cual se desarrolla el proyecto pedagógico, posee áreas protegidas como las mencionadas y recursos con zonas de recarga acuífera; a su vez, es un territorio sobre el que se han desarrollado actividades extensivas de monocultivos como el banano y la piña.

Prácticas productivas que se han ido aproximando a las zonas protegidas y con usos de agrotóxicos que ponen en riesgo los recursos medioambientales y la población. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, en el 2011 señaló que Costa Rica era el consumidor número 1 de agroquímicos del mundo, con 51,2 kg por hectárea y, según el Programa Estado de la Nación "se estima que se usaron 8 897 084 kilogramos de plaguicidas" en el 2017 (Estado Nación, 2017, p. 191). De acuerdo con el monitoreo de cambio de uso en paisajes productivos (MOCUPP, 2020) sobre la zona Huetar Caribe donde se enmarca la comunidad de La Argentina, en el quinquenio 2000-2016 hubo una pérdida de cobertura forestal de 545,26 hectáreas.

La misma Corporación Bananera Nacional (2020) señala en sus estadísticas que solo en la provincia de Limón donde se enmarca La Argentina de Pocora, se genera el 76 % de la mano de obra local, lo cual evidencia la importancia del banano en la empleabilidad local. También la Cámara Nacional de Productores y Exportadores de Piña (2020) menciona que la región caribe dispone de 11 188 hectáreas y representa el 25 % de esta fruta. En ese marco, Feder (1978), Pérez Sainz (2014) y Royo (2003), han problematizado ampliamente acerca del agro latinoamericano y las consecuencias de estas industrias de enclave para la población y los recursos.

Este territorio también posee un paisaje asociado a la agricultura de monocultivos para la exportación,[5] además de zonas protegidas, fuentes de agua potable e incluso zona marítimo terrestre al norte (véase figura 1). En esta complejidad territorial hay una preocupación comunitaria válida por sus recursos y la salud de las personas.

Al contexto hay que sumarle algunos indicadores de desarrollo social, como se indicó, hay un alta empleabilidad de la población en actividades agrícolas, que, si bien es una producción para la exportación, no necesariamente implica que se dé una distribución de las riquezas. El Instituto de Formación y Estudios en Democracia (2016) dice:

> Guácimo[6] se ubica en posiciones comprometedoras para lograr una efectiva calidad de vida para sus habitantes. El cantón tiene ante sí los retos de lograr mayores niveles de desarrollo humano por medio de: expandir la equidad de oportunidades para las mujeres, disminuir la incidencia de la pobreza, aumentar la competitividad económica (principalmente ya que es el rubro peor evaluado) y lograr mayores grados

[5] *Principalmente banano y piña.*

[6] *Nombre del cantón donde se ubica Pocora.*

de eficiencia en la gestión municipal. En cuanto a la participación electoral esta se encuentra por debajo de la media nacional (p. 111).

Dadas las condiciones estructurales de la comunidad y, en general, del caribe costarricense, hay una vulnerabilidad particular, ya que estas han sido históricamente las condiciones de su población. Vargas (2020) describe esta relación entre pobreza, ruralidad y el sector primario de la economía costarricense mediante la industria de enclave.

Este contexto da fuerza a las preocupaciones de la comunidad no solo por el resguardo de su naturaleza, sino también por la transformación social en términos más integrales, es decir, lo que la comunidad plantea es que hay una necesidad de formación transformadora que haga justicia y se acerque a lo que se puede llamar un buen vivir.

En síntesis, hay una contradicción importante en la riqueza en términos productivos, ya que en el 2019 el sector piñero produjo un total de $930,49 millones y para el 2020 un total de $1 000 millones en divisas anuales del sector bananero (Corporación *Bananera* Nacional y Cámara Nacional de Productores y Exportadores de Piña, 2020). En discordancia de una población con indicadores de desarrollo social desfavorables sobre el Desarrollo Humano Cantonal[7] Guácimo que ocupa el puesto 75 de 81, en la Pobreza Cantonal ocupa el puesto 61 de 81 y, en el Desarrollo Relativo a Género ocupa el puesto 74 de 81 (Instituto de Formación y Estudios en Democracia, IFED, 2020).

Ahora bien, en el ámbito educativo, el Programa Estado de la Nación (2019) muestra la región Caribe de Costa Rica como una de las mayores con presencia de homicidios, representando una dificultad en el proceso educativo en general. Por otro lado, en Guácimo el 57,2 % de la población tiene a la educación primaria como su nivel máximo de escolaridad y con educación superior solo un 7,8 % de su población (Ministerio de Educación Pública, 2019, p. 27).

El problema que la comunidad plantea

El proceso educativo y la comunidad

Lo primero en la postura asumida por quienes tomamos el proyecto pedagógico, es que el desarrollo de un territorio sostenible implica una justicia no solo ambiental, sino también social, educativa, e incluso, epistemológica.

Ante esta inquietud se buscaron estrategias similares que dieran perspectivas de cómo abordar el trabajo con la comunidad, Munévar Munévar (2008), Ospina Botero y Manrique Carvajal (2015) y Hernández-López *et al.* (2015), desarrollan la importancia que tienen en los procesos educativos el vínculo con la familia y, más importante aún con la comunidad. Afirmando que solo de esta forma los procesos

[7] *Incluye dimensiones de economía, participación social, salud, educación y seguridad.*

de enseñanza y aprendizaje pueden dar solución a problemas sociales más amplios y plantear otras perspectivas de desarrollo comunitario y social.

Mendoza Monzant y Bolívar Aparicio (2016) en un ejercicio afín a lo planteado por la comunidad de La Argentina señalan:

> a) Los proyectos educativos son también apuestas metodológicas para la integración de la escuela con la comunidad, pretendiendo que los estudiantes sean en el momento y a posterior sujetos activos y vigilantes de su aprendizaje y la comunidad.
> b) Los contenidos de conocimiento deben ser considerados en los planos pedagógicos, pero también, de gobierno, de organizaciones y de la comunidad.
> c) Intervenir pedagógicamente implica problematizar más que por asignaturas aisladas, y requiere de una relación transdisciplinaria que aporte formas de interpretar y comprender hechos y fenómenos que se le presenten (pp. 44-47).

Estas consideraciones se hacen afines a la idea de educación popular de Freire, que Mejía describe al mencionar "con un acumulado propio que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares para convertirla en una actuación intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares [...]" (2014, p. 3).

Esto nos dirige a otras discusiones como la educación "transmisionista" moderna (Mejía, 2014, p. 7) que se discutirá más adelante. Ante esta clara relación, abogamos entonces a una educación-comunidad, basada en considerar los atributos propios de esta comunidad como se verá seguidamente.

La preocupación por la naturaleza y la ruralidad

Como se ha descrito, el caribe costarricense posee grandes riquezas naturales, poblacionalmente está compuesto por diversos grupos indígenas[8] y una buena parte de afrodescendientes que se asentaron primero en esta provincia, lo que habla entonces de la multiculturalidad y las diversas relaciones que pueden darse con el contexto.

Hay que ser honesto con este apartado e indicar que en el corto tiempo de este proyecto fue imposible acercarse a toda la diversidad social y natural que compone la comunidad, por lo que se expondrá respecto a dos discusiones permanentes en la Comisión Participativa, primero, la transversalidad de las preocupaciones medioambientales y, segundo, la condición de ruralidad. En referencia al primer punto Ramírez Pérez (2008) señala:

> Lo indicado responde a las orientaciones del enfoque ambientalista, el cual se fundamenta en dos aspectos importantes. El primer lugar, lo ético que a través de su discurso

[8] *Los asentamientos más cercanos son Cabécar de Nairi-Awari, Cabécar de Bajo Chirripó, Cabécar de Chirripó (Duchii). Véase más en los terrarios en Consulta indígena (2021).*

> percibe las obligaciones que el ser humano tiene con la naturaleza, mientras el segundo lugar, lo conforma la parte científica, mediante estudios elaborados buscan conocer las condiciones de los recursos naturales, el diseño y la aplicación de estrategias para el manejo adecuado (p. 108).

De lo dicho, se considera que la comunidad posee ambos enfoques, el primero dado por los diversos grupos sociales y sus cosmovisiones, y el segundo, por la búsqueda fundamentada para la resolución de los conflictos.

Ahora, en relación con la condición de la comunidad educativa en la ruralidad, Amiguinho (2011) recalca que la educación en estrecho con la comunidad logra vincular los anhelos de la población, promoviendo la conciencia de problemas sociales, logrando un encuentro pedagógico que "evolucionó rápidamente para un abordaje más intencional y socialmente comprometido de las especificidades comunitarias" (p. 30). También, Abós Olivares (2011) afirma acerca de la ruralidad que en

> estos territorios se debe atender la diversidad, respeto a los ritmos de aprendizaje, fomento de la autonomía, los hábitos de trabajo propios y la vinculación con el territorio y las condiciones socioeconómicas que hacen de la escuela rural un modelo que debe ser distinto y donde al docente le toca proyectar esa estrategia significativa construida entre todos y dirigido a formar ciudadanos críticos y solidarios (p. 40).

Las anteriores son algunas de las referencias atinentes al proyecto en cuestión. De los trabajos referidos y otros consultados, se localizan experiencias previas de la vinculación con instituciones educativas y proyectos pedagógicos con las comunidades, que muestran similitudes de otros temas transversales como la ruralidad, la juventud y el ambiente. En términos generales, hay un llamado por comprender la diversidad, que en este caso es constitutiva del caribe costarricense y que, por tanto, define la relación educación, comunidad y naturaleza.

Hacia la integración curricular

Posición epistémica

Cuando la comunidad se observa y plantea los objetivos pedagógicos ante la UNED para lograr el apoyo en la mediación, las instancias universitarias entran en diálogo con la comunidad respecto a cuál debe ser el posicionamiento epistemológico y teórico para alcanzar las metas.

Esto nos regresa a la discusión planteada acerca de la ruralidad y ruralidad-diversa del caribe costarricense, región *única* por su riqueza en la variedad de la naturaleza, zonas protegidas y heterogéneos grupos sociales. Un territorio donde cada uno de estos grupos tiene comprensiones y sentidos del lugar.

Ante esto se comprende que no puede haber una direccionalidad única del proceso educativo, y por el contrario, primero debe haber un aporte recíproco y constante de acervo de conocimiento desde las comunidades hacia los procesos formativos.

Lo segundo desde el punto de vista epistémico es la comprensión de la naturaleza y el "hombre", pues se considera que la modernidad como proceso histórico tiene dentro de su "marco existencial" una comprensión antropocéntrica y de la naturaleza como recursos a disposición del "hombre" (Baraona, 2011, p. 50).

De seguir con este paradigma, poco o nada se puede hacer para pensarse diferente con el mundo, por lo que hay un posicionamiento de quienes construyen este proyecto pedagógico en cuanto a la necesidad de un giro decolonial del pensamiento, hacia una lectura más ecosistémica de la naturaleza donde el ser humano es parte de esta y, sobre todo, donde no hay una finalidad última de producción de riqueza por encima de cualquier otro aspecto fundamental de la humanidad (Grosfoguel & Mignolo, 2008; Méndez, 2014; Díaz, 2010; Herra, 2017).

Nos referimos a ser críticos de las dinámicas históricas, económicas, políticas y ambientales.[9] Baraona llama la atención respecto a la tendencia modernizante anclado como proceso de colonización ideológica o "marco existencial", para posicionar una racionalidad económica por sobre cualesquiera otros aspectos fundamentales de la humanidad (Baraona, 2011, p. 50).

Aspectos fundamentales de la humanidad como pueden ser los conocimientos ancestrales, las etnias, la naturaleza y la misma vida humana. Además, si la modernidad plantea como fin último la generación de riqueza, esta idea necesariamente es una relación social cimentada en principios racistas, clasistas y sexistas.

En este caso se pretende hacer un acercamiento a la educación como un medio de emancipación más cercano a una acción fundamental inherente a la humanidad, desde y para todos y todas, por lo que se partió del principio que las comunidades tienen conocimientos y sentidos de sociedad, y por ello, la intervención de la universidad debe ser comprenderlos y partir de ellos.

La ruralidad y su composición heterogénea de población, diversamente rica en su naturaleza, exige de un posicionamiento bidireccional de la educación, pero sobre todo, pensada en una educación transformadora que respete sus saberes y sea crítica frente a las construcciones sociales históricas y los dominantes posicionamientos antropocéntricos de la naturaleza.

En este sentido, hay aristas que se discutieron como la educación transmisionista, la finalidad de la educación, los saberes hegemónicos y locales, la justicia social, la comprensión de la naturaleza, entre otras, que decantan hacia una comprensión más cercana a la transmodernidad, entendida como la ética de la liberación, "el retorno

[9] *Por la posición epistémica, pedagógica, el trabajo y la cercanía con la comunidad, el autor de este artículo utilizó el proyecto para trasmitir principios del cambio climático en el marco de la especialización del autor en Liderazgo, Cambio Climático y Ciudades de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con sede en Ecuador (Vargas, 2020).*

a la conciencia de las grandes mayorías de la humanidad, de su inconsciente histórico excluido" (Dussel, 2004, p. 223), "a partir de una razón ya no instrumental (como sucede en el modernismo), sino de una razón liberadora que nos conduzca hacia un mundo descolonizado transmoderno" (Córdoba & Vélez-De La Calle 2016, p. 1011).

La función del currículo

Este apartado inicia con parte del resultado de una técnica de enseñanza utilizada en la implementación del curso, que resume de buena forma la función de la educación para la sociedad. El personal docente mediante la *Técnica de cambio de roles* aplicada durante el curso en el 2019, argumenta:

> Si a las personas estudiantes se les permite un mayor desenvolvimiento y se les da un empoderamiento de una manera regulada y guiada estos podrían generar un impacto positivo en su comunidad ya que reconocen las debilidades y fortalezas con las que se pueden encontrar y al mismo tiempo saben lo que cada uno puede brindar en su respectivo campo, reconociendo lo que tienen al alcance en su comunidad para ser agentes de cambio (Rojas *et al.*, 2019).

En la tabla 1 se observan las posibles soluciones a considerar:

Tabla 1. Soluciones para una educación ecosistémica según personal docente participante en el módulo 4

- Fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes.
- Identificar los posibles factores de riesgo a los que están propensos los estudiantes.
- Crear un ambiente de seguridad durante los periodos lectivos.
- Propiciar espacios democráticos donde los estudiantes se sientan con libertad de socializar sus ideas.
- Motivar a los estudiantes a un cambio de pensamiento aún con los problemas que enfrenta la sociedad actual.
- Ejecutar actividades que promuevan la participación creativa del estudiantado, en los cuales se enriquezca su conocimiento.

Fuente: elaboración propia con base en comentarios de Rojas *et al.* (2019).

Más allá de crear una capacitación aislada o desde la educación no formal, se percibió la preocupación comunitaria como un objeto socialmente relevante y, con el fin de crear una población joven crítica de su contexto y que abogue por una comunidad de La Argentina sostenible y justa, esto solo es posible si hay una formación que dialogue y cuestione cotidianamente con las realidades particulares.

Es por esta razón que se pensó en la inserción de estas preocupaciones comunitarias como parte del currículo formal de los estudiantes de primaria y secundaria. Se consideró que

> la planificación didáctica, el papel del currículum y los contenidos resultan de

> particular importancia, en tanto determinan qué se aprende y cómo se aprende, así como la secuencia de dichos conocimientos, por lo que el currículum cumple un rol regulador en los procesos de aprendizaje y cualquier intervención pedagógica que se desee realizar (Sánchez *et al.*, 2019).

De lo anterior, dos puntos son importantes de recalcar, la necesidad de bidireccionalidad en la formación y, sobre todo, la trascendencia del aprendizaje situado y crítico, con una idea posible de transformación social. Acorde con el postulado de Ordoñez (1997), quien afirma:

> el proyecto educativo concreto debe estar al servicio del proyecto histórico social de su pueblo, debe estar marcada por las necesidades locales. Por esta razón, no se podía pensar en recetas hechas en otras latitudes, en esquemas absolutos, fueran traídas de Recife, Ginebra, Londres, París o Washington, porque la educación era un acto de re-creación del conocimiento ya descubierto y de creación de conocimiento nuevo (p. 15)

Metodología de construcción del proyecto de integración curricular

Hay que diferenciar los momentos que atraviesa el proyecto, por un lado, la metodología orientada a la investigación que desde su inicio consistió en investigación acción participativa, bajo el entendimiento y retomando dos ideas de Balcázar (2003, p. 60): (1) la experiencia de todas las personas es valiosa y se debe permitir contribuir al proceso y (2) enfocada a generar acciones para transformar la realidad social de las personas involucradas.

Tiene un alcance descriptivo y utiliza información de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Por un lado, hay una recolección de información de fuentes primarias mediante grupos focales, realizada desde el inicio del trabajo comunitario hasta la propuesta del curso de capacitación, en los que participan miembros de la Comisión Participativa y la sociedad civil que deseó formar parte del proceso. Por otro lado, la información cuantitativa es de fuentes secundarias y principalmente son estadísticas sociales de la comunidad que servían de motivo de discusión en los grupos focales. En la tabla 2 se observan los momentos cursados.

Desde la iniciativa dirigida hacia la universidad por la Comisión para Gestión del Recurso Hídrico de Argentina de Pocora, a grandes rasgos, se puede mencionar como la necesidad de formación de las poblaciones jóvenes de la comunidad sobre la importancia de la participación en espacios comunitarios respecto a la protección de agua local. Desde ese momento y consecuente con la postura epistemológica, se inició un proceso articulado y participativo entre la comunidad y la Universidad Estatal a Distancia, que llevó a construir un objeto socialmente relevante para ser asumido desde procesos pedagógicos y

Tabla 2. Etapas, indicadores y metas del proyecto

Etapas	Indicadores	Metas
I. Acercamiento inicial Comisión Participativa (C.P), Gestión Local, licenciatura Estudios Sociales y Educación Cívica.	• Intereses educativos de la C.P. • Intereses académicos de las instancias UNED a involucrarse.	Acuerdos iniciales de entendimiento.
II. Visualización de otras instancias universitarias relacionadas con la temática inicial.	• Conocimientos y disciplinas relacionadas con la temática inicial.	Invitación de incorporación al Centro Agenda Joven y Cátedra Gestión Curricular.
III. Facilitación del equipo coordinador en la construcción colaborativa del propósito general de la estrategia educativa por parte de la C.P.	• Objetivos específicos de las diferentes organizaciones que componen la C.P. • Intereses en común de las diferentes organizaciones que componen la C.P.	Definición del propósito general de la estrategia educativa por parte de la C.P.
IV. Establecimiento del contacto con las instituciones educativas de primaria, secundaria y agentes locales de la comunidad de Pocora.	• Instituciones educativas de primaria y secundaria en Pocora. • Intereses comunales y académicos para el desarrollo de un proyecto colaborativo.	Charla introductoria con las instituciones educativas participantes.
V. Construcción colaborativa de principios de entendimiento, instituciones educativas, C.P., UNED.	• Funciones y ámbitos específicos. • Tiempos de ejecución. • Compromisos específicos.	Carta de entendimiento, instituciones educativas, comisión participativa y UNED.
VI. Construcción colaborativa de las áreas temáticas entre el equipo de trabajo, personal docente de las instituciones involucradas y representantes de la comisión participativa.	• Percepción del personal docente con respecto a procesos de integración curricular. • Limitaciones estructurales para el desarrollo de un proceso de integración curricular. • Intereses institucionales y pedagógicos de las instituciones educativas participantes. • Propósito general de la estrategia educativa por parte de la C.P. • Intereses pedagógicos del personal docente participante.	Establecimiento de las áreas temáticas para el desarrollo del proceso de capacitación.
VII. Propuesta inicial de capacitación para la construcción de un modelo de integración curricular.	• Propuesta inicial de diseño del curso. • Conceptualización del trabajo cooperativo. • Conceptualización del trabajo colaborativo. • Incorporación de los criterios del personal docente de las instituciones involucradas.	Diseño colaborativo del curso de capacitación del "Modelo contextualizado de integración curricular".

Etapas	Indicadores	Metas
VIII. Desarrollo del proceso de capacitación para el desarrollo de un modelo de integración curricular.	• Conocimientos teóricos de las temáticas. • Desarrollo de habilidades prácticas de las temáticas. • Habilidades prácticas de trabajo cooperativo. • Habilidades prácticas de trabajo colaborativo.	Desarrollo y socialización del modelo colaborativo de integración curricular.
IX. Implementación del modelo colaborativo de integración curricular por parte de las instituciones educativas involucradas.	• Visitas de seguimiento por parte del equipo coordinador. • Cumplimiento de compromisos específicos acordados en la carta de entendimiento.	Análisis y evaluación del modelo colaborativo de integración curricular implementado por las instituciones educativas.
X. Socialización de los resultados del modelo colaborativo de integración curricular implementado.	• Registros de información de la experiencia desarrollada. • Definición de espacios de difusión.	• Informe final del equipo coordinador. • Publicación académica. • Difusión cantonal de la experiencia. • Producción de materiales didácticos.

Fuente: Sánchez *et al.* (2019, pp. 22-23).

otras instancias de participación comunitaria en la toma de decisiones.

La primer acción para tal fin, consistió en la construcción colectiva de un objetivo comunitario para desarrollar la propuesta pedagógica. Esta se ejecutó en un momento inicial con la Comisión Participativa y otras instancias vinculadas con la comunidad, como la Asociación de Desarrollo, el Sistema Comunal de Agua y Alcantarillados (ASADAS) y grupos de mujeres.

Todas estas instancias construyen la primera premisa comunitaria, a saber:

> El recurso hídrico como hilo conductor para el desarrollo de una propuesta pedagógica, que implique al estudiantado en procesos de sensibilización, análisis y toma de decisiones que promuevan acciones transformadoras sobre las problemáticas locales socioeconómicas, políticas y culturales mediante la articulación de las instituciones educativas y organizaciones locales (Grupo focal, diario de campo, abril del 2018).

De esa premisa, se pasa un segundo momento de discusión con las instancias educativas de la comunidad: las escuelas primarias y secundarias de La Argentina.[10] Para llegar a esta consulta con instituciones educativas se dieron acercamientos para persuadirlos acerca de la importancia del objetivo formativo que propone la comunidad.

[10] *Aunque formaron parte de la etapa consultiva, el proyecto solo se desarrolló en la Escuela Nuevo Amanecer.*

Mediante la exposición por parte de la Comisión Participativa y el equipo de la UNED, se logró sensibilizar al personal docente sobre la educación contextualizada, crítica y transformadora. A partir de ese momento se decidió por conveniencia y recurso iniciar la estrategia con una de las escuelas de La Argentina, la Escuela Nuevo Amanecer,[11] en la cual bajo el mismo enfoque participativo con el personal docente, se trazaron ejes de condiciones socialmente relevantes que debían ser profundizados.

Desde el ámbito educativo lo cierto es que siempre hubo una intención de parte del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica por el trabajo con la comunidad. En el marco general del Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense, "destacando la relación que debe existir entre 'instancia-educativa-comunidad' respetando las características culturales propias a partir de la incorporación de representantes de instituciones, grupos organizados y diferentes miembros de la comunidad" (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2013, p. 31).

La propuesta curricular y su implementación

Una vez construido un objetivo común con los diversos sectores de la comunidad y las instituciones educativas, se procedió a la elaboración de la estrategia de enseñanza-aprendizaje por parte de las instancias de la UNED que participan del proyecto.

Para lograr esto se construyó un proyecto que cumplió los requisitos institucionales para su aprobación. Finalmente, la estrategia culminó en un curso de 60 horas de duración, en el cual se desarrollaron cuatro módulos, a saber: (1) Pedagogía crítica y epistemologías del sur, (2) Gestión local, (3) Liderazgos jóvenes y (4) Integración de currículos (asociar los contenidos académicos de cada nivel educativo con lo discutido de los módulos 1, 2 y 3). Cada uno de los módulos son necesidades identificadas del proceso consultivo y de la premisa final.

Este curso fue impartido como primera experiencia en la Escuela Nuevo Amanecer[12] durante el último cuatrimestre del 2019, y el grupo de diálogo fue el personal docente de esta institución (todos los niveles de primaria). Claro está que más allá de recibir una capacitación, la función del personal docente es incluir los aprendizajes y relaciones dentro de sus mallas curriculares, y de esta forma, provocar un aprendizaje situado y crítico en sus estudiantes.

El curso-diálogo se desarrolló de forma bimodal (presencial y virtual) durante el último cuatrimestre del 2019. Cada inicio de módulo consistía en una clase magistral donde el facilitador (UNED) exponía los conceptos, teorías o autores con los cuales se trabajaría a lo largo del mes correspondiente a esa unidad. Además, se explicaban los deberes y las rúbricas de las tareas por desarrollar durante ese mismo mes.

[11] *En la escuela hay un aproximado de 485 estudiantes (Ministerio de Educación Pública, 2019). Es una instancia que anuente a la participación comunitaria, durante el 2020 fue el espacio de desarrollo del Festival del Agua Argentina de Pocora organizado por la Comisión Participativa.*

[12] *Se esperaba que la iniciativa se pudiera implantar en los otros espacios educativos de la comunidad de La Argentina durante el 2020, pero dadas las condiciones sanitarias globales que nos aquejan (COVID-19), se ha dificultado.*

En el módulo 1 se desarrolló la técnica de (1) foro académico y (2) elaboración de infografía, con el objetivo de comprender principios de pedagogía crítica, antropocentrismo y colonialismo del pensamiento y la identificación de problemas socialmente relevantes. En el módulo 2 se trabajó mediante la técnica de "mapeo de actores" con el fin de identificar las instancias y grupos de toma de decisiones comunitarios, sobre los cuales se debe incentivar la participación.

Respecto al módulo 3, liderazgos jóvenes, se realizaron dos actividades: (1) un foro académico en el que se discuten las paradojas sobre las personas jóvenes que limitan la participación en la toma de decisiones, principalmente desde las realidades latinoamericanas y (2) un trabajo en grupo (profesores-estudiantes) donde debían cambiar de roles (estudiantes-profesores), para que el personal docente entendiera las subjetividades de las personas jóvenes que pueden incidir negativamente en la participación en los espacios comunitarios. Acerca de este módulo se profundizará en algunos hallazgos más adelante.

Por último, el módulo 4 tiene la tarea de integrar las problemáticas, preocupaciones y objetivos desarrollados en los tres primeros módulos con los contenidos y momentos del plan de estudios de los diversos niveles educativos, esto es consecuente con la idea de que el aprendizaje situado será capaz de procurar transformaciones sociales, en palabras de Mendoza Monzant y Bolívar Aparicio (2016): "Intervenir pedagógicamente implica problematizar más que por asignaturas aisladas, y requiere de una relación transdiciplinaria que aporte formas de interpretar y comprender hechos y fenómenos que se le presenten" (p. 47).

El liderazgo de las juventudes

Ahora se dará un énfasis de cierre al módulo 3 referente a la participación de las personas jóvenes, siendo consecuentes con la posición epistemológica descrita, dado que existen construcciones de la juventud instituida desde la racionalidad moderna dominante impuesta, como afirman Herra y Baraona (2017):

> Los privilegios que alguna vez fueran solo de hombres atenienses, poseedores de recursos materiales, reconocidos socialmente como mayores de edad, que supieran leer y escribir han sido complejizados y extendidos más allá de Atenas, siendo en la actualidad privilegios que giran en torno a lo masculino, lo occidental, lo blanco en términos de pigmentación, lo heterosexual, lo cristiano, lo adulto, lo capitalista, etc., que son los atributos del sujeto en condición de hacer la política, la filosofía y la guerra (p. 5.)

Es por esto que, para lograr el involucramiento crítico de las personas jóvenes de la comunidad de La Argentina, hay que trascender las preconstrucciones que impiden la participación efectiva de este grupo. Como se verá en la tabla 3,

Tabla 3. Comentarios sobre participación de la juventud en espacios comunitarios según personal docente participante en el módulo 4

I.	"[…] Se evidencia que las políticas para resolver los problemas de los jóvenes no se han tratado de manera integral, siguiendo de moda la necesidad de crear estrategias que motiven a los estudiantes para que permanezcan en el sistema y puedan tener una mejor calidad de vida […]".
II.	"[…] a pesar de que esta población según estudios y estadísticas se presenta en mayor cantidad, es la población que se ve menos reflejada en cuanto a empleo o inserción en la sociedad. Uno de los factores ha sido la manera en la que se vende la imagen de la juventud, como un sector de la población que quiere disfrutar de la vida sin preocupaciones y que todo sea relax […]".
III.	"[…] La juventud con tanto vigor, pero a su vez es el sector de la población más débil ante críticas por parte de adultos, que incluso algunos vienen siendo sus propios padres, sector que sufre cambios constantes en donde están en plena búsqueda de quiénes son y hacia dónde quieren ir, pero que la sociedad y la familia los desmotiva a tal punto de buscar los medios menos aptos para obtener atención […]".
IV.	"[…] algunos programas del gobierno priorizan a los jóvenes excluidos, la inserción laboral y la construcción de ciudadanía, los recursos que se asignan en los presupuestos públicos siguen priorizando a los jóvenes integrados, la educación básica y la utilización "positiva" del tiempo libre. Los jóvenes son desde esta perspectiva, por tanto, potencia de lo que serán en el futuro […]".
V.	"Desde la percepción y divulgación de las noticias, se ha creado alrededor de la juventud un concepto sumamente negativo; provocando que su participación en la toma de decisiones en la sociedad sea mínima, casi nula por considerarlos viciosos, inútiles e incapaces; entre otros adjetivos negativos […]".
VI.	"[…] es necesario la incorporación de los niños y niñas desde la educación primaria donde como docentes podemos implementar estrategias que favorezcan la participación de los jóvenes. Hay que tener presente que los jóvenes no son sólo "el futuro del país", sino más bien, son el presente. Mucho de lo que ellos puedan hacer por el país en sus años adultos dependerá de lo que piensan, sientan y hagan hoy […]".
VII.	"Las necesidades básicas de la población joven y adolescente particularmente en Costa Rica son muy evidentes, y como subrayas esta población está siendo menospreciada por la sociedad: Gobierno, medios de comunicación y hasta la propia familia […]".
VIII.	"[…] el sector juvenil es exclusivo por las políticas actuales en la sociedad y también sucede en la región donde vivimos, se etiqueta al joven de vago, sin trabajo y sin estudios, pero son los altos jerarcas los que se enfocan en otros sectores y no le dan la importancia a los jóvenes, los cuales tienen mucho que aportar de forma positiva a nuestro desarrollo, para qué tantos programas para la niñez si luego ni se le da continuidad […] ".

Fuente: elaboración propia con base en comentarios del Foro Académico (2019).

mediante diferentes estrategias se logró profundizar en ideas sobre las personas jóvenes y cómo transformarlas.

De los anteriores señalamientos es importante recalcar que hay construcciones acerca de la población joven que los disminuyen en su participación al apelar que no tienen capacidad y, responsabilizando individualmente condiciones estructurales como el desempleo, la exclusión educativa o la participación política. Una consideración importante es que el

énfasis sobre la población joven fue una prioridad desde los diversos grupos de la comunidad y, una constante en todo momento de la formulación de este proyecto, razón por la cual se incorpora el centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía.

Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje anclado a la comunidad, es clave para pensar dentro de las condiciones, oportunidades o dificultades propias que como sujeto social se tienen en un contexto específico. Solo desde la enseñanza situada se puede pensar en la educación más allá de un cúmulo de información y, en el peor de los casos, cuya finalidad sea incorporarse al mercado del trabajo.

Esta experiencia no tiene el alcance de diseñar los currículos, planes o contenidos en ninguno de los niveles, pero sí poner en el personal docente con el que se dialogó, la necesidad y trascendencia de la educación transformadora, complementaria entre las disciplinas, y sobre todo, en relación con el contexto que posibilite acciones que cambien determinada realidad.

Lo adecuado en este caso es dar seguimiento a los proyectos que surjan en las aulas relacionados con la comunidad, y así evaluar no solo el trabajo realizado, sino además, identificar necesidades para concretar esa relación escuela-comunidad.

La experiencia de la bimodalidad del curso hacia el personal docente fue positiva en tanto no exige tiempo presencial o extra en sus labores, y además, las técnicas de trabajo posibilitaron la combinación entre diferentes niveles de enseñanza y disciplinas, situación deseada cuando de integración de los aprendizajes se trata.

La estructura de 60 horas y 4 módulos fue suficiente para lo pretendido desde la Comisión Participativa y la UNED. En términos operativos también fue bueno, esto no quiere decir que mediante una evaluación en principio de los proyectos que surjan en las aulas, este pueda tener modificaciones. Por otro lado, que el curso tuviera reconocimiento académico por parte la universidad fue atractivo para el personal docente que recibió la capacitación.

Este artículo no pretende mostrar la totalidad del contexto comunitario y solo se describe con algunos indicadores, hay una buena intuición por parte de la Comisión Participativa en querer formar a sus ciudadanos, principalmente aquellos y aquellas en edades más jóvenes, con la pretensión de que entiendan su contexto con las diversas capas de la vida social y cómo transformarlas desde la educación. Sin duda que la anuencia de las diversas instancias fue fundamental para lograr la experiencia pedagógica.

Agradezco a todas las instituciones que hicieron posible esta experiencia.

Referencias

Abós Olivares, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los

planes de estudio de los grados de maestro de educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *15*(2), 39-52. https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129004.pdf

Amiguinho, A. (2011). La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *15*(2), 25-37. https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129003.pdf

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, (7), 59-77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956

Baraona, M. (2011). *Diez ensayos críticos.* Editorial Germinal.

Cámara Nacional de Productores y Exportadores de Piña. (2020). *Estadísticas.* Canapep. https://canapep.com/estadisticas/

Chaves Quirós, A. (2020). El río Reventazón: producción de energía y gestión ambiental. *Revista De Ciencias Ambientales*, *54*(1), 200-214. https://doi.org/10.15359/rca.54-1.12

Consulta indígena (2021). *Consulta indígena*. Gobierno de la República. https://www.facebook.com/consultaindigenacr/

Córdoba, M. E., & Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(2), 1001-1015. http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf

Corporación Bananera Nacional. (2020). *Estadísticas.* CORBANA. http://www.corbana.co.cr/banano-de-costa-rica/#estadistica

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf

Dussel, E. (2004). Sistema-mundo y Transmodernidad. En S. Dube, I. B. Dube & W. Minolo (Eds.), *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes* (pp. 201-226). El Colegio de México; Centro de Estudios de Asia y África.

Feder, E. (1978). *Violencia y despojo del campesino: latifundismo y explotación capitalista en América Latina*. Siglo XXI Editores.

Foro Académico. (2019). *Técnica de Foro Académico realizado con el personal docente de la escuela Nuevo Amanecer.* Manuscrito no publicado.

Grosfoguel, R., & Mignolo, W. (2008). Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, (9), 29-37. https://www.redalyc.org/pdf/396/39600903.pdf

Grupo focal. (2018, abril). *Técnica de Grupo focal realizado con personas y asociaciones de la comunidad de La Argentina de Pocora, Limón.* Manuscrito no publicado.

Hernández-López, C., Jiménez-Álvarez, T., Araiza-Delgado, I., & Vega-Cueto, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, *11*(4), 15-30. https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596001.pdf

Herra, E. (2017). Determinaciones abstractas y noción conceptual de la educación. Una lectura crítica a la acumulación del saber. *Revista ABRA*, 37(55), 1-17. https://doi.org/10.15359/abra.37-55.1

Herra, E., & Baraona, M. (2017). Hacia una epistemología radical de la descolonización. *Revista PRAXIS*, (75), 1-23. https://doi.org/10.15359/praxis.75.1

Instituto Costarricense de Electricidad. (2015). *Proyecto Hidroeléctrico Reventazón. Plan de Acción Ambiental y Social*. ICE. https://ewsdata.rightsindevelopment.org/files/documents/86/IADB-CR-T1086_k6HyjvG.pdf

Instituto de Formación y Estudios en Democracia. (2016). *Fichero Cantonal*. IFED. http://ride.tse.go.cr/bitstream/handle/123456789/2274/fichero_cantonal_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Instituto de Formación y Estudios en Democracia. (2020). *Fichero Cantonal. Elecciones Municipales 2020*. IFED. https://www.tse.go.cr/2020/fichero.htm

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2011, 6 de septiembre). *Costa Rica: Número uno del mundo en uso de agroquímicos*. FAO. http://www.fao.org/in-action/agronoticias/detail/es/c/508248/

Mejía, M. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*, 1-31. https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf

Méndez, J. (2014). Colonialismo occidental: ¿civilización o barbarie? Apuntes para la reflexión desde el pensamiento decolonial de Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Omnia*, *20*(3), 92-105. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73737091007

Mendoza Monzant, F., & Bolívar Aparicio, M. (2016). Gestión pedagógica e integración de proyectos educativos productivos en las escuelas rurales. *Negotium: revista de ciencias gerenciales*, *12*(35), 39-55. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7171523

Ministerio de Educación Pública. (2013). *Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC)*. Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. http://www.dgec.mep.go.cr/sites/all/files/dgec_mep_go_cr/documentos/el_mecec_2014.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2019). *Informe Estadístico Sobre la Provincia de Limón 2008-2018*. Dirección de Planificación Institucional. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/InformeProvinciadeLimon.pdf

Munévar Munévar, D. (2008). Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad. *Revista colombiana de educación*, (54), 36-57. https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248003.pdf

Ordóñez, J. (1997). La pedagogía de la esperanza latinoamericana. Homenaje a Paulo Freire y su pensamiento. *Revista Reflexiones*, *62*(1). https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10980.

Ospina Botero, M., & Manrique Carvajal, D. (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad. *Zona Próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (22), 236-249. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85339658017

Pérez Sainz, J. (2014). *Mercados y bárbaros: La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. FLACSO.

Programa Estado de la Nación. (2017). *Estado de la nación en desarrollo humano sostenible*. Programa Estado de la Nación. https://issuu.com/estadonacion/docs/estado-nacion-23-2017/193

Programa Estado de la Nación. (2019). *Resumen Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf

Ramírez Pérez, G. (2008). Educación ambiental e integración escuela comunidad. *Geoenseñanza*, *13*(1), 105-114. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360/36014579010

Rojas Esquivel, S., Monge Perla, R., Quirós Araya, K., Sánchez Agüero, R., González Abarca, K., Salazar Montero, J., Guzmán Williams, A., Campos Ledezma, P., & Araya Hernández, A. (2019). *Técnica de cambio de roles aplicada durante el curso*. Manuscrito no publicado.

Royo, A. (2003). La ocupación del pacífico sur costarricense por parte de la compañía bananera (1938-1984). *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, *4*(2). https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6281/5983

Sánchez, A., Vargas, B., Siles, E., López, R., & Quirós, J. (2019, 25 de enero). *Formulario institucional de la Universidad Estatal a Distancia para los proyectos de investigación, docencia o extensión*. Manuscrito no publicado.

Sasa, K. (Coord.). (2020). *Monitoreo de cambio de uso en paisajes productivos*. MOCUPP. http://mocupp.org/sites/default/files/documento-mocupp-es.pdf

Scott-Brown, M., Quintero, J., Roca, R., Boag, T., Krallis, G., & Buchack, E. (2012a). *Proyecto Hidroeléctrico Reventazón: Estudios ambientales adicionales. Parte H: Efectos Acumulativos*. BID – ICE.

Scott-Brown, M., Quintero, J., Roca, R., Boag, T., & Krallis, G. (2012b). *Proyecto Hidroeléctrico Reventazón:*

Estudios Ambientales Estratégicos. Fase 2. BID – ICE.

Silvetti, F., & Cáceres, D. (2015). La expansión de monocultivos de exportación en Argentina y Costa Rica. Conflictos socioambientales y lucha campesina por la justicia ambiental. *Mundo Agrario*, *16*(32). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6880/pr.6880.pdf

Vargas, B. (2020). *Perenne alerta roja: el modelo primario-exportador como generador y agravante de los conflictos socioambientales en Matina, Costa Rica (2000-2020)* (Tesis de especialización). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.