

Universidad pública y desarrollo
territorial en Costa Rica: Hacia una
educación superior con equidad



Memoria del
**II CONGRESO DE
REGIONALIZACIÓN**

Guillermo González Campos
Rosibel Orozco Vargas
(editores)

CC.SIBDI.UCR - CIP/4009

- Nombres:** Congreso de Regionalización (2 : 2021 : Costa Rica), autor. | González Campos, Guillermo, editor. | Orozco Vargas, Rosibel, editora.
- Título:** Memoria del II Congreso de Regionalización : universidad pública y desarrollo territorial en Costa Rica : hacia una educación superior con equidad / Guillermo González Campos, Rosibel Orozco Vargas (editores).
- Descripción:** Primera edición. | [Turrialba, Costa Rica] : Sede del Atlántico, Universidad de Costa Rica, 2023.
- Identificadores:** ISBN 978-9930-9718-8-8 (blanda o rústica)
- Materias:** LEMB: Educación superior – Costa Rica – Congresos. | Educación superior – Aspectos Sociales – Costa Rica – Congresos. | Comunidad y universidad – Costa Rica – Congresos. | LCSH: Regionalismo y educación – Costa Rica – Congresos. | SIBDI.UCR: Universidad de Costa Rica – Congresos.
- Clasificación:** CDD 378.728.6 --ed. 23

Edición aprobada por la Comisión Editorial de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica.

Primera edición: 2023.
© Sede del Atlántico,
Universidad de Costa Rica

Teléfono: 2511 9200.

Compilación, edición y revisión de pruebas:

Guillermo González Campos y Rosibel Orozco Vargas.

Diagramación y artes finales:

Rocío Jiménez Salas.

Diseño de portada:

Rocío Jiménez Salas.

Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.

Hecho el depósito de ley.

Índice

Presentación	5
Primera parte. Las sedes regionales ante los retos de la virtualidad	9
La Comisión de Acción Social de la Sede del Sur: Aprendizaje vivencial en la virtualidad y adaptabilidad en entornos de incertidumbre	10
Virtualización en la carrera de Psicología: la experiencia de docentes y estudiantes de tres sedes universitarias	17
Los retos de las artesanas turrialbeñas al enfrentar el comercio por redes virtuales, como resultado de la pandemia COVID 19 entre los años 2020-2021	34
Segunda parte. Experiencias pedagógicas desde el ámbito regional	55
Sede del Sur: escritura española e inglesa en estudiantes de primer ingreso	56
Propuesta de un Taller pedagógico de Aula Ecológica, para el desarrollo de la Educación Ambiental	76
El bienestar a través del arte: la experiencia de los Grupos Artísticos de Representación de la Sede de Occidente	92
Tercera parte. Acceso y equidad en el contexto de lo regional	99
El desafío del acceso, la permanencia y la inclusión de las poblaciones diversas a la educación superior: el caso de la Sede del Atlántico	100
Retos y desafíos para la UCR con respecto a la población estudiantil proveniente de territorios indígenas: Reflexiones para un abordaje interdisciplinario a partir de las experiencias desde la Sede del Sur y la Red Institucional para el trabajo con Pueblos y Territorios Indígenas (RIPI)	108
Desafíos normativos para una equidad efectiva en la regionalización de la educación superior	129
Cuarta parte. Ideas para el fortalecimiento de las sedes regionales	143
Estrategia de comunicación de la Sede del Sur: un recurso clave para el desarrollo de la Universidad de Costa Rica en la Región Brunca	144
Redes internacionales de colaboración como herramienta para el fortalecimiento de la investigación en sedes regionales	165
Espacios de diálogo intersectoriales: necesarios y posibles para las Sedes y Recintos de la UCR	169
Territorios de actuación académica en las Sedes Regionales: propuesta desde el contexto de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica	182
Los programas de educación continua como motor del desarrollo de las comunidades de influencia de la Sede del Atlántico	199
Quinta parte. Discusión crítica del modelo de regionalización universitaria	217
Regionalización universitaria: tensiones entre lo local, nacional y global en el contexto de la reforma impulsada por el Banco Mundial	218
Creación de sedes universitarias en la Universidad de Costa Rica: una ruta incierta	230
Algunas notas sobre la racionalidad instrumental y el modelo de regionalización de la Universidad de Costa Rica frente a los desafíos del siglo XXI	252
Ordenando la casa: elementos para una futura redefinición de la estructura interna de las sedes de la Universidad de Costa Rica	269

Presentación



La regionalización universitaria en Costa Rica tuvo su origen en la Universidad de Costa Rica en 1968, marcando un cambio paradigmático en la institución. Su principal objetivo fue asegurar la democratización de la educación superior, logrando esto mediante la creación de sedes y recintos estratégicos en diversas áreas del país. Con más de medio siglo de existencia, la regionalización ha tenido un impacto significativo a nivel nacional, impulsando el desarrollo socioeconómico, educativo y cultural de la sociedad costarricense.

A pesar de los avances y beneficios que ha traído consigo la regionalización universitaria en Costa Rica, no se puede ignorar que este proceso todavía enfrenta una serie de retos significativos en la actualidad. Dada la relevancia de estos temas y la necesidad de promover el desarrollo y mejora continua de las sedes regionales, el Consejo de Área de Sedes Regionales (CASR) tomó la iniciativa de establecer los Congresos de Regionalización, con el fin de generar espacios académicos para la reflexión histórica, crítica y proyectiva sobre la regionalización y la democratización de la educación superior costarricense.

La organización del II Congreso de Regionalización estuvo a cargo de la Sede del Atlántico. Debido a la situación sanitaria suscitada por la pandemia de coronavirus, este se realizó de manera virtual los días 3, 4 y 5 de noviembre de 2021. El evento contó con la participación de una gran cantidad de personas administrativas, docentes y estudiantes delegados de todas las sedes y recintos. Además, asistieron personas observadoras provenientes de las otras universidades estatales.

Se escogió como lema del congreso el siguiente: Universidad pública y desarrollo territorial en Costa Rica: Hacia una educación superior con equidad. Dicha frase encierra el anhelo de que el congreso promoviera la generación de propuestas, serias y fundamentadas, que permitieran solventar, en un futuro, la injusta situación de desigualdad que tradicionalmente ha permeado a la regionalización en el país y que, además, abriera un espacio para el planteamiento de los nuevos derroteros que deben guiar tanto el desarrollo como la transformación de la educación superior pública a lo largo y ancho del territorio costarricense.

El II Congreso de Regionalización se organizó en siete mesas de discusión, cada una con sus respectivas ponencias y propuestas resolutorias sometidas a votación. A continuación, se presenta un resumen de los temas tratados en cada mesa:

Mesa 1. La acción social ante los retos de la virtualidad: Se abordaron propuestas para fortalecer y apoyar a grupos poblacionales que requieren mayor acompañamiento, como mujeres productoras y personas adultas mayores. También se discutió sobre la consolidación de procesos administrativos digitalizados para facilitar la flexibilización administrativa durante la pandemia.

Mesa 2. Experiencias pedagógicas desde el ámbito regional: Se presentaron experiencias y reflexiones valiosas de trabajo en el ámbito regional, así como propuestas para el fortalecimiento de la habilidad de escritura en estudiantes de primer ingreso. También se discutió sobre el desarrollo de un taller de Aula Ecológica y la continuidad de la actividad artística en tiempos de pandemia.

Mesa 3. Desafíos docentes en tiempos de virtualidad: Se analizaron experiencias valiosas en medio de la pandemia, destacando el desarrollo de resiliencia en el personal docente y estudiantil. También se presentaron resultados de encuestas sobre la virtualización en las sedes y se abordaron las brechas de acceso a herramientas digitales en la educación.

Mesa 4. Acceso y equidad en el contexto de lo regional: Se plantearon propuestas para atender las necesidades de la población estudiantil indígena y para actualizar reglamentariamente la oferta académica regional. Además, se discutió sobre la descripción de la realidad del acceso y la inclusión en la Sede del Atlántico.

Mesa 5. Ideas para el fortalecimiento de las sedes regionales: Se presentaron propuestas para fortalecer la comunicación institucional y colaboraciones internacionales en proyectos de investigación en las sedes regionales. También se discutió sobre la construcción colectiva de espacios de información, reflexión y acción en diversos campos problemáticos.

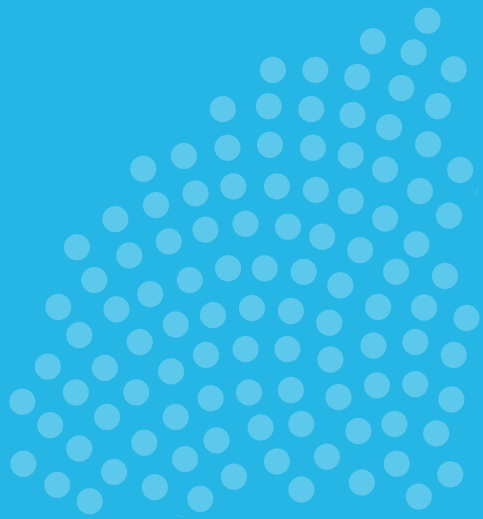
Mesa 6. Ideas para el fortalecimiento de las sedes regionales: Se abordaron propuestas para el fortalecimiento de los Programas de Educación Continua y la definición de territorios académicos en los Planes Estratégicos de las sedes regionales. También se propuso la creación de espacios de diálogo intersectoriales en otras sedes y recintos de la Universidad de Costa Rica.

Mesa 7. Discusión crítica del modelo de regionalización universitaria: Se presentaron propuestas para la creación de nuevas sedes regionales y para conformar comisiones intersedes para la valoración de propuestas. También se discutió sobre la necesidad de cambios en la organización universitaria para descentralizar el poder y favorecer el desarrollo interno de espacios académicos más autónomos dentro de las sedes.

Esta memoria es una recopilación de algunas de las ponencias presentadas durante el congreso, con el propósito de brindar a las autoridades universitarias y a toda la comunidad académica la oportunidad de conocer, discutir y, en la medida de lo posible, actuar de manera diligente sobre los acuerdos alcanzados. Si se toman en cuenta y se implementan muchas de estas propuestas, confiamos en que esto resultará en un efectivo y sólido fortalecimiento de la Universidad en todo el país.

En conclusión, este congreso ha dejado en claro la imperiosa necesidad de impulsar la investigación y la producción científica en el ámbito de la regionalización. Sin embargo, también se ha resaltado la importancia de que esta producción sea compartida y socializada con la sociedad, para lograr un impacto real en las mejoras sociales a través del conocimiento académico.

Más allá de las valiosas conclusiones alcanzadas, el evento nos ha brindado la oportunidad de intercambiar experiencias personales y académicas. Este congreso nos motiva a seguir trabajando con entusiasmo y compromiso en la consolidación de la regionalización universitaria, buscando siempre el beneficio de nuestras comunidades y del país en su conjunto. Juntos, como comunidad académica, podemos continuar impulsando el crecimiento y desarrollo de nuestras sedes regionales, contribuyendo así al avance de la educación superior en Costa Rica y al bienestar de nuestra sociedad.



Primera parte

Las sedes regionales ante los retos de la virtualidad

La Comisión de Acción Social de la Sede del Sur: Aprendizaje vivencial en la virtualidad y adaptabilidad en entornos de incertidumbre

**Giselle Hidalgo
Redondo**

Sede del Sur

**Emilio Montero
Núñez**

Sede del Sur

Resumen

Esta ponencia reflexiona la experiencia desarrollada sobre la gestión administrativa de la primera Comisión de Acción Social de la Sede del Sur en el contexto de virtualidad durante el periodo 2020-2021. Asimismo, se detallan aspectos medulares implementados en los procesos y procedimientos del quehacer de la comisión junto con el cambio de paradigma socioeconómico propiciado por la emergencia nacional de la Covid-19. Además, se analizan los efectos de la implementación tanto de las resoluciones como de las circulares enviadas por la Rectoría y la Vicerrectoría de Acción Social. Dichas acciones facilitaron la flexibilización administrativa dentro de la estructura universitaria para continuar con la ejecución de las labores universitarias. A nivel resolutivo, se propone la consolidación de los procesos administrativos digitalizados, adoptados en un inicio como medidas temporales durante la pandemia para fomentar la descentralización y el fortalecimiento de la autonomía universitaria.

Introducción

Las Comisiones de Acción Social se rigen bajo las directrices emitidas por la Vicerrectoría de Acción Social mediante la Resolución VAS-4-2017 y su reciente modificación parcial en la Resolución VAS-17-2021. Ambas instituyen los lineamientos generales para la conformación y el funcionamiento de las Comisiones de Acción Social de la Universidad de Costa Rica. En estas resoluciones, se definen “los procedimientos sobre formulación, coordinación, ejecución, aprobación, seguimiento y evaluación de los programas, proyectos y actividades relacionados con la Acción Social” (Octubre 25, p.1). En este sentido, brindan un mecanismo estandarizado sobre los procesos que se deben seguir para orientar el trabajo de cada comisión en su gestión académica administrativa.

La Sede del Sur figura como la sexta sede de la Universidad de Costa Rica, mediante la modificación del Artículo 108 bis, aprobada por la Asamblea Colegiada Representativa N.º 146 el 6 de diciembre del 2019 y publicada en La Gaceta Oficial N.º 9 del 16 de enero del 2020. Además, se conforma la primera Comisión de Acción Social (CAS) de la Sede del Sur en marzo del 2020 enmarcada en un contexto de incertidumbre debido a la aparición de la pandemia consecuencia del coronavirus SARS-CoV-2. Desde su creación, la CAS se enfrenta a la migración de todas las actividades presenciales hacia la virtualización de su gestión académica, al igual que los proyectos de Acción Social de la sede en la Región Brunca.

Anteriormente, las labores de la Comisión de Acción Social y de las personas proyectistas, en el marco de la cultura organizacional del antiguo Recinto de Golfito (actual Sede del Sur), se enfocaban desde una perspectiva de presencialidad, lo que implicaba el trasiego de documentos por medios físicos, la asistencia a reuniones, sesiones y giras académicas, entre otras actividades, tal y como ocurría con la mayoría de los procesos y procedimientos realizados en las diferentes dependencias de la Universidad de Costa Rica.

En el escenario de la Covid-19, las actividades propias de la CAS se vieron obligadas a responder de forma reactiva ante este contexto pandémico, situación que cambió de repente la manera de relacionarnos; lo cual reconfiguró las actividades cotidianas personales y profesionales. Es así, que nos enfrentamos ante un acontecimiento que cambiaría para siempre nuestra cosmovisión del mundo.

La Universidad de Costa Rica, al igual que otras instituciones y organizaciones públicas y privadas a nivel nacional, se vio forzada a enfocarse en innovar con estrategias alternativas adaptativas y emergentes ante el contexto de la Covid-19, lo que requirió de fuertes ajustes en la estructura administrativa para continuar con la funcionalidad y las operaciones en un nuevo espacio de virtualidad organizacional.

Desde la Rectoría de la Universidad de Costa Rica se emitió la Resolución R-174-2020 con el fin de brindar los directrices para “dar continuidad a los trámites administrativos y académicos” (Junio 29, p.2). Entre estos lineamientos se encuentra la institucionalización de la firma digital como mecanismo válido para la documentación universitaria en el contexto pandémico.

Adaptándose a entornos de incertidumbre

En este nuevo escenario de pandemia han aparecido reflexiones sobre la problematización sobre la gestión interna de la universidad, esto en cuanto a la articulación equitativa entre sus sedes y recintos. Históricamente, en la Universidad de Costa Rica ha prevalecido la centralización de procesos administrativos en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, así como la presencialidad en el quehacer de las actividades sustantivas, tanto investigativas como docentes y de acción social. Esta situación incrementó con el tiempo la brecha administrativa, académica y geográfica entre las Sedes Universitarias y sus Recintos, situación que afecta particularmente a aquellas Unidades Académicas más alejadas de la Gran Área Metropolitana (GAM), como es el caso de la Sede del Sur.

La flexibilización de los procesos y procedimientos administrativos universitarios, proceso incentivado por la situación de emergencia nacional causada por la pandemia, ha permitido mejorar la gestión de la CAS de la Sede del Sur ante la Vicerrectoría de Acción Social, cuya sede se encuentra a una distancia de 320 kilómetros de la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Antes de la pandemia, el personal universitario de la Sede del Sur requería muchas horas de tiempo para presentarse en las reuniones que se realizaban en San Pedro de Montes de Oca, reuniones que involucraban hasta dos días de traslado y gastos en viáticos, transporte, conductor, entre otros.

La adaptabilidad administrativa hacia la virtualidad viene a responder en cierta manera a lo planteado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones en la *Estrategia de Transformación Digital hacia la Costa Rica del Bicentenario 4.0 2018-2022*, donde se establece la necesidad de “una estrategia para la utilización de las TIC [...] que promueva un acercamiento entre las instituciones públicas y su respectivos usuarios, facilitando la comunicación y las interacciones con los mismos, y el trámite de servicios” (MICITT, 2018, p. 4). Como se puede deducir de la información anterior, la inclusión de las tecnologías de información y comunicación en los procesos y procedimientos universitarios viene a agilizar y mejorar la atención que desde la universidad se da a las necesidades priorizadas desde las comunidades, especialmente, aquellas que cuentan con Sedes en sus cantones y regiones. De esta manera, la flexibilización de los procesos administrativos ante la VAS ha permitido que el trabajo realizado por las Comisiones de Acción Social sea más efectivo y rápido.

Ante la pandemia, la Vicerrectoría de Acción Social emitió medidas temporales como las indicadas en la Resolución de la Vicerrectoría de Acción Social VAS-3-2020, donde se menciona en su artículo primero que:

...se mantengan las medidas institucionales y nacionales para la atención y prevención de cara a la situación de emergencia nacional generada por el COVID-19, se autoriza la celebración de sesiones virtuales para las Comisiones de Acción Social... (Mayo 23, p. 2).

Por otro lado, gracias a esta resolución, la CAS alcanzó una mayor funcionalidad al continuar sus labores desde un entorno de virtualidad, después del cierre de las sesiones presenciales. Se adaptó la comunicación interna y externa de la CAS al soporte del programa de software de videochat “Zoom”, así como a la aplicación de WhatsApp Business.

De igual manera, otro hito relevante en la gestión de la CAS se alcanzó a partir de la Circular VAS-13-2021, emitida por la Vicerrectoría de Acción Social, la cual permite la entrega vía oficio de la información de acta, a partir de los siguientes lineamientos:

- i. Indicación expresa del proyecto o asunto al cual está vinculado el acuerdo que se comunica.
- ii. Transcripción literal del acuerdo con indicación expresa de que fue adoptado en firme.
- iii. Número y fecha de la sesión en la que fue adoptado el acuerdo.
- iv. Nombre de las personas que integran el órgano colegiado que participaron en la sesión (quorum estructural).
- v. Nombre de las personas integrantes del órgano colegiado que participaron en la discusión y votación del acuerdo (quorum funcional).
- vi. Número de votos a favor y en contra del acuerdo (Marzo 8, pp. 1-2)

De acuerdo a lo expuesto en la Circular VAS-13-2021, la VAS exime la entrega impresa del acta ratificada, lo que provoca de forma inmediata la reducción del tiempo de entrega de la documentación de la CAS a la VAS por medio de la Dirección de la Sede.

En el caso particular de la CAS de la Sede del Sur, desde el inicio de su gestión en el 2020 carece de personal para realizar gestiones administrativas, acciones que recaen en la coordinación de la comisión. Además, las labores relacionadas a la convocatoria de las sesiones, la transcripción, revisión del acta y oficios requerían aproximadamente de siete días hábiles antes de la pandemia, en un escenario sin ningún contratiempo. Para finalizar este proceso habría que sumar el tiempo requerido de los oficios con la secuencia del trámite administrativo ante la CAS, la Dirección y, por último, a la VAS, lo que agregaría a este proceso al menos un día más. Por consiguiente, la tramitología de los acuerdos de la CAS tomaría como mínimo ocho días hábiles para entregarse a la VAS.

Al aplicarse la Circular VAS-13-2021, el tiempo se ha reducido a un máximo de dos días. Se ha alcanzado una mayor eficiencia en el desempeño de la CAS y una mayor rapidez de la gestión administrativa, lo que beneficia a las comunidades participantes de los proyectos de la Sede del Sur. Por ejemplo, si se comparan las convocatorias de las sesiones y la generación de oficios de la CAS entre el 2020 y el 2021, tenemos los siguientes resultados:

En la Figura 1, se aprecia que durante el lapso de 10 meses por cada año 2020 y 2021, se generaron 39 sesiones para cada caso. Luego, para el 2020 se tramitaron 52 oficios en diez meses y en el 2021 se emitieron 139. Por lo tanto, por cada año tendríamos un promedio mensual para el 2020 de 5.2 oficios y en el 2021 de 13.9 al mes, lo que evidencia un mejor desempeño en la gestión administrativa, al tramitarse más puntos de agenda por cada sesión durante el 2021. Podemos afirmar que se presenta un aumento en la eficiencia de la CAS, lo que permite hacer un mejor uso del tiempo en un contexto de virtualidad del trabajo administrativo.

Otro punto relevante en la mejora continua de la CAS fue la estandarización de formatos y machotes de documentos para los diferentes oficios relacionados con la aprobación de los proyectos, los protocolos y los informes, entre otros, con el propósito de agilizar los trámites. De igual manera, también se produce la estandarización del resguardo y de la accesibilidad de la información de cada sesión, con su respectiva

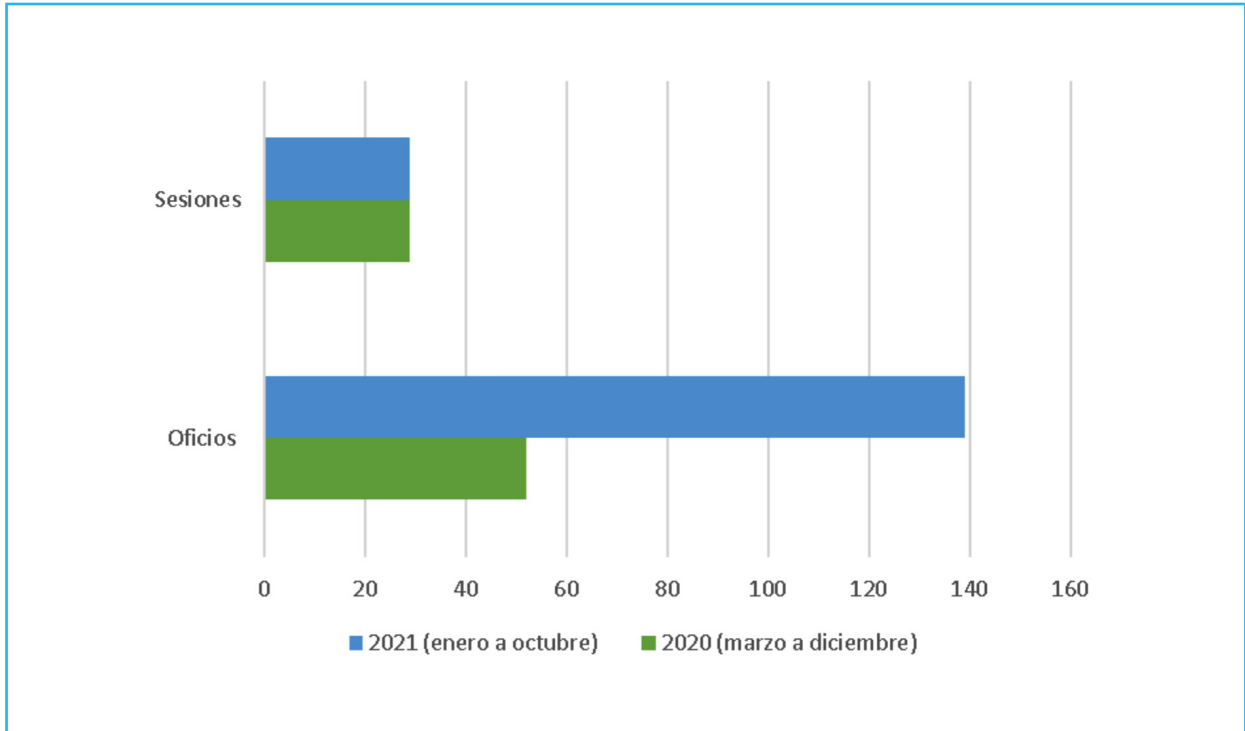


Figura 1.

Comparación Gestión CAS-2020-2021

Nota: Elaboración propia a partir de la información de los archivos CAS-Sede del Sur.

carpeta en el Drive, para uso de cada persona miembro de la CAS. Asimismo, se lograron realizar múltiples reuniones virtuales, sin costos de traslado, al evitar gastos en movilizaciones de personas y documentos entre las diferentes dependencias de la universidad.

También, se ha informado sobre la aprobación de la Resolución de Rectoría R-188-2021, la cual aprobó el “procedimiento para la gestión de las actas y expedientes de sesiones de los órganos colegiados de la Universidad de Costa Rica” (Agosto 11, p. 2). En donde se resuelve lo siguiente:

1. Aprobar la actualización del “Procedimiento para la gestión de las actas y expedientes de sesiones de los órganos colegiados de la Universidad de Costa Rica”.
2. Dejar sin efecto la resolución número R-166-2015 del once de junio de 2015.
3. Ordenar que las diferentes instancias universitarias que funcionan bajo el sistema de órganos colegiados, autoridades y funcionarios que dirigen y participan en estos órganos, acaten la modificación integral del “Procedimiento para la gestión de las actas y expedientes de sesiones de los órganos colegiados de la Universidad de Costa Rica”. (Agosto 11, p. 2).

Esta resolución clarifica las nuevas directrices para la creación de actas y el manejo de expedientes de las sesiones de los órganos colegiados universitarios en la Universidad de Costa Rica, facilitando la gestión de la CAS.

Regionalización y descentralización

La cultura académica de la universidad nos ha colocado muchas veces en un espacio antagónico: por una parte, la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio; por otra, las Sedes y los Recintos universitarios situados fuera del Valle Central. No obstante, urgen cambios en el paradigma del cómo concebimos la “Universidad”. Debe evolucionarse hacia una definición más inclusiva y menos política que cobije las necesidades de las comunidades fuera del GAM y que a la vez nos prepare ante los retos futuros, como lo visionó 54 años atrás el Rector Don Carlos Monge Alfaro:

Si las instituciones educativas no señalan nuevas metas y no renuevan sus estructuras, la presión demográfica las obligará, hoy o mañana, tarde o temprano, a determinar cambios fundamentales para satisfacer las necesidades surgidas del crecimiento de la población. Además, este hecho agravará y aumentará las deficiencias del sistema, si no cambian las estructuras, los métodos de enseñanza; si los encargados de gobernar carecen de visión, energía y voluntad (Monge-Alfaro, 1967, p. 249).

La pandemia provocada por el coronavirus es el detonante que obliga a la universidad a flexibilizar su estructura organizativa y sus gestiones administrativas. De esta manera, se vislumbra un resquebrajamiento del pensamiento centro-periferia (Dachner, 1999) dentro de la Universidad de Costa Rica. Al permitir la accesibilidad digital de los procesos administrativos -y aunque se mantengan todavía la centralización de las gestiones en las vicerrectorías y otras dependencias universitarias en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio-, se acorta radicalmente la brecha de gestión administrativa existente entre las Sedes Universitarias y los Recintos, por una parte, y la Sede Rodrigo Facio, por otra. Al mismo tiempo se establece una mejora de los servicios brindados por las diferentes instancias universitarias. Se consigue una atención más flexible, eficiente y ágil para continuar colaborando con el desarrollo cultural, social, académico, profesional y económico de las comunidades.

Conclusiones

La situación generada a raíz de la pandemia provocada por el coronavirus SARS-CoV-2 ha activado la incertidumbre en el desempeño universitario, particularmente, en lo concerniente a la realización de trámites que históricamente debían realizarse de manera presencial en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, lo que aumentaba la centralización de los procesos y provocaba extensos tiempos de respuesta. Al mismo tiempo, la demora de estos trámites, que debían realizarse presencialmente, dificultaba la ejecución de los proyectos, especialmente, en aquellas Unidades Académicas más alejadas a la GAM, como la Sede del Sur.

La digitalización de los procesos universitarios, permitida desde la Rectoría y la Vicerrectoría de Acción Social, ha agilizado los servicios, los trámites y el trabajo de las Comisiones de Acción Social. Ha permitido modernizar el quehacer universitario y ha disminuido las brechas administrativas, académicas y geográficas entre las distintas Sedes Universitarias y los Recintos.

De la misma manera, esta flexibilización ha supuesto una alternativa para emprender un aprovechamiento del manejo de los recursos económicos, en momentos de recortes presupuestarios, a los que la universidad se ha visto sometido como producto de la pandemia.

Propuesta resolutive

Debe incrementarse la migración permanente de los procesos administrativos digitalizados, en un principio adoptados temporalmente por la universidad durante la pandemia. Asimismo, debe promoverse el trabajo remoto de las actividades sustantivas con el propósito de agilizar y flexibilizar procedimientos para fortalecer la autonomía universitaria. Además, debe profundizarse y masificarse el uso de los servicios digitales para gestionar más eficiente los procesos y los recursos universitarios, al acortar distancias y disminuir gastos.

Referencias bibliográficas

- Dachner, Y. (1999). Regionalización de la Universidad de Costa Rica, una propuesta para avanzar. *Revista de Ciencias Sociales*, 42(83), 61-72.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones. (2018). *Estrategia de Transformación Digital hacia la Costa Rica del Bicentenario 4.0 2018-2022*. <https://www.micit.go.cr/sites/default/files/estrategia-tdhcrb.pdf>.
- Monge-Alfaro, C. (1967). *Informe del Rector 1966-1967*. San Pedro de Montes de Oca: Universidad de Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (Agosto 11, 2021). Resolución de Rectoría R-188-2021. <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2021/08/r-188-2021.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (Junio 29, 20). Resolución de Rectoría R-174-2020 de 2020. <http://archivo.ucr.ac.cr/docum/Resolucion-R-174-2020.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (Marzo 8, 2021). Circular VAS-13-2021. <https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/2021-03/Circular%20VAS-13-2021.pdf>.
- Universidad de Costa Rica. (Mayo 23, 2020). Resolución VAS-3-2020. <https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/2020-06/Resoluci%C3%B3n%20VAS-3-2020%20%281%29.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (Octubre 25, 2017). Resolución de la Vicerrectoría de Acción Social VAS-4-2017 de 2017. *Lineamientos generales sobre la conformación y funcionamiento de las Comisiones de Acción Social en la Universidad de Costa Rica*. https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/resolucion_vas-4-2017.docx_lineamientos_comisiones_accion_social_ult.version_25-10-2017_1.pdf

Virtualización en la carrera de Psicología: la experiencia de docentes y estudiantes de tres sedes universitarias

Resumen

**Bradly
Marín-Picado.**
Sede Rodrigo Facio

**Roberto Marín
Villalobos**
Sede de Occidente

**Harlen
Alpízar-Rojas**
Sede de Occidente

**Maureen
Baltodano-Chacón**
Sede de Guanacaste

Como respuesta al coronavirus SARS-CoV-2, la mayoría de las instituciones educativas tuvieron que trasladarse a una modalidad virtual. Esto, más que una estrategia planificada, ha sido una “educación remota de emergencia” (Bozkurt et al., 2020) y se desconoce cómo se ha visto reflejada esta dinámica en la educación superior del país. Esta ponencia presenta los resultados de la aplicación de una encuesta a 252 estudiantes y a 74 docentes de la carrera de Psicología de la Universidad de Costa Rica sobre buenas prácticas y dificultades experimentadas a partir de la “virtualización” en las Sedes Rodrigo Facio, Occidente y Guanacaste. Con base en esto, se brindan recomendaciones para abordar algunas de las dificultades haciendo uso de recursos actuales y novedosos. Asimismo, se sugieren elementos a considerar para el acompañamiento psicosocial a estudiantes y docentes.

Introducción

El 30 de enero del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la enfermedad por COVID19 “una emergencia de salud pública de preocupación internacional” (OPS, 2020, párr. 1) y el 11 de marzo del 2020 la declararon una pandemia (Cucinotta y Vanelli, 2020). El Ministerio de Salud informó sobre el primer caso positivo en nuestro país el día 6 de marzo de 2020 (Ministerio de Salud de Costa Rica, 2020).

Debido a los altos índices de contagio del Coronavirus SARS-CoV-2, a nivel mundial, las autoridades de salud asumieron una serie de medidas para controlar y prevenir el contagio. Tres de las más utilizadas fueron las restricciones a la movilidad, el distanciamiento físico y la implementación de hábitos de higiene y medidas de protección individual. Las medidas propuestas, y principalmente las restricciones a la movilidad, han causado afectaciones en diversos contextos, entre ellos el ámbito educativo en sus diferentes niveles, ocasionando que la mayoría de las instituciones educativas a nivel mundial tuvieran que trasladarse a una modalidad virtual de educación.

En nuestro país, el paso hacia la educación virtual (y mal llamada “a distancia”) se dio de manera abrupta a inicios de abril del año 2020 y ha mantenido una serie de cambios hacia la bimodalidad, presencialidad y un nuevo retorno a la virtualidad en función de la cantidad de contagios y las decisiones del Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación Pública y los distintos entes rectores de las instituciones públicas y privadas del sector educativo. En este contexto, lo que se ha observado, tanto en nuestro país como a nivel mundial, es una “educación remota de emergencia” (ERE). La ERE, a diferencia de la educación a distancia o la educación en línea, más que un concepto pedagógico es una estrategia de supervivencia en tiempos de incertidumbre y crisis, ya que el paso de las clases presenciales a las virtuales no se ha dado de manera planificada ni se hicieron los cambios en el currículo o la metodología que implica el pensar las asignaturas y cursos desde la virtualidad (Bozkurt et al., 2020). Por el contrario, lo que se ha visto es una “digitalización de la presencialidad”, en la que se utilizan recursos de manera sincrónica y asincrónica para intentar replicar la dinámica y metodología de las clases presenciales.

En este sentido, la ERE debería ser una solución temporal a un problema emergente (Misirli & Ergulec, 2021), dado que su objetivo no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino proveer acceso temporal a los procesos educativos de una forma rápida durante una situación de emergencia o crisis (Hodges et al., citado por Misirli & Ergulec, 2021). Cambiar la manera de conceptualizar el proceso educativo actual de la educación a distancia o en línea a la educación remota de emergencia, permite visualizar los retos y oportunidades que esta plantea a nivel tecnológico y social.

En este escenario, la ERE ha traído consigo problemáticas adicionales a las generadas en sí por la pandemia. A la ansiedad y estrés que genera el confinamiento y el impacto de la pandemia a nivel político, económico y social; se ha sumado el que docentes y estudiantes se han visto obligados a dirigir y regular su propio aprendizaje en el uso de las TIC. Esto supone una presión adicional, dado que el cambio hacia el uso de recursos en línea requiere de acceso a dispositivos y servicios en las que hay marcadas desigualdades a nivel nacional, siendo la conectividad uno de los más críticos (Ministerio de Educación Pública, 2021); pero también implica contar con conocimientos y habilidades técnicos con los que no necesariamente estaban familiarizados, se sentían cómodos y cómodas o tenían la preparación para aprender a utilizarlos; a la vez que demanda que los y las estudiantes desarrollen competencias para el aprendizaje a distancia de manera acelerada y en medio de la incertidumbre acerca de por cuánto tiempo se tendrán que utilizar estas herramientas (Bozkurt et al., 2020). Asimismo, siguiendo a Rohs & Ganz (2015, citado por Bozkurt et al., 2020), la ERE ha puesto en evidencia aspectos aún más sutiles en torno a la brecha digital, pues, aunque las personas pueden tener acceso a Internet y las TIC, la distribución del ancho de banda, las posibilidades al contratar la velocidad del internet, la calidad y cantidad de dispositivos a los que se tiene acceso, entre otros factores; se ha visto que son dependientes del sexo, edad, nivel educativo, empleo, ubicación geográfica e ingreso familiar.

El caso específico de Psicología y Enseñanza de la Psicología en la UCR

En nuestro país, en el caso específico de la Educación Superior, desconocemos cómo se ha visto reflejada esta dinámica a nivel de sedes universitarias. Esta ponencia presenta los resultados de la aplicación de una encuesta a 252 estudiantes (15 cursan también la carrera de Enseñanza de la Psicología y 92 están matriculados y matriculadas en Sedes Regionales) y a 74 docentes (31 imparten cursos en Sedes Regionales) de las carreras de Psicología y Enseñanza de la Psicología de la Universidad de Costa Rica en cuanto a buenas prácticas y dificultades experimentadas a partir de la “virtualización” de los cursos desde la perspectiva de las distintas sedes donde se imparte (Sede Rodrigo Facio, Sede de Occidente y Sede de Guanacaste).

Como se señaló, para este estudio la muestra total estuvo conformada por 252 estudiantes. El 74% (n=186) se autodefinió como mujer y el 90.87% (n = 229) se encontraba en un rango de edad de los 18 a los 28 años. La Figura 1 muestra la distribución por sedes del estudiantado.

En el caso del cuerpo docente (n = 74), 68.91% (n = 51) de las personas participantes se autodefinen como mujeres. Los rangos de edad y la distribución por sedes se muestran en la Figura 2 y la Figura 3, respectivamente.

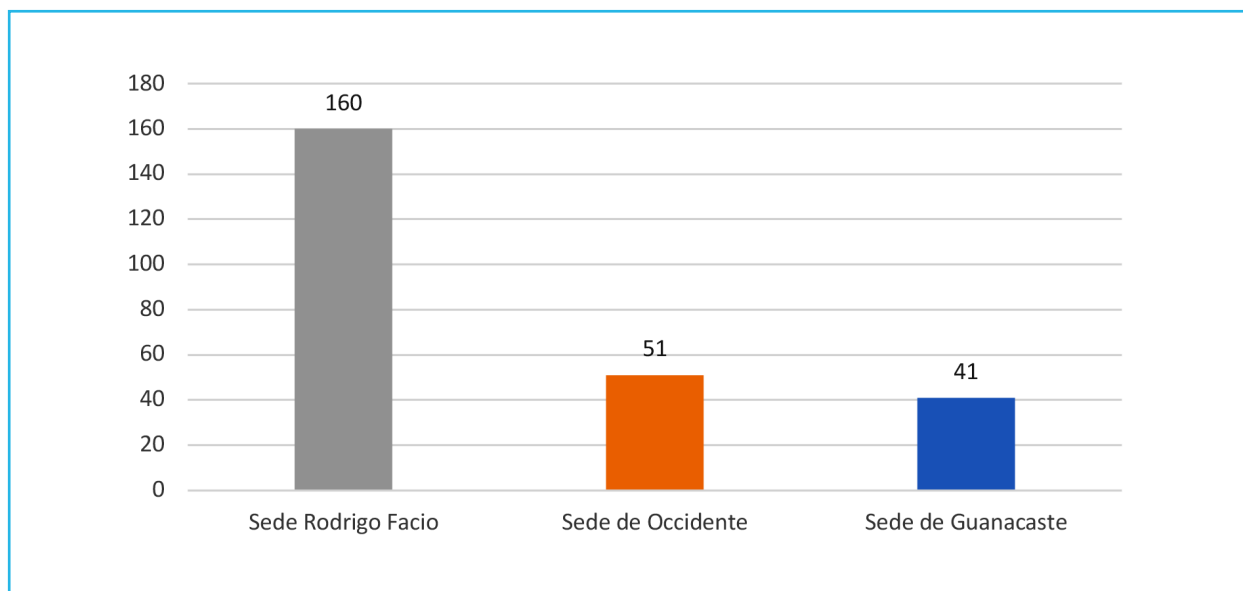


Figura 1

Distribución por sedes del estudiantado incluido en la muestra (n =252)

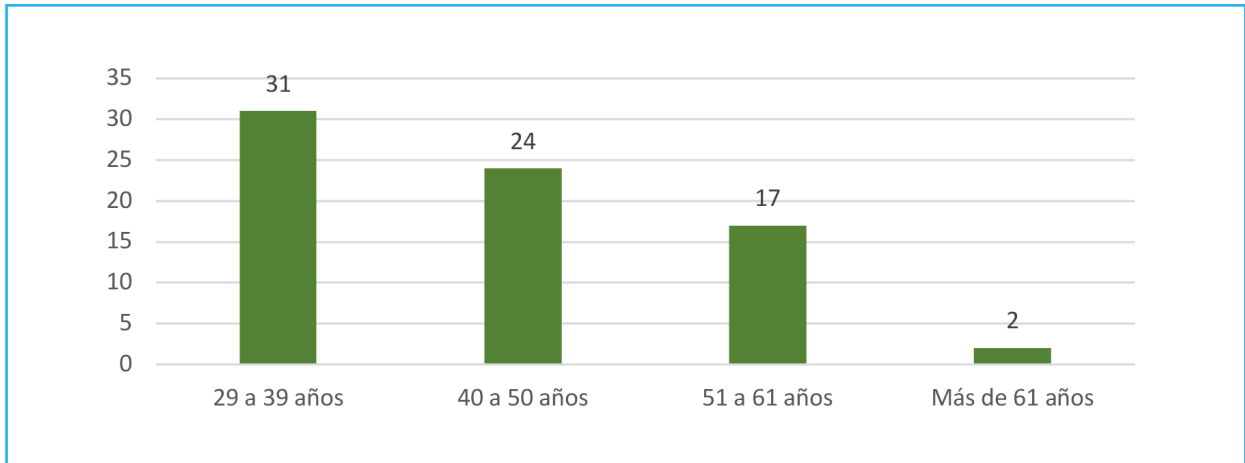


Figura 2 Distribución por rango de edad del cuerpo docente incluido en la muestra (n =74)

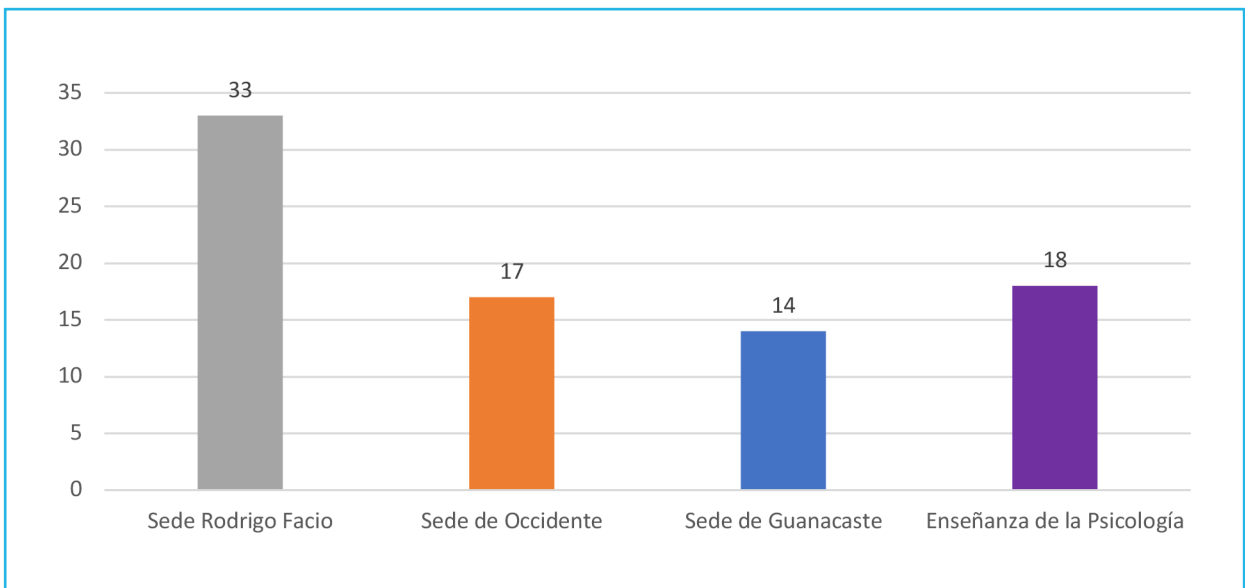


Figura 3 Distribución por sedes del cuerpo docente incluido en la muestra (n =74)

Sobre el uso de herramientas y estrategias asincrónicas y sincrónicas

La Figura 4 resume las herramientas y estrategias asincrónicas que docentes y estudiantes consideraron útiles para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si se consideran las primeras 10 opciones, tanto docentes como estudiantes valoran positivamente el uso de herramientas y estrategias asincrónicas como los análisis de películas o episodios de series, la implementación de guías de trabajo, el uso de foros, el desarrollo de infografías y las entrevistas a personas externas. Por su parte, mientras que el estudiantado otorga mayor utilidad que el personal docente al uso de presentaciones narradas, videos de clase y herramientas interactivas como Nearpod y Mentimeter; el cuerpo docente considera de mayor utilidad que el estudiantado el uso de presentaciones de PowerPoint y los espacios sincrónicos voluntarios para abordar dudas y comentarios.

En cuanto a las herramientas y estrategias sincrónicas, la Figura 5 resume aquellas que docentes y estudiantes consideraron útiles para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este caso, se observa una valoración similar para el uso de presentaciones de PowerPoint, la participación de personas invitadas, las clases magistrales, las exposiciones o talleres, la discusión de textos, la elaboración de materiales y los debates en clase. Por su parte, mientras que el estudiantado otorga una mayor utilidad al trabajo en subgrupos, el cuerpo docente incluye el uso de presentaciones colaborativas.

En cuanto a los aspectos positivos del proceso de virtualización, el estudiantado destaca la variedad y pertinencia de los recursos generados por el personal docente ($n = 41$) así como la implementación de herramientas y aplicaciones en los entornos virtuales ($n = 35$). En términos generales, los y las estudiantes consideran que la pertinencia del uso de las TIC en los cursos y módulos de la carrera de Psicología recibidos en el año 2020 fue muy buena ($M = 7.83$, $DE = 1.81$).

Sobre las fuentes de los conocimientos y habilidades para el uso de las TIC y programas informáticos

En lo que se refiere a los conocimientos y habilidades para el uso de las TIC y programas informáticos requeridos en este contexto, estos parecen provenir, principalmente, de fuentes distintas en el caso de ambas poblaciones: en el caso del estudiantado, estas provienen de sus cursos en la Universidad ($n = 115$) y la preparación autodidacta ($n = 90$), mientras que el cuerpo docente los obtuvo a través de amigos y familiares ($n = 40$), de manera autodidacta ($n = 32$), cursos organizados por METICS ($n = 24$) o a través de sus actividades en otros trabajos ($n = 22$).

Sobre las dificultades asociadas al proceso de virtualización

En lo que respecta a las dificultades asociadas con el proceso de virtualización, en la Figura 6 se presenta la percepción de la carga de trabajo posterior al inicio de la virtualización de los cursos, tanto para docentes como para estudiantes. Se puede observar que, con independencia de la sede y la población, el proceso de virtualización de los cursos se percibe como un aumento en la carga de trabajo.

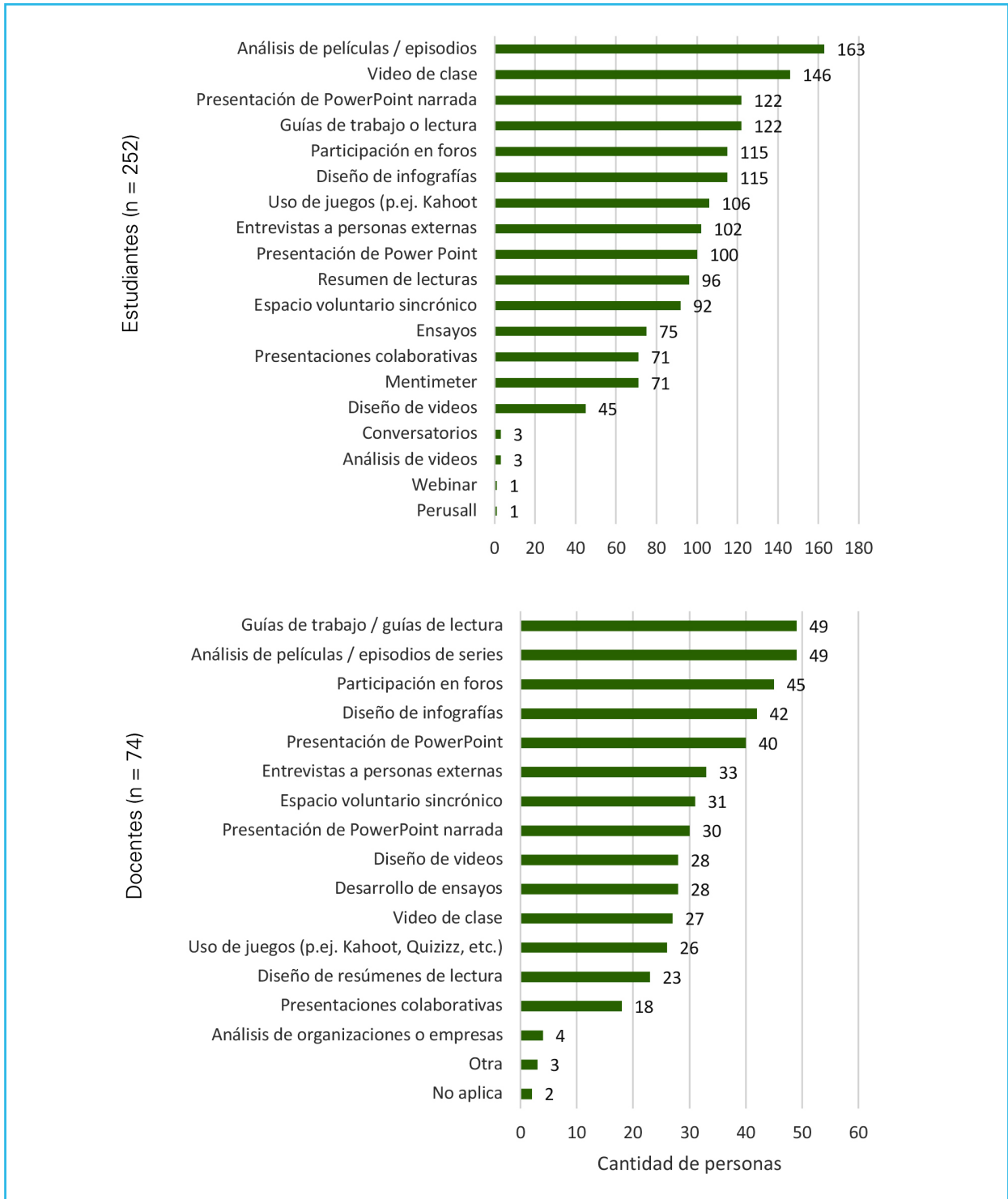


Figura 4 Herramientas y estrategias asincrónicas consideradas útiles para los procesos de enseñanza y aprendizaje por tipo de población.

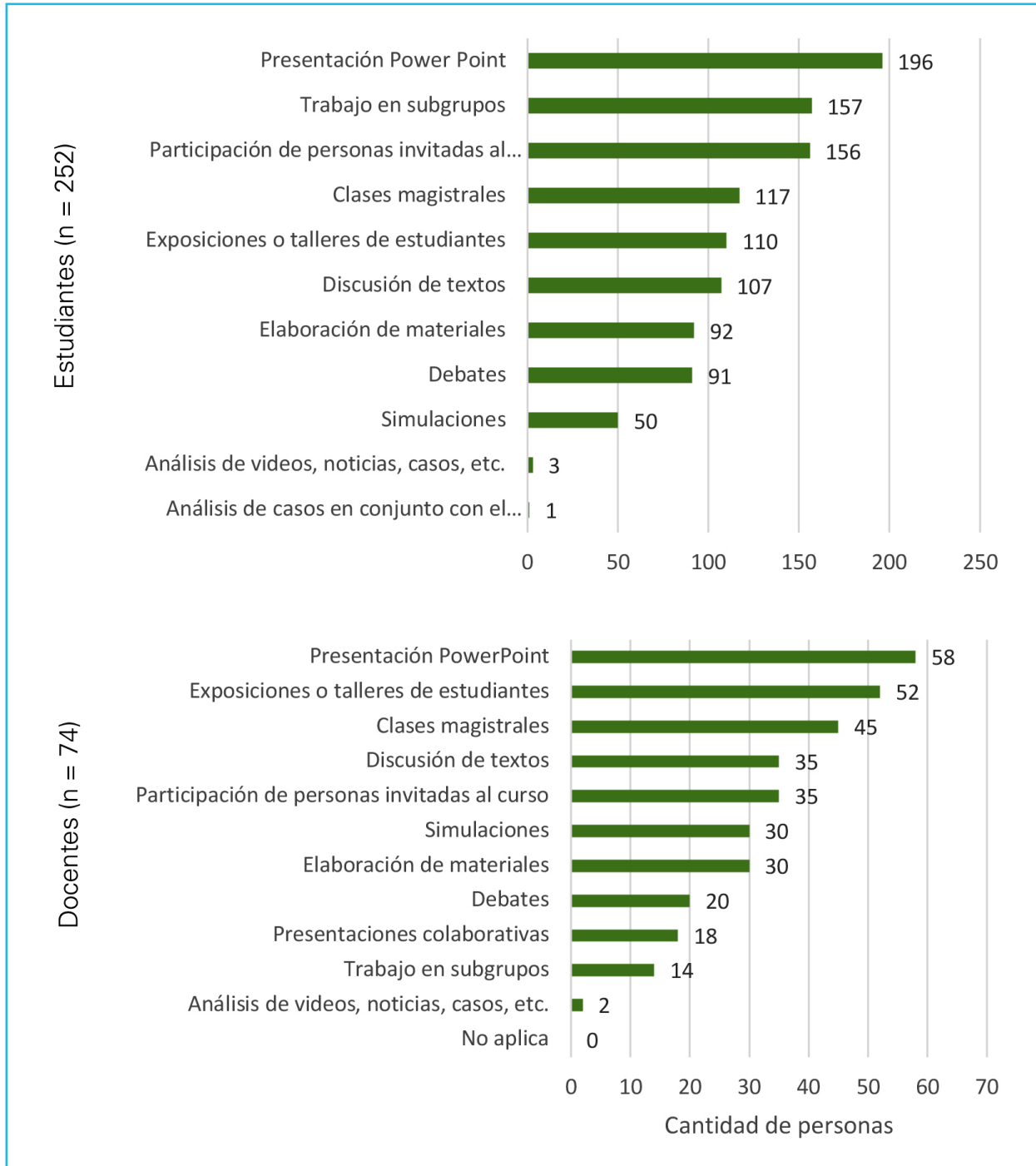


Figura 5

Herramientas y estrategias sincrónicas consideradas útiles para los procesos de enseñanza y aprendizaje por tipo de población

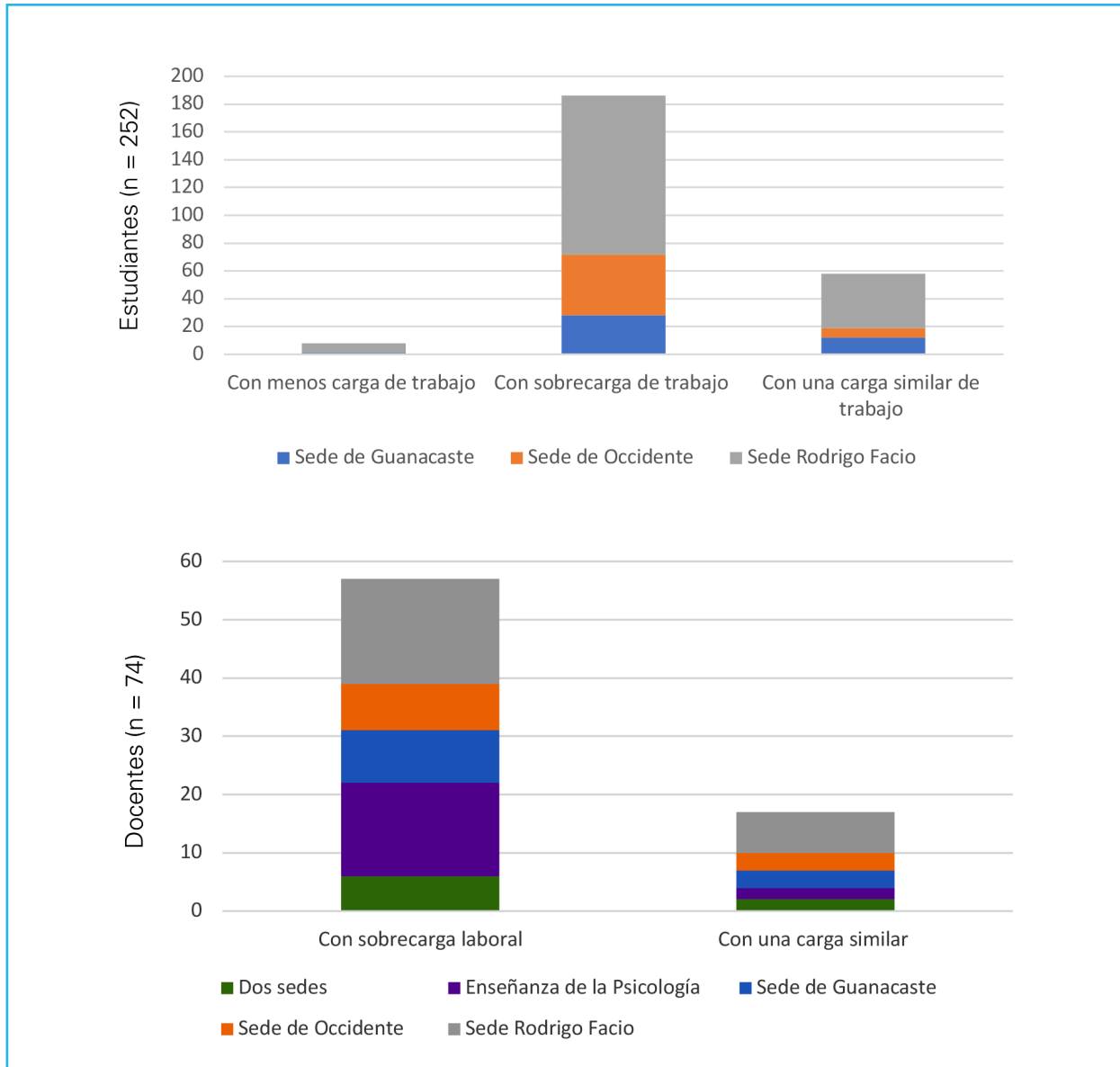


Figura 6 Percepción de la carga de trabajo por población y sede

La Figura 7 muestra el conteo de respuestas en torno a las dificultades por tipo de población y sede. En el caso del estudiantado, con independencia de la sede a la que pertenece, se observan con mayor frecuencia dificultades de concentración ante toda la situación, dificultades emocionales, en la organización del tiempo de estudio, problemas con la conexión a internet y de organización con sus compañeros y compañeras, por citar los primeros cinco lugares. En cuanto al personal docente, con independencia de la sede, se observan con mayor frecuencia dificultades en la organización del tiempo de trabajo, en la conexión a internet, por desconocimiento en el uso de las plataformas y dispositivos y por desconcentración ante la situación del contexto.

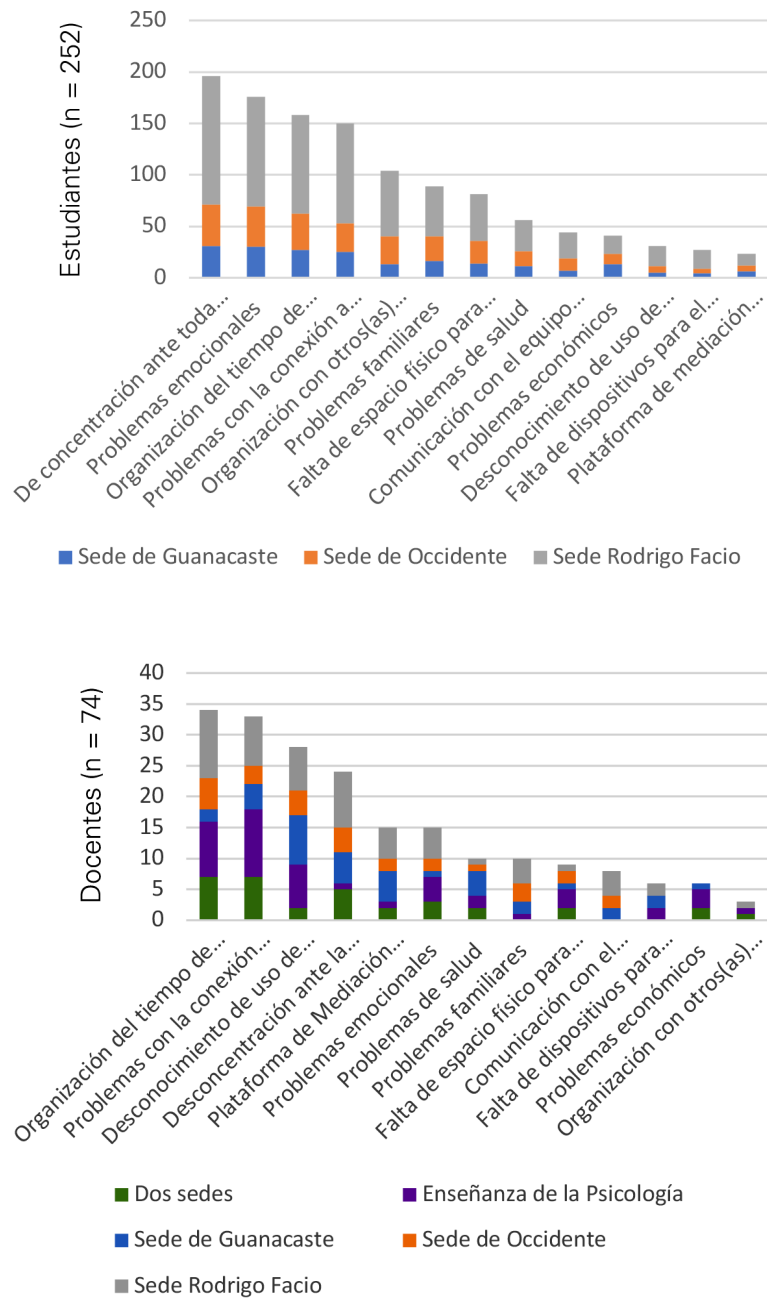


Figura 7 Dificultades en el proceso de virtualización por población y sede

En este escenario, desde el punto de vista de la salud estudiantil, la Oficina de Bienestar y Salud (OBS), en conjunto con la Comisión de Orientación, Evaluación, Selección y Matrícula de la Escuela de Psicología (COESM-EPS), realizó un sondeo en abril y mayo del 2020 al que respondieron 204 estudiantes. En términos generales, ante la emergencia por COVID19, señalaron experimentar estrés (n = 72, 36%), desmotivación (n = 72, 36%), incertidumbre (n = 62, 31%) y frustración (n = 51, 25%). Ante la pregunta sobre recursos, el 60% (n = 122) señaló contar con redes de apoyo familiares y/o personas para enfrentar la emergencia por COVID-19, el 56% (n = 113) contar con recursos económicos familiares suficientes, el 53% (n = 108) con información adecuada, el 53% (n = 107) señaló tener la capacidad sobrellevar el estar en casa durante la emergencia, el 46% (n = 92) indicó contar con recursos económicos personales suficientes, el 38% (n = 77) con recursos emocionales suficientes, y el 26% (n = 52) y el 24% (n = 48) señaló contar con periodos de descanso y de sueño reparador suficientes, respectivamente. La Figura 8 resume gráficamente estos resultados. Finalmente, ante la pregunta sobre limitaciones actuales, el 48% (n = 96) señaló la necesidad de contar con apoyo psicológico.

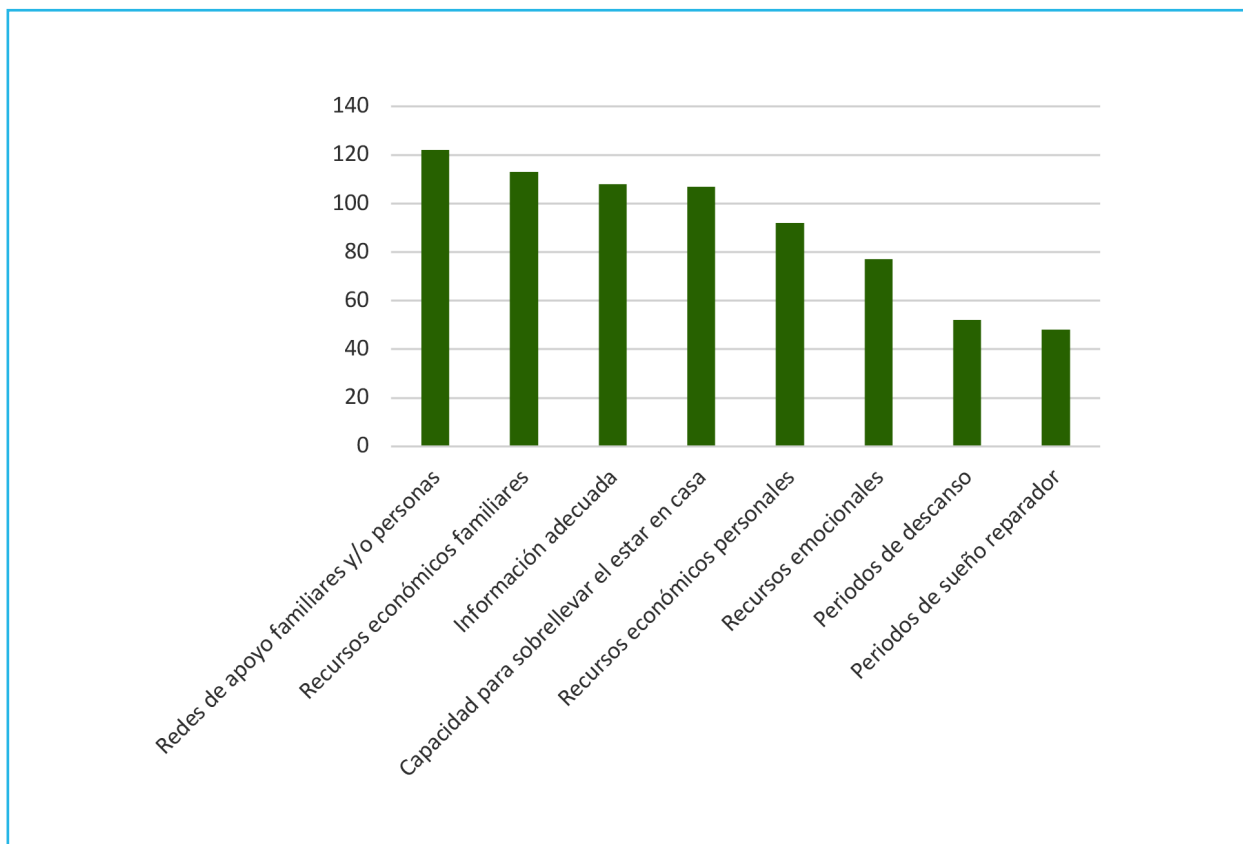


Figura 8

Recursos para afrontar la emergencia por COVID-19

Fuente: Oficina de Bienestar y Salud (OBS). (2020). *Informe del sondeo de las condiciones de salud de los estudiantes de la escuela de psicología*. OBS: UCR.

En el caso de la población docente, como parte de la consulta sobre el proceso de virtualización se indagó, mediante una pregunta abierta, sobre las dificultades experimentadas en el proceso de virtualización de los cursos en el año 2020. La Figura 9 resume las respuestas. Las respuestas más frecuentes fueron la no presencialidad (al involucrar el distanciamiento del estudiantado, especialmente las pantallas apagadas y poca participación en encuentros sincrónicos, n = 20), la falta de conocimiento en torno al uso de las TIC y de aplicaciones (n = 18), el desconocimiento en torno a estrategias didácticas virtuales (n = 16) y problemas de conexión a internet (n = 15).

En términos generales, las dificultades señaladas por el personal docente fueron retomadas por el estudiantado al momento de hacer recomendaciones, pues, con mayor frecuencia, señalaron que es importante capacitar al personal docente en el uso de TICS (n = 72), pues refieren que hacen un buen esfuerzo, pero algunos no saben usar Zoom y Mediación Virtual (dos de las herramientas más utilizadas), aunado a otros que utilizan las mismas herramientas siempre. Por otra parte, señalan que es conveniente dotar de mayor dinamismo al espacio de clase (n = 44), así como la necesidad de que sean más empáticos y pacientes con sus situaciones particulares (n = 26) y que no excedan los tiempos óptimos de clase en las clases sincrónicas (n = 24).



Figura 9 Dificultades en el proceso de virtualización según la población docente (n = 74)

Discusión y propuesta resolutive

Ante el panorama descrito nos interesa rescatar tres aspectos que se considera y propone tomar en consideración para la resolución de la situación que enfrenta hoy la Universidad de Costa Rica por la pandemia por COVID-19:

Fortalecer redes de apoyo y cuidado para el afrontamiento de la emergencia y de cara a la virtualización

Siguiendo a Bozkurt et al. (2020), sobrevivir a las presiones generadas por la emergencia por COVID19 implica la construcción de comunidades de apoyo, en las que no sólo se comparten herramientas y conocimientos, sino también se brindan espacios para la contención emocional. En este sentido, si bien la recomendación es mantener el distanciamiento físico, esto no implica aumentar la distancia transaccional entre las personas (Moore, 2013, citado por Bozkurt et al., 2020). Esto se ha visto facilitado por el uso de las redes sociales, las plataformas de videoconferencia y las herramientas de mensajería instantánea, las cuales han permitido abrir y mantener canales de comunicación entre las personas tanto para obtener y brindar apoyo emocional, como para socializar recomendaciones y recursos para afrontar tanto la emergencia por COVID19 como la ERE. En nuestra opinión, el paso siguiente a dar es que el “uso accidental” de este tipo de recursos de paso a un “uso intencional y planificado”.

En este contexto, además, nos interesa destacar la importancia de que el personal docente asuma su rol desde una “pedagogía del cuidado” (Goralnik et al., 2012; Noddings, 1984/2003; Rose & Adams, 2014). Esto requiere el diseño, rediseño e implementación de estrategias a lo interno de los cursos, en las que se busque promover el cuidado propio y colectivo, la inclusión, la compasión y la empatía; de manera que se reconozca y dé voz a la diversidad de experiencias y vulnerabilidades del estudiantado. Esto involucra una visión del estudiantado como individuos en un entorno personal, social, económico y político, que impacta y trasciende su rol en el sistema educativo (Noddings, 2012, citado por Bozkurt et al., 2020).

Algunas estrategias dentro de esta “pedagogía del cuidado” incluyen el flexibilizar los requisitos establecidos en los cursos (fechas y medios de entrega, contenidos programáticos, objetivos de aprendizaje, entre otros), bajo un marco de “ajustes razonables”; la promoción de estrategias de evaluación formativa, que permitan evaluar la adquisición de conocimientos, competencias y actitudes con independencia de la evaluación sumativa; el habilitar múltiples medios de contacto entre el personal docente y el estudiantado (por ejemplo, el correo electrónico, foros en los entornos virtuales, servicios de mensajería instantánea y plataformas de videoconferencia, por citar algunos); el crear espacios virtuales de socialización (como los foros sociales y cafeterías) y de co-construcción del conocimiento; y la promoción de un ambiente de cuidado mutuo entre todas las personas que comparten el espacio del curso (por ejemplo, el respeto a los tiempos de descanso y esparcimiento).

Asimismo, en el marco de la carrera de Psicología, para la Sede Rodrigo Facio interesa destacar también la apertura de espacios de escucha horizontal que han realizado docentes de psicología dentro o fuera del horario de sus cursos; los espacios de escucha organizados por la COESM-EPS bajo el formato de sondeos y grupos focales; las charlas informativas y capacitaciones organizadas por la COESM-EPS, la Unidad de Promoción de la Salud (UPS), la Asociación de Estudiantes de la Escuela de Psicología (AEPS) y el Centro de Asesoría Estudiantil (CASE), en torno a temáticas como la planificación del tiempo, técnicas de estudio, manejo del estrés y la ansiedad, higiene del sueño, liderazgo, comunicación asertiva, trabajo en equipo y autocuidado; las capacitaciones en primeros auxilios psicológicos dirigidas a docentes y personal administrativo y las acciones dirigidas a proveer de equipo tecnológico a estudiantes con limitaciones de acceso.

En el caso de las Sede de Guanacaste y Occidente, se han generado espacios formales e informales de diálogo propiciados desde las coordinaciones de carrera, mediados por la figura del “docente coordinador de nivel” y en coordinación con las asociaciones de estudiantes de las carreras. De esta manera, los y las estudiantes tenían una persona docente asignada para canalizar sus consultas e inquietudes. De igual forma, desde el equipo docente, en colaboración con las asociaciones de estudiantes -principalmente- y la Coordinación de Vida Estudiantil, se le dio seguimiento a casos específicos que se identificaron en riesgo en cada curso durante el primer semestre del año 2020 y hasta la actualidad. Adicionalmente, se generaron espacios de consulta sobre las necesidades particulares de docentes y estudiantes en el marco de la virtualización. Finalmente, en el caso específico de la Sede de Occidente, los y las docentes abrieron espacios virtuales de “café compartido”, en los que se buscaba, nuevamente, dar espacios de escucha a los y las estudiantes.

No obstante, es importante enfatizar la necesidad de que las Sedes Regionales fortalezcan los espacios formales para llevar acciones como las mencionadas. Asimismo, frente al cambio abrupto propiciado por las medidas sanitarias y la consecuente reorganización de la vida laboral y familiar de muchas personas que ha significado el paso hacia la ERE, en el caso del personal docente se debe abordar este tema dando énfasis a la sobrecarga laboral, de forma que el personal desarrolle herramientas que le permitan delimitar sus horarios de descanso, trabajo y otros roles personales y familiares preexistentes, de cara a promover su salud mental. Esto incluye, desde un marco de promoción de un ambiente de cuidado mutuo, la delimitación de los tiempos en los cuales se admiten las comunicaciones entre pares o con jefaturas, de manera que se promuevan “tiempos de desconexión” que faciliten los espacios de descanso y esparcimiento. De igual manera, el reconocimiento institucional del trabajo realizado por el cuerpo docente en el contexto de la ERE y fuera de él, pensado desde el reconocimiento estructural mediante el establecimiento de condiciones laborales tales como la contratación del personal interino para la preparación de los cursos.

Lo anterior pasa a ser de vital relevancia en el caso de las y los docentes de la carrera de Psicología en las Sedes de Occidente y Guanacaste. En ambas sedes la minoría del personal docente de la carrera se encuentra con contratos laborales estables, denominados “en régimen”, y más del 90% son docentes interinos e interinas, que no poseen algún tipo de nombramiento entre ciclos generales de este centro de estudios superior, docentes que en muchas ocasiones son parte además de las comisiones y procesos administrativos necesarios para sostener, con la calidad requerida, un plan de estudios en una Sede Regional de la Universidad de Costa Rica.

Crear y estrechar lazos colaborativos entre entidades a nivel nacional e internacional

En segunda instancia, dando continuidad a la línea de las comunidades de apoyo, nos interesa enfatizar las posibilidades de colaboración que se comenzaron a vislumbrar a raíz de la emergencia por COVID19 y el proceso de virtualización de los cursos. En este sentido, para el personal docente, las comunidades de apoyo, las redes sociales, las plataformas de videoconferencia y las herramientas de mensajería instantánea, no sólo han sido un recurso para la contención emocional y la socialización con pares, sino que han permitido unir esfuerzos entre unidades académicas y solicitar apoyo de otros entes para el desarrollo de las competencias técnicas y pedagógicas requeridas en el marco de la ERE.

Como se pudo observar en los resultados, mientras que la principal fuente para el desarrollo de las competencias técnicas del estudiantado fueron los cursos de la Universidad y la preparación autodidacta, en el caso de los docentes fue el recurso a sus amigos y familiares, la preparación autodidacta y los cursos organizados por METICS (por citar los primeros tres lugares). En este contexto, nos preguntamos el papel que ha tenido lo autodidáctico como una de las principales vías -tanto en docentes como en estudiantes- para el aprendizaje en el uso de TICs, pues implica que los aprendizajes obtenidos a través de la formación autodidacta no son compartidos con otras personas de la comunidad educativa, aun cuando la virtualidad lo permite o facilita.

En el caso de las carreras de Psicología y Enseñanza de la Psicología, como parte de la consulta se indagó sobre los temas en los cuales el personal docente consideraba que requería capacitación (estos datos no se incluyeron en esta ponencia). Los primeros tres lugares fueron las herramientas del entorno virtual (n = 53), las estrategias didácticas colaborativas para el aprendizaje (n = 51) y la mediación pedagógica en entornos virtuales (n = 49).

Con el propósito de fortalecer los conocimientos y competencias en estos temas, e ir más allá de la transmisión informal o la adquisición autodidacta de los mismos, la Comisión de Autoevaluación del Conglomerado de Psicología y Enseñanza de la Psicología organizó tres espacios virtuales de formación sobre estos temas. En dichos espacios se contó con la colaboración del Programa de Tecnologías Educativas para el Aprendizaje (PROTEA) de la Facultad de Educación y del Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED) de la UNED. Asimismo, desde la Comisión de Autoevaluación, en colaboración con el CECED, se generó un directorio de cursos de autocapacitación en temas afines a la educación a distancia y en línea. El propósito de esto fue el aportar, desde espacios formales de capacitación, herramientas que pudiesen ser utilizadas para el diseño, planificación e implementación de los cursos, dentro del periodo en el que se contó con nombramiento para tal fin.

Nuevamente, consideramos que más que una estrategia de sobrevivencia en el paso hacia la ERE, estas iniciativas (el brindar nombramiento previo al inicio del semestre para la capacitación y el diseño de los cursos, así como la colaboración interesada para generar espacios de formación) deben mantenerse y ejecutarse de manera sistemática en el tiempo, de forma que se dé el paso de la ERE hacia la Educación a Distancia. En este sentido, nos enfrentamos a una nueva “normalidad” y no podemos pretender “volver a las aulas” y seguir bajo el mismo esquema hasta que una nueva pandemia u otro fenómeno natural nos devuelva a la ERE y nos muestre que no obtuvimos aprendizajes relevantes de esta experiencia. Seguir bajo esta “espera de regreso” sería un error que a la larga podría generar mayores problemáticas que las que hoy nos enfrentan; puesto que, como centro de enseñanza de educación superior, debemos preparar a los y las profesionales que salgan al país a responder a las nuevas realidades de organizaciones y empresas; y no a los y las profesionales que esperan el regreso de una “normalidad” que no parece pronto estar de vuelta.

Asimismo, en el marco de los aprendizajes obtenidos a partir de la ERE, es necesario establecer nuevos lazos de cooperación internacional y fortalecer los ya existentes, pues, aunque previo a la situación de pandemia esto ya se hacía, la obligatoriedad del uso de modalidades no presenciales en la realización de coloquios, seminarios, congresos, etc., han ocasionado -quizás paradójicamente- un acercamiento académico considerable. Lo anterior también merecería una exploración a menor escala: cantidad de personas invitadas especiales y/o internacionales a espacios de clases o actividades particulares, así como a la conformación de comités asesores de Trabajos Finales de Graduación, entre otras posibilidades.

Identificar y promover las buenas prácticas pedagógicas y evaluativas

Este tercer punto está relacionado con la valoración positiva que tuvieron las acciones desarrolladas por el personal docente en el marco de la ERE por parte de docentes y estudiantes. La variedad y pertinencia de las herramientas sincrónicas y asincrónicas planteadas desde los cursos fueron, en términos generales, reconocidos como un aspecto positivo del paso hacia la virtualización. La principal carencia que señaló el estudiantado de la carrera fue la adaptación de las prácticas de los cursos del núcleo modular (en tanto 101 estudiantes de 153 consideraron que estas fueron superficiales). En este sentido, como lo señala Umaña-Mata (2020), “si no se realiza una evaluación de las acciones implementadas, como de los factores que por la emergencia no se consideraron, se corre riesgo de generar acciones educativas ‘activistas’ que prontamente perderán vigencia y sostenibilidad” (Umaña-Mata, 2020, p. 38).

Por esta razón, consideramos necesario generar en las unidades académicas una cultura de evaluación y gestión de la calidad que involucre tanto la evaluación de las acciones implementadas como parte de la ERE como de las que se ejecuten una vez finalizado el estado de emergencia; y que estas evaluaciones se traduzcan en mejoras que se integren en la planificación, diseño e implementación de los cursos. Es necesario en este punto que las diferentes Unidades Académicas de la Universidad de Costa Rica, realicen una introspección en referencia a las prácticas de evaluación, pero con énfasis especial en el proceso de adaptación de las prácticas profesionalizantes de las y los estudiantes en años avanzados de las carreras.

A modo de síntesis y conclusión, podemos puntualizar lo siguiente:

- ▶ Las comunidades de apoyo, las redes sociales, las plataformas de videoconferencia y las herramientas de mensajería instantánea son ejemplos de herramientas para adaptarse, no sólo por el aporte técnico (al permitir unir esfuerzos entre unidades académicas y propiciar el desarrollo de las competencias técnicas y pedagógicas de la comunidad universitaria), sino por el soporte emocional que pueden facilitar en un contexto de distanciamiento físico entre las personas. Sin embargo, la adaptación de la vida cotidiana a partir de las medidas sanitarias debe darle énfasis a la importancia de periodos de desconexión que eviten la sobrecarga de cara a promover la salud mental.
- ▶ Es necesario que los cursos contemplen espacios de cuidado propio y colectivo, mediante estrategias sostenibles en el tiempo. En este sentido, la escucha horizontal entre docentes y estudiantes ha sido un recurso valioso, pero, sin dejar de lado este tipo de abordaje, es necesario generar espacios formales para la articulación de la comunidad universitaria en el marco de la virtualización.
- ▶ Las particularidades de las medidas sanitarias y el poco tiempo para la planificación ocasionado por la pandemia propiciaron el “uso accidental” de distintos recursos pedagógicos, pero esto resulta insuficiente en el largo plazo. Por ejemplo, si bien la institucionalidad requiere de una evaluación sumativa, la evaluación formativa juega un rol preponderante para medir la adquisición de conocimientos, competencias y actitudes. Su aplicación desde lo virtual supone un reto creativo.
- ▶ En el marco de los aprendizajes obtenidos a partir de la ERE, es necesario fortalecer y establecer nuevos lazos de cooperación institucional, tanto a nivel nacional como internacional, en aras de abrir espacios de prácticas profesionalizantes que se adapten a las características de nuestro contexto.

Referencias

- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... y Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <http://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462/307>.
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta bio-medica: Atenei Parmensis*, 91(1), 157–160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>.
- Goralnik, L., Millenbah, K.F., Nelson, M.P. & Thorp, L. (2012). An environmental pedagogy of care: emotion, relationships, and experience in higher education ethics learning. *Journal of Experiential Education*, 35(3), 412-428. doi:10.1177/105382591203500303.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (24 mayo 2021). MEP tiene identificados a estudiantes con problemas de conectividad en sus hogares. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-tiene-identificados-estudiantes-problemas-conectividad-sus-hogares>.
- Ministerio de Salud de Costa Rica. (6 marzo 2020). Caso confirmado por covid-19 en Costa Rica. <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/741-noticias-2020/1555-caso-confirmado-por-covid-19-en-costa-rica#:~:text=06%20de%20Marzo%20de%202020,un%20hospedaje%20de%20San%20Jos%C3%A9>.
- Misirli, O. & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Educ Inf Techno*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press. (Trabajo original publicado en 1984).
- Organización Panamericana de la Salud (30 enero 2020). La OMS declara que el nuevo brote de coronavirus es una emergencia de salud pública de importancia internacional. <https://www.paho.org/es/noticias/30-1-2020-oms-declara-que-nuevo-brote-coronavirus-es-emergencia-salud-publica-importancia>.
- Rose, E. & Adams, C. (2014). "Will I ever connect with the students?": *Online Teaching and the Pedagogy of Care*. *Phenomenology & Practice*, 7 (2), 5-16.
- Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 36-49. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199>.

Los retos de las artesanas turrialbeñas al enfrentar el comercio por redes virtuales, como resultado de la pandemia COVID 19 entre los años 2020-2021

**Kenneth Carvajal
Maykall**
Sede del Atlántico

Resumen

Esta ponencia tiene como fin enunciar las dificultades identificadas en un grupo de mujeres emprendedoras microempresarias de la región de Turrialba / Jiménez, en su intento de incorporar su idea de negocio o emprendimiento al comercio virtual, esto por medio de las redes sociales. La población de trabajo (todas mujeres) pertenecen en su mayoría a la Asociación de Artesanos de Turrialba y mantienen vínculos de colaboración con el proyecto Etapa Básica de Artes y Oficios de la Sede del Atlántico, que ha venido trabajando durante los últimos años en brindar un apoyo constante a diversos emprendedores y cultores del patrimonio local de la región de influencia de la Sede del Atlántico. El trabajo además incluye una propuesta resolutive que consiste en la creación de un programa interdisciplinario que apoye la capacitación y empoderamiento de mujeres emprendedoras de regiones periféricas al Valle Central.

Introducción

La siguiente presentación tiene como fin exponer el aporte del proyecto Etapa Básica de Artes y Oficios (EBAO) en el diagnóstico y capacitación de un grupo de mujeres artesanas del cantón de Turrialba en su incursión hacia el comercio virtual, migración obligada para muchas de ellas ante las condiciones que plantea el actual panorama de la pandemia COVID 19.

Como es de conocimiento de todos durante los años 2020-2021 el mundo entero ha enfrentado la pandemia COVID 19, que ha afectado extraordinariamente diferentes áreas de la actividad humana a todos los niveles posibles. En los sectores productores el impacto ha sido significativo, algunos han logrado

poner en marcha medidas paliativas para continuar sus actividades productivas y comerciales aliándose a herramientas virtuales de comunicación y comercio. Pero no todos los sectores cuentan con la misma capacidad, sobre todo por las características previas tanto materiales como de conocimiento técnico para el uso de estos recursos, entre los sectores más afectados al contar con un reducido están los productores artesanales que tradicionalmente se valían la venta directa de sus productos para subsistir.

El proyecto EBAO de la Sede del Atlántico ha trabajado con este sector productivo durante la última década en el cantón de Turrialba, y en vista de la situación descrita, planteó una serie de capacitaciones para apoyar a un grupo de mujeres emprendedoras en el paso al comercio virtual, iniciando con un diagnóstico de capacidades en esta área, la realización de un curso virtual por medio de la plataforma UCR Global y finalmente por medio del seguimiento de los resultados el proceso gracias al desarrollo de estrategias personalizadas utilizando redes sociales, tiendas virtuales y mejoramiento de productos para su facilidad de envío por correos de Costa Rica. La siguiente ponencia detalla la sistematización de este proceso e intenta proponer en base a esta experiencia una metodología de trabajo para los artesanos que enfrenten el mismo desafío en otras regiones del país.

En este texto se presentará una breve descripción del marco institucional desde donde se opera esta iniciativa (EBAO), así como las particularidades del conjunto de mujeres productoras que han sido incluidas en este proyecto. Se presenta como base para el análisis los resultados de un diagnóstico cualitativo, que se llevó a cabo durante el año 2020 y 2021, sobre las fortalezas y debilidades de esta población en el uso de herramientas que le permita el cambio de esquema de un comercio directo presencial tradicional, hacia uno basado en el uso de redes sociales. Finalmente se incluye una propuesta de cómo desde la institucionalidad universitaria se pueden aportar acciones efectivas en el apoyo a mujeres productoras artesanales y manuales que enfrentan procesos similares en su incorporación al comercio virtual.

La etapa básica de artes y oficios y su relación con el sector artesanal de Turrialba

El proyecto Etapa Básica de Artes y Oficios (EBAO) es una iniciativa inscrita en la Vicerrectoría de Acción Social desde el año 2005 y tiene como espacio de proyección la zona de influencia de los Recintos de Turrialba y Paraíso, su principal objetivo a través del tiempo es la revitalización y apoyo permanente al trabajo del sector artesanal de los cantones de Turrialba y Jiménez, provincia de Cartago.

Dentro de esta línea de salvaguardia del patrimonio cultural se han realizado trabajos de documentación y proyección de los oficios y tradiciones artesanales así como un permanente acompañamiento en la organización y capacitación de múltiples artesanas y artesanos locales, en este proceso que cumple ya 16 años ha identificado diversas problemáticas del sector artesanal de la región, desde donde se han propuesto diversos planes para el mejoramiento técnico, logístico y productivo de estos productores y productoras.

Se mantiene un análisis permanente de las necesidades de los trabajadores y trabajadoras artesanales de la región, función que permitió ser consciente de los requerimientos técnicos que surgieron de manera dramática ante la sobrevenida del COVID 19, que cambió significativamente la dinámica en las estrategias de sustento que habían logrado normalizar con el tiempo esta población (ferias, comercio directo). Dentro de los espacios de diálogo y monitoreo permanente está el vínculo con la Asociación de Artesanos Turrialbeños, grupo que inició su articulación entre los años 2007-2008, esta organización comunitaria ha ejercido diferentes actividades a través del tiempo sobre todo participando en ferias locales, organizando cursos y actividades de capacitación para el sector artesanal, son un grupo que son tomados en cuenta como actores sociopolíticos relevantes dentro del cantón turrialbeño para la coordinación de diferentes actividades y eventos impulsados por otras instituciones presentes como la Municipalidad, el Ministerio de Cultura, el ICT, el INDER, el MEP entre otros.

En dichos espacios de diálogo quedó patente la necesidad de encontrar vías de capacitación en herramientas virtuales que les permitiera incursionar en el mercado virtual que se había convertido para muchos emprendedores y pequeños negocios en una respuesta automática a las dificultades de continuar valiéndose del comercio directo tradicional. Entre las necesidades que quedaron patentes que eran necesarias de abordar se encontraban:

- ▶ el uso básico de equipos informáticos
- ▶ el sacar provecho a los teléfonos inteligentes como centros de operación de negocios
- ▶ la maximización de las redes sociales
- ▶ el conocimiento de principios básicos en contabilidad y Hacienda (impuestos y declaraciones)
- ▶ manejo de los teléfonos inteligentes para la producción de fotografías y videos cortos

Estas temáticas, así como otras análogas se volvieron urgentes, según Lino Barboza Díaz (citado por Montero, 2020), capacitador y docente del Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública (CICAP) de la Universidad de Costa Rica (UCR), es de suma utilidad que las empresas utilicen las redes sociales como un recurso de difusión publicitaria. Barboza recomienda el uso de estas herramientas por su bajo costo económico y su gran alcance. Además, aconseja utilizar servicios de entrega exprés y a domicilio para la entrega de sus productos. El alfabetizar en estos temas a las personas pertenecientes a la Asociación de Artesanos se presentó como un importante reto para el proyecto EBAO, como una forma de contribuir a que esta población pueda potenciar de manera atractiva sus productos dentro del mundo de las redes sociales y el comercio virtual.

Características población de trabajo

La población incluida en este estudio son aquellas personas dentro de la Asociación de Artesanos de Turrialba que tenían el interés y las condiciones básicas iniciales para recibir el espacio de capacitación (acceso a internet, acceso sea a teléfonos inteligentes o computadoras), en este caso las personas que se incluyeron en total son todas mujeres, 17 en total.

Todas ellas mantienen una Actividad Generadora de Ingresos (AGI) de manera regular, este concepto de AGI es aplicado a acciones de producción de bienes y servicios que se desarrollan de forma esporádica según la oportunidad que se presente para la persona. Estas actividades no cuentan con una formalidad administrativa tanto en su vinculación con la institucionalidad estatal como en su operación y organización interna, en la mayoría de las ocasiones aquellas actividades consideradas AGI son unipersonales, y en el caso de regiones con una baja articulación de condiciones de desarrollo local que estimule un amplio ecosistema de bienes y servicios, las AGI son el medio de subsistencia de muchas personas, sobre todo mujeres (CISU 2000).

Las personas que llevan adelante las AGI no se valen de una sola para resolver sus necesidades de sustento familiar, si no que pueden tener varias actividades que se complementan según el panorama y la necesidad. Dentro de la economía informal las AGI se muestran desde aquellas que se realizan de forma completamente espontánea e irregular dependiendo de las necesidades y oportunidades hasta actividades con un grado mayor de formalidad y planificación operando como emprendimientos que empiezan su constitución como microempresas.

Las AGI que se mantienen en el campo de la espontaneidad son en su mayoría llevadas adelante por mujeres, esto según datos para el año 2020 de la ONG danesa “CISU”, (Sociedad Civil en el Desarrollo)¹, la falta de escolaridad y apoyo técnico para la profesionalización de las ideas de negocios son causas de este panorama (Vaca 2019).

Un paso más adelante encontramos AGI con mayor regularidad y permanencia, convirtiéndose en emprendimientos que mantienen un perfil empresarial que se consolida para el trabajador o trabajadora en un mecanismo fijo de sobrevivencia, las iniciativas que se encuentran en esta condición son similares a los que Instituto Nacional de Estadística y Censos ha denominado “Microempresa de los hogares”, el cual define de la siguiente forma:

...son empleadores o trabajadores por cuenta propia (independientes), estén o no inscritos en alguna instancia pública como productores de bienes o servicios, con poca o nula formalidad en la contabilidad completa de sus operaciones corrientes y de capital (activos) como empresa, separadas de las actividades con el consumo del hogar. (INEC, 2021, 13).

1 Asociación radicada en Dinamarca que aglutina a más de 280 organizaciones de este país que han liderado proyectos de desarrollo en América Latina, Asia, África y Europa del Este por más de 30 años. Al respecto, véase la dirección <https://www.cisu.dk/about-cisu-1>.

En base a la “Encuesta Nacional de Microempresas de Hogares” efectuada entre los años 2019/2020, el perfil de estos emprendimientos en Costa Rica son los siguientes (INEC, 2021, 31-34):

- ▶ Tres de cada diez microempresas son lideradas por mujeres.
- ▶ La edad promedio de las mujeres microempresarias es de 45 años, la de los hombres es 48 años.
- ▶ La escolaridad de las personas que mantienen una de estas microempresas es en promedio bajo, para el año 2020 el grado máximo alcanzado para el 42,9% es la primaria completa.
- ▶ En el sector comercio y servicios, el promedio desarrollando de años desarrollando la AGI es de 9 a 10 años, que es un tiempo que nos puede indicar como una idea espontánea e irregular en su práctica ya ha pasado a un nivel de mayor formalidad y se concibe ya como una empresa para el emprendedor (a).
- ▶ Las Microempresas de hogar son actividades en su gran mayoría unipersonales (93,6%).
- ▶ Finalmente, otros aspectos que la INEC resalta como característicos son: la falta de libros contables (78,9% de los casos), no poseen cédula jurídica (96,6% de los casos) y no establecen un salario fijo para la persona propietaria (el 99,9% de los casos).

La población que conforma este estudio se ajusta en buena medida al perfil establecido por el INEC. El proyecto EBAO ha trabajado durante los años 2020/2021 con un total de 17 mujeres que lideran una idea propia de negocios, todas vecinas de los cantones de Turrialba y Jiménez, pertenecientes al sector servicios y comercio (en donde se incluirán la producción de bienes manuales y artesanales en una escala personalizada).

Principales AGI de la población de estudio

Todas realizan actividades manuales y artesanales, es importante considerar al analizar los datos presentados de que una sola de ellas puede tener más de una actividad generadora de ingresos (la suma de los porcentajes presentados no suma por lo tal 100% estrictamente). En el siguiente gráfico se presentan las actividades más practicadas por la población incluida en el estudio, en donde destaca la pintura artesanal realizada por un 37,5% de las participantes y las manualidades que es practicada por un 31,3% de ellas:

Edad promedio y años dedicados a la actividad

La edad promedio de las mujeres participantes es 53 años y el 62,5% de ellas tiene más de 8 años dedicadas a su actual labor, como se logra apreciar en el gráfico 2. Por otro lado, el 100% de ellas tiene un nombre propio con que identifican y promocionan su empresa (esto incluye signos gráficos para etiquetas), pero solamente una de ellas cuenta con cédula jurídica.

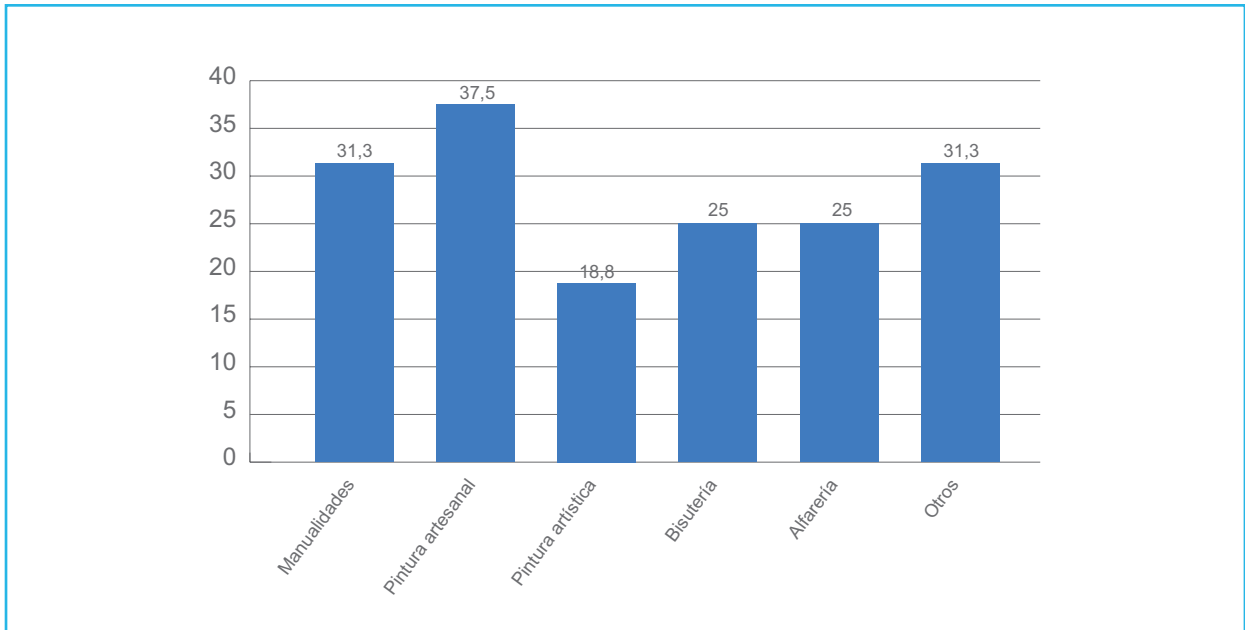


Gráfico 1

Principales AGI de las productoras de la zona de Turrialba y Jiménez incluidas en el estudio durante el periodo 2020-2021

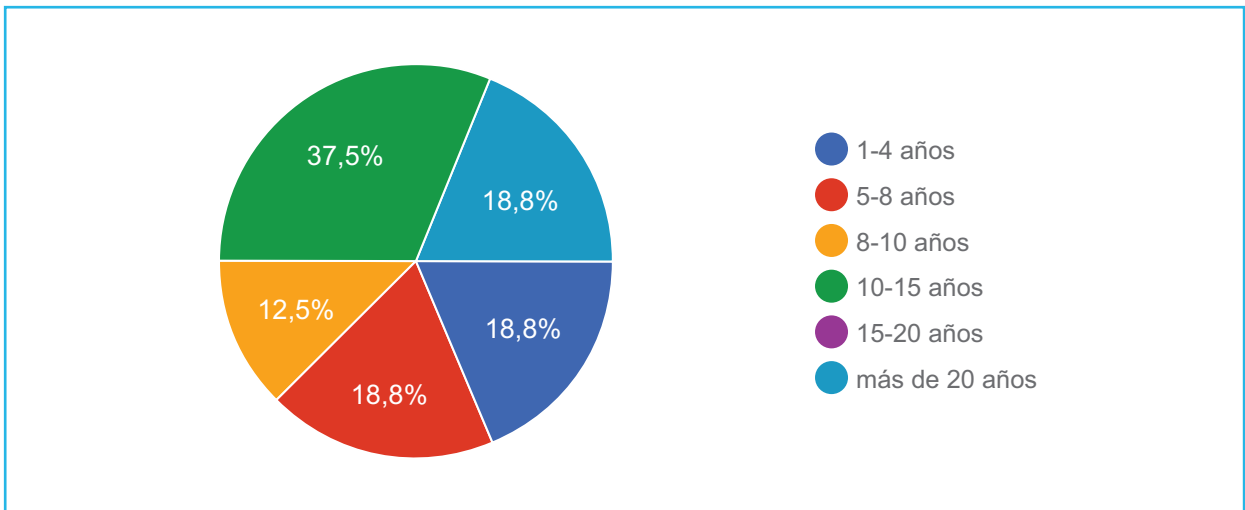


Gráfico 2

Años dedicados por parte de las productoras de la zona de Turrialba y Jiménez incluidas en el estudio a su emprendimiento o actividad productiva

Espacio de trabajo

Manteniendo la consecuencia en los datos del INEC (2021), el 56,3% de las personas incluidas en este estudio mantienen un pequeño espacio dentro de su área doméstica para desarrollar su actividad productiva y el 25% mantiene un espacio amplio tipo taller, aunque siempre están integrados a su hogar. (Ver gráfico 3).

Educación y capacitación

A diferencia del perfil establecido por la última encuesta del INEC, el 93% de las personas incluidas en el presente estudio tienen como mínimo la secundaria incompleta, de las cuáles un 76% tienen la secundaria completa. La incursión en su actual actividad productiva nació para ellas de principalmente dos factores, primeramente, la necesidad de contar con opciones de ingresos económicos para redondear los recursos familiares y segundo el interés personal en actividades artísticas y de creatividad manual. La forma en que ellas adquirieron las técnicas y conocimientos de sus actividades es también un reflejo de estas dos causas, el 31% es autodidacta y el 37,6% por medio del INA que ha desarrollado en Turrialba diversos programas de capacitación con el fin de formar habilidades para el trabajo.

La capacitación en general resulta significativa para que esta población adquiera las herramientas sobre todo administrativas y logísticas para el crecimiento y posicionamiento de su AGI, cabe señalar que se identifica un importante faltante en la calidad y articulación de los espacios de capacitación, en relación a las que se han efectuado, ha sido sobre todo por Instituciones públicas las cuáles han desarrollado desde charlas y actividades de participación hasta espacios de entrenamiento a nivel técnico, en general en la región de Turrialba un 62,6% de las participantes reconoce este aporte desde la institucionalidad pública, pero a la vez un 25% de ellas no han participado en los últimos 5 años en capacitación alguna. (Ver gráfico 4).

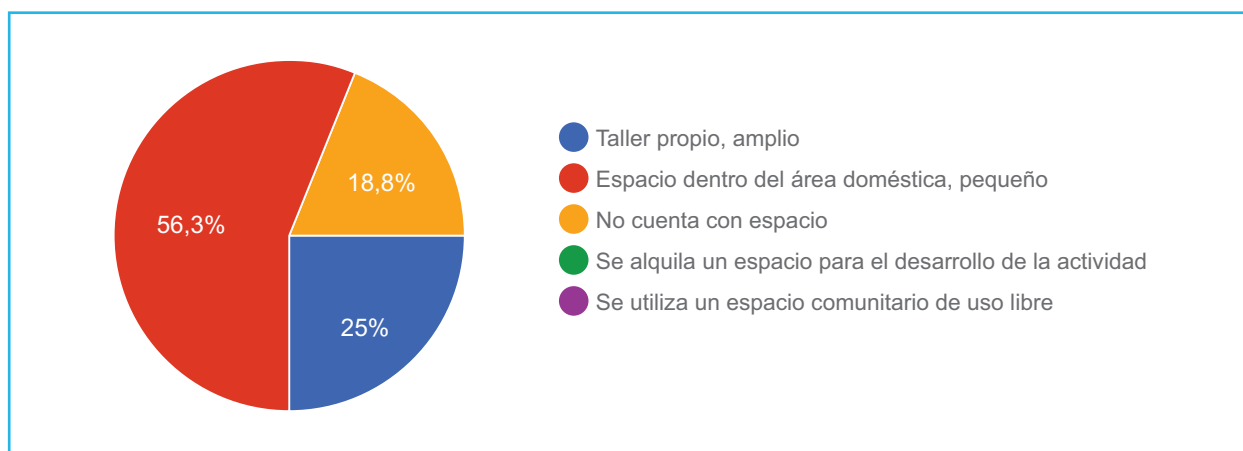


Gráfico 3

Tipo de Espacio de trabajo de las productoras de la zona de Turrialba y Jiménez incluidas en el estudio durante el periodo 2020-2021

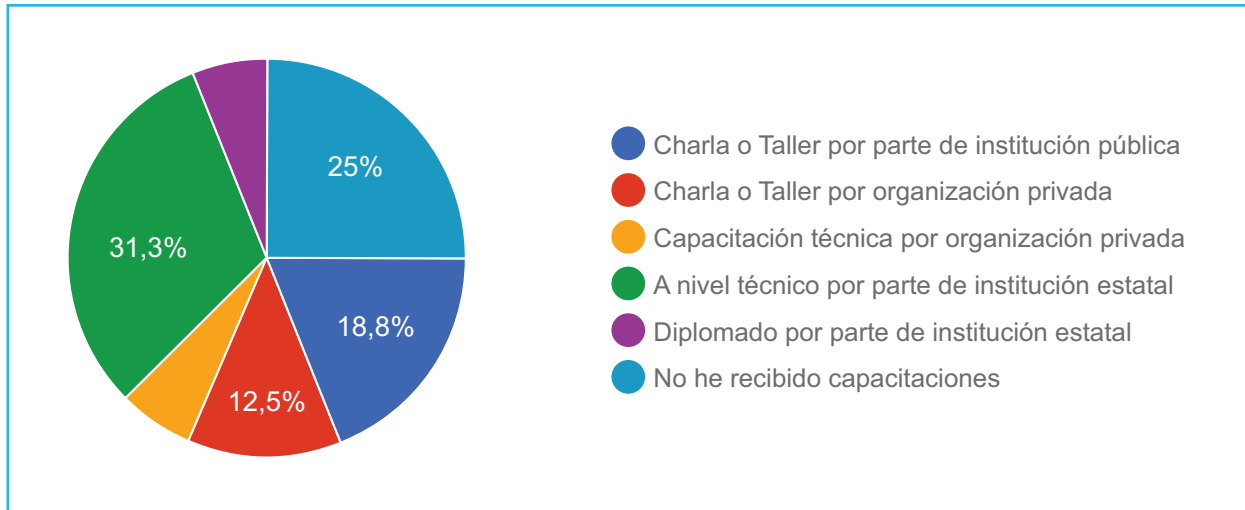


Gráfico 4

Naturaleza de capacitaciones recibidas por parte de productoras de la zona de Turrialba y Jiménez incluidas en el estudio entre el año 2016-2021

A pesar de la necesidad de abrir mayores y mejores espacios de capacitación, la población incluida en este trabajo perteneciente a la región de Turrialba se encuentra en una mejor posición que el promedio nacional, la “Encuesta Nacional de Microempresas de los hogares” menciona que un 36,1% de los emprendedores necesita recibir capacitaciones para mejorar sus opciones de permanencia en el mercado (INEC, 2021, 43).

Ingresos económicos por la AGI

El diagnóstico previo de las condiciones de las productoras incluidas en este estudio, muestra cómo la AGI resulta ser aún un apoyo a la economía familiar y no trasciende aún a una actividad que sea el sostenimiento básico de su núcleo familiar, en el gráfico 5 se aprecia de cómo solamente 3 de las 17 productoras obtienen ingresos superiores a 100 mil colones al mes, la gran mayoría no superan este umbral.

La gran mayoría de ellas (71% en total) mantienen a sus actividades artesanales / artísticas o productivas (chileras, textiles, producción de helados) como su principal fuente de ingresos, solamente un 17,7% tienen otras actividades comerciales que se muestran como su principal sostén (Ver gráfico 6).

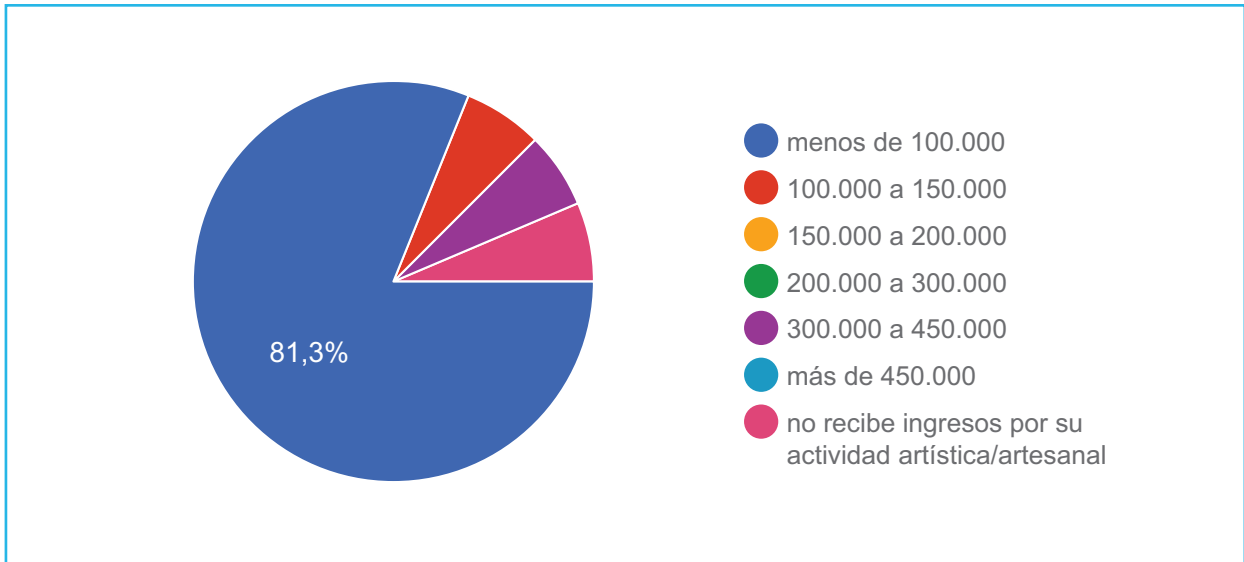


Gráfico 5 Promedio de ingresos mensuales de las productoras provenientes de la zona de Turrialba y Jiménez incluidas en el estudio por parte de su actividad artístico/artesanal durante el periodo 2020-2021

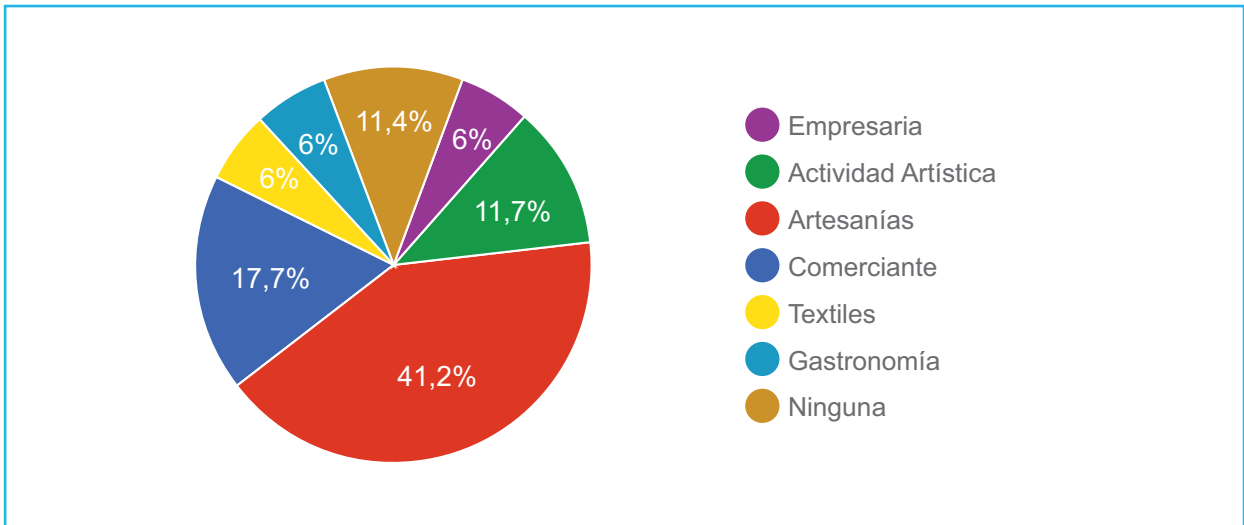


Gráfico 6 Principales actividades generadoras de recursos por parte de la población de trabajo durante el periodo que ha desempeñado su actividad artística/artesanal

Problemáticas actuales

Al consultarles sobre las actuales barreras que han experimentado en su AGI, queda claro que el tema COVID 19 es preponderante, se citaron razones como “falta de inversión en equipo” y “falta de conocimiento técnico” las cuáles señalan la carencia de dispositivos para la conexión y promoción de sus productos desde lo virtual, así como de conocimientos en el manejo de estos recursos, también se citó la “falta de publicidad o proyección de su actividad” que va dentro de la misma línea de la débil presencia en el medio virtual como una ventana de difusión de su labor. (ver gráfico 7).

Esta realidad es consecuente con la de muchos(as) emprendedores, pequeños productores y microempresarios a nivel nacional que encuentran barreras dentro de esta temática, a pesar de que según un estudio de MEIC (2020), con una muestra de 2718 microempresas activas en el Sistema de Información Empresarial Costarricense (SIEC), se obtuvo que una de las medidas para mitigar el impacto de la pandemia sobre sus comercios fue el uso de internet o redes sociales.

Dicho lo anterior, en el mismo estudio se detalla que solo el 27% de los encuestados aseguró utilizar medios digitales como las redes sociales o mercados virtuales para realizar sus ventas o publicidad, para minimizar el contacto físico, además el 16% ha rediseñado sus servicios para utilizar plataformas virtuales en sus ventas, un 15% aseguró utilizar plataformas de entregas a domicilio para poder entregar sus productos y un 28% de los encuestados no pudo implementar este tipo de estrategia ya que la naturaleza de su producto o servicio no lo permitía.

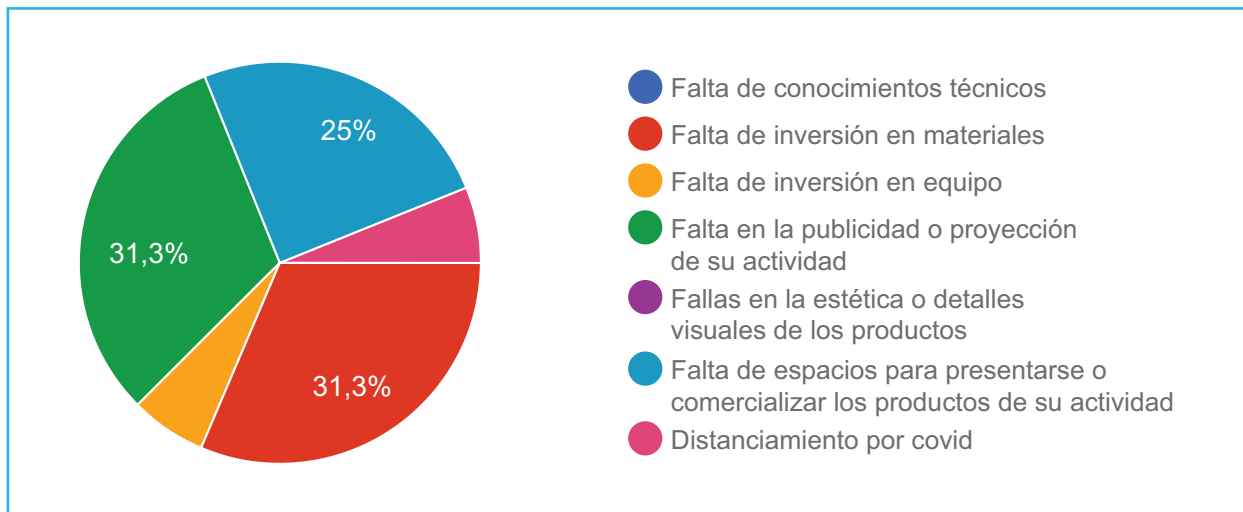


Gráfico 7

Principales desafíos enfrentados por parte de las productoras provenientes de la zona de Turrialba y Jiménez incluidas en el estudio durante el periodo que ha desempeñado su actividad artística/artesanal

Metodología del estudio

Para la realización del presente estudio se establecieron las siguientes estrategias para la recuperación de información, todo guiado bajo una propuesta de investigación acción, es decir se propone un trabajo de intervención al tiempo que se va investigando sobre la realidad de la población, esta retroalimentación permite en la marcha ir reflexionando en conjunto con las mismas productoras participantes sobre las acciones concretas que se deben tomar para generar realmente un impacto oportuno sobre la realidad diagnóstica que queremos cambiar (Martí 2002).

Primeramente, se estableció el objetivo de “determinar el estado actual de los medios tanto logísticos como técnicos para entrar a la virtualidad de las personas productoras vinculadas a la Asociación de Artesanos de Turrialba” esto en vista de que era del conocimiento del proyecto EBAO de que en el caso de esta población su principal fuente de comercialización había sido tradicionalmente el comercio directo y que éste había sido impactado de forma severa en la coyuntura de la pandemia COVID 19.

Cómo resultado de este primer cuestionamiento se realizaron una serie de entrevistas por medio de recursos virtuales como reuniones de zoom, Skype y WhatsApp, en dónde se logró constatar la gran afectación que efectivamente estaba presentando la pandemia en esta población. Como primera opción paliativa se diseñó una página web que pudiera dar proyección a la labor de las artesanas y artesanos locales, esta página incluyó una tienda virtual, así como una galería y cursos virtuales para el público en general que pudieran motivar al público en general en acceder a los bienes y servicios del sector artesanal de Turrialba/Jiménez.

El éxito de la página web en un principio fue muy limitado, esto debido a las barreras que desde el momento de las entrevistas habían quedado patente sobre las posibilidades de acceso y manejo de los recursos virtuales por parte de esta población. Es así cómo se genera una 2ª ronda de consultas a los diferentes productores y productoras, en donde se determina la necesidad de plantear un proceso de capacitación para el entrenamiento en el uso de TIC, así como el mejoramiento de aquellos espacios ya existentes como páginas de Facebook, perfiles de Instagram u otros medios, que se deben calibrar de manera adecuada para el comercio virtual.

Cómo tercera etapa del proceso se da la puesta en marcha de un programa de capacitación por medio de video tutoriales en donde a la vez funciona como un trabajo permanente de diagnóstico/investigación/acción que permita ir determinando puntos de mejoramiento que sean imprescindibles para el avance dentro del área propuesta, se combina por lo tal el diagnosticar e investigar con el generar una acción directa de transformación de la realidad que la población de trabajo considera necesario cambiar para afinar sus estrategias de proyección en la virtualidad.

La cuarta y última etapa al momento de la escritura de esta ponencia aún se encuentra en proceso (se plantea terminar en Septiembre / octubre 2021) pero que presupone un diagnóstico de un antes y un después en la aplicación de una estrategia de comercialización que implique el uso de la triada de Facebook / Instagram / WhatsApp, así como otros recursos como YouTube, Tik Tok, Tiendas virtuales con WordPress entre otros. La estrategia diseñada debe retomar los fundamentos en cuanto al uso de imágenes y videos, el alcance y momentos oportunos de las publicaciones y la adaptación del producto para poder eventualmente enviarlo por correo físico a los compradores.

Se debe finalmente determinar si se ha dado un cambio en el mejoramiento de la puesta y proyección de sus productos en el mundo virtual por medio de las redes sociales. La sistematización de esta experiencia se propone que pueda resultar en una propuesta de actividad permanente a desarrollar como un programa abierto de capacitación al emprendedor y al microempresario.

Discusión de los principales hallazgos

El trabajo realizado hasta el momento ha permitido llegar a una serie de resultados que se pueden enunciar en forma de principios orientadores, que son importantes a tomar en cuenta a la hora de trabajar esta temática en conjunto con microempresarios en el área artesanal. Es significativo antes que todo destacar que no todas las mujeres que han participado en este estudio tienen el mismo perfil o características que las impulsa a llevar adelante una actividad productiva, esto a pesar de que todas ellas tienen un perfil socio económico similar.

Basados en los resultados de este trabajo de investigación / acción, se pueden proponer tres diferentes tipos de perfiles de mujeres emprendedoras que han participado en este estudio los cuales son:

1. Las mujeres microempresarias que realizan su actividad productiva como una forma de apoyar el presupuesto de sus familias, pero que no sostienen el peso principal de las necesidades económicas de las mismas. Muchas de ellas deben cumplir con otros roles tradicionales dentro de sus núcleos familiares, tanto como madres o como esposas, por lo cual no disponen de un tiempo completo para atender las necesidades de sus emprendimientos, esta realidad limita sus avances y en ocasiones la permanencia de sus ideas de negocios queda supeditados a factores internos de sus familias.
2. Mujeres que mantienen de manera primaria su núcleo familiar, por lo cual su actividad artística, artesanal o empresarial debe ser una fuente ineludible de recursos, pues de esta depende su familia. En esta categoría algunas logran mantener ingresos regulares que les permiten llevar adelante sus obligaciones financieras, pero por otro lado otras no obtienen una alta rentabilidad en una sola actividad por lo cual diversifican sus acciones en diferentes actividades productoras de ingresos. Dentro de la población de este estudio son pocas las que logran pasar el umbral de un ingreso superior a los 150 mil colones mensuales.

3. Finalmente se tiene como tercer perfil mujeres que tienen su actividad productiva con fines de ocio, reciben algunos ingresos irregulares por sus actividades sobre todo para mantener la sostenibilidad de la práctica, pero que no genera los suficientes excedentes que pudieran cubrir los eventuales gastos de su núcleo familiar. Sus posibles usos del tiempo en relación a su emprendimiento no se condicionan a una necesidad apremiante para el sustento propio o familiar.

Las posibilidades de avance en el proceso pueden variar dependiendo de si la emprendedora está en uno u otro de los tres perfiles enunciados, pues esto puede influir sobre todo en el grado de tiempo que pueda disponer a invertir en la configuración del negocio en los espacios virtuales.

El proceso de trabajo revela también como todas las participantes tenían redes sociales con el fin de promocionar su emprendimiento, pero presentaban algunos de los siguientes problemas:

- ▶ El nombre del negocio no facilitaba a los potenciales compradores a ubicarlos por medio de búsquedas en redes sociales.
- ▶ Las páginas no estaban bien configuradas (algunas con configuraciones inconclusas).
- ▶ Las imágenes colocadas en sus perfiles se encontraban desenfocadas, o mal colocados los elementos en relación con el fondo, finalmente el artículo no quedaba bien exhibido.
- ▶ No se aprovecha bien las sinergias entre redes sociales para proyectar el producto bajo una misma estrategia.

El proceso de capacitación trabajó en el mejoramiento del concepto de cada página, en la triangulación de diferentes redes sociales que les permitiera gestionar mejor la proyección de los productos bajo un principio de estrategia así también se trabajó con ellas en un mejoramiento de la calidad de sus fotos, buscando también una mejor composición en estas.

El análisis de las redes sociales de la población de trabajo nos hace recordar las recomendaciones de C. Cordero (2021) del periódico el Financiero sobre errores comunes que se suelen cometer a la hora de implementar un negocio en línea, por ejemplo, entre los que menciona que se pueden aplicar a los emprendimientos artísticos artesanales de las integrantes de la Asociación de Artesanos Turrialbeños:

- ▶ No definir un público meta ni objetivos empresariales.
- ▶ Falta de constancia y seguimiento de las redes sociales o canales digitales del negocio.
- ▶ Menospreciar la utilidad del contenido difundido en medios digitales.

Estas falencias y desatenciones en el uso de las redes sociales para el comercio virtual provienen principalmente de un choque generacional, en donde el uso de herramientas y aplicaciones virtuales es menos orgánico para el segmento etario al que pertenecen las personas incluidas en el proceso de acompañamiento que hemos desarrollado desde el EBAO.

Es desde el manejo de las herramientas virtuales que encontramos el siguiente conjunto de elementos a tomar en cuenta a la hora de desarrollar estrategias de acercamiento al comercio virtual por parte de la población de trabajo de este estudio. Podemos enunciar:

- ▶ El manejo de los teléfonos inteligentes es aún a un nivel básico en la mayoría de las personas integrantes de la población del estudio, el manejo de algunas herramientas indispensables para la configuración y gestión de las redes sociales debe de ser objeto de un entrenamiento preciso para su correcta utilización.
- ▶ En algunos casos las redes sociales con las que cuentan muchas de las mujeres emprendedoras de edad mediana como las que integran la población de trabajo de este estudio han sido confeccionadas o abiertas por familiares más jóvenes, la falta de práctica sobre su uso las hace depender en mayor medida en la intervención de sus familiares.
- ▶ La infraestructura de muchas comunidades entre los cantones de Turrialba y Jiménez proporcionan conexiones bajas de internet que no permiten a las productoras utilizar herramientas de comunicación y de gestión de redes sociales de manera más ágil.
- ▶ En el ámbito doméstico se carece de equipos informáticos que permitan maximizar el uso de las redes sociales para el comercio virtual, puesto que más allá de los teléfonos inteligentes en algunos casos siguen siendo los equipos tradicionales de computación necesarios para tales fines.
- ▶ Finalmente existen aún reservas en el imaginario de las emprendedoras participantes en este proceso en la efectividad real de las redes sociales para promocionar y colocar sus productos, puesto que, muchas de ellas aún visualizan el alcance de sus bienes y servicios en un ámbito muy local y próximo a ellas de manera física.

Estas reservas son naturales en microempresarias y emprendedoras que mantienen la costumbre en las formas clásicas de comercio directo, a manera de ejemplo los autores Chanto y Loáiciga (2021) en un estudio realizado a 220 emprendedores durante el año 2020, muestran como aún se tienen resistencias en Costa Rica a la incorporación las herramientas virtuales en las microempresas, señalan como el 30% de los encuestados aseguró desconocimiento de las capacitaciones brindadas por parte de distintas organizaciones y el 22,7% afirmó no haber encontrado un curso adecuado a sus necesidades, entre otras razones expresadas llama la atención que algunos microempresarios consideran que las capacitaciones en esta materia “tiene precios elevados”, “no tiene utilidad”, otros no tiene interés del todo en capacitarse o afirman no necesitarlo. Lo anterior, según lo mencionan los autores, evidencia una transformación digital deficiente en el sector emprendedor cuando la situación del COVID 19 tuvo lugar.

En esta temática las posiciones se mantienen aún divididas, así como se ha mencionado la resistencia de un sector de los emprendedores, los investigadores también citan como dato relevante como debido a la pandemia COVID 19 las resistencias han ido disminuyendo poco a poco y nos mencionan como el 30% señaló que los conocimientos en redes sociales, informática, contabilidad, finanzas u otras áreas afines son importantes para el éxito de un negocio.

Finalmente de manera análoga a los resultados que se han presentado en nuestro proceso de trabajo con las mujeres emprendedoras de la Asociación de Artesanos Turrialbeños, el 94% de los sujetos investigados, según Chanto y Loáiciga (2021), indicaron tener conocimiento en redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp e indican también que el 70,5 % de los sujetos en estudio manifestaron que, en tiempos de la COVID-19, una de las formas más eficaces de comunicarse con sus clientes y dar a conocer sus productos fueron las redes sociales

Propuesta modular

Sobre las problemáticas detectadas en el acompañamiento brindado, se han construido un conjunto de módulos que pueden servir de apoyo a crecimiento empresarial de mujeres productoras con un perfil similar a las que han participado en este proceso de investigación/acción.

Objetivo general del plan de acompañamiento

Capacitar a mujeres microempresarias del sector artesanal de la región Turrialba- Jiménez en el manejo práctico del comercio virtual por medio de redes sociales, así como habilidades complementarias necesarias, respondiendo de esta forma a un mejoramiento de su presencia en estos canales que se convierten en vitales para el sostenimiento económico ante las complicaciones de ejercer el comercio presencial en el marco de la pandemia COVID 19.

Objetivos específicos del plan de acompañamiento

- ▶ Conocer las particularidades prácticas básicas del comercio virtual y el manejo de redes sociales orientado a la promoción del producto artesanal.
- ▶ Ahondar en conocimientos auxiliares necesarios para el diseño y proyección adecuada en el comercio virtual.
- ▶ Ejercitar los conocimientos adquiridos en el diseño de una estrategia de comercio virtual.
- ▶ Mejorar el producto tradicional para la innovación nuevos artículos sujetos al comercio por redes virtuales sin perder su identidad como producto artesanal.

Módulos

Se desarrollarán los siguientes:

<p>MÓDULO 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Manejo de la computadora, uso de Windows ▶ Manejo de las herramientas más comunes de Windows ▶ Manejo de las características más comunes de Office. ▶ Manejo básico de redes sociales, abrir cuentas. ▶ Manejo de programas como el Zoom y otros de video comunicación ▶ Uso de teléfonos inteligentes.
<p>Aspectos básicos del manejo de la computadora y teléfonos inteligentes</p>	
<p>MÓDULO 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Definición del comercio virtual. ▶ Características necesarias para realizar comercio virtual. ▶ Ejemplos de redes de artesanos que utilizan comercio virtual ▶ ¿Cuáles redes sociales existen? ▶ Manejo de las redes más comunes para la venta en línea. ▶ Apertura y configuración de Facebook e Instagram. ▶ Recomendaciones para la proyección de información y productos por medio de redes sociales.
<p>Comercio virtual y redes sociales</p>	
<p>MÓDULO 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ¿Qué es una tienda virtual? ▶ ¿Qué es Word Presos? ▶ Cómo funcionan las tiendas virtuales por medio de WordPress. ▶ Formas de pago electrónico, PAYPAL. ▶ Requerimientos para comerciar por medio de Tiendas virtuales de WordPress. ▶ Manejo de los aspectos básicos del perfil en el WordPress. ▶ Configuración del perfil de cada participante en la plataforma WordPress.
<p>Comercio y tiendas virtuales</p>	
<p>MÓDULO 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Principios básicos de contabilidad. ▶ Costos e ingresos, cálculos del costo de un producto. ▶ Declaraciones de impuestos y Hacienda. ▶ Taller práctico de contabilidad. ▶ Configuración del precio de los productos.
<p>Contabilidad básica para artesanos</p>	

<p>MÓDULO 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Servicios de Correos de CR a PYMES. ▶ Tipos de empaques, costos y otras características.
<p>Embalaje y envío de productos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Taller práctico para la elaboración de empaques con cartones. ▶ Empaques con materiales reciclables. ▶ Impacto en el medio ambiente de los empaques.
<p>MÓDULO 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Características para la fotografía de los principales dispositivos móviles.
<p>Manejo de fotografía y video para el comercio virtual</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Reglas de la fotografía. ▶ Uso del Zoom ▶ Uso de filtros y otros recursos de edición. ▶ Utilización de programas de edición de video y fotografía. ▶ Realización de fotografías utilizando diferentes contextos o escenarios.
<p>MÓDULO 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Las particularidades del producto artesanal.
<p>Identidad del producto artesanal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ El símbolo integrado al producto artesanal. ▶ Historia e identidad del producto artesanal.

Estrategia de trabajo

Esta propuesta es eminentemente interdisciplinaria pues necesita el auxilio de diferentes áreas del conocimiento académico como: informática, administración, diseño entre otros. Puede contar con la participación de estudiantes avanzados de estas carreras, estableciendo un canal con la sección de TCU, además puede vincularse con otras instancias universitarias como AUGE de la Vicerrectoría de Investigación.

Se requiere de un presupuesto y apoyo logístico desde la administración universitaria, esto para sufragar actividades pedagógicas como giras y talleres, así como los espacios y equipos necesarios para el desarrollo de la extensión docente.

La articulación de acciones al interno de la universidad no deja de lado la posibilidad de crear vínculos con otras instituciones que interactúan dentro de esta misma línea como el INA, el INDER, el MEIC, la Municipalidad, el IMAS entre otros, con el fin de articular un programa regional de apoyo al emprendedurismo que utilice las redes sociales como principal herramienta de difusión.

Metodologías del desarrollo de las clases en cada módulo

Se realizarán clases semanales presenciales (en caso de que el desarrollo de la pandemia lo permita), en caso contrario se podrá recurrir a video tutoriales con clases a seguir, se crean en conjunto grupos de WhatsApp de coordinación y sesiones mensuales de zoom para compartir experiencias y retos que surjan en el proceso. Además, se utilizará la plataforma UCR global para colocar las grabaciones de las clases, así como material complementario que permita el seguimiento del curso.

Cada Módulo se compone de 5 a 8 semanas e incluyen talleres y trabajos prácticos que las participantes pueden ir siguiendo y aplicando a la vez en sus propios emprendimientos. La evaluación de los módulos se basará en 3 aspectos, primeramente, en la participación de talleres prácticos que se van realizando durante el desarrollo de los módulos, segundo por lograr el producto esperado en cada módulo que es un cambio visible en la microempresa de la persona participante, en donde sea posible constatar la integración de los conceptos vistos, y finalmente de tercero, que al final de los módulos las participantes puedan diseñar una estrategia para su negocio que pongan en marcha por medio de redes sociales, que puedan evaluar el impacto de su estrategia y elaborar nuevas campañas basándose en las lecciones aprendidas.

Personas participantes

El curso tiene un cupo máximo de 15 personas, mujeres que tengan un emprendimiento dentro del área de elaboración de manualidades, artesanías, turismo rural o agricultura orgánica, deben residir en la región Turrialba-Jiménez. Son elegibles aquellas personas que tengan mayor trayectoria (años dedicados a la actividad) en su área de trabajo.

Para la adecuada participación en el curso es sumamente necesario que las personas participantes cuenten con conexión a internet mínimo de 4 megas, acceso a un dispositivo, sea computadora o teléfono que sea posible soportar el programa Zoom, así como la plataforma UCR global, y que además tenga la facilidad en el uso de la aplicación WhatsApp.

En caso de no cumplir con alguno de estos requisitos podría seguir el curso de forma asincrónica por medio del acceso solamente al WhatsApp y a la plataforma UCR Global.

Conclusiones

El acompañamiento dado nos permitió detectar los siguientes problemas en la población de trabajo:

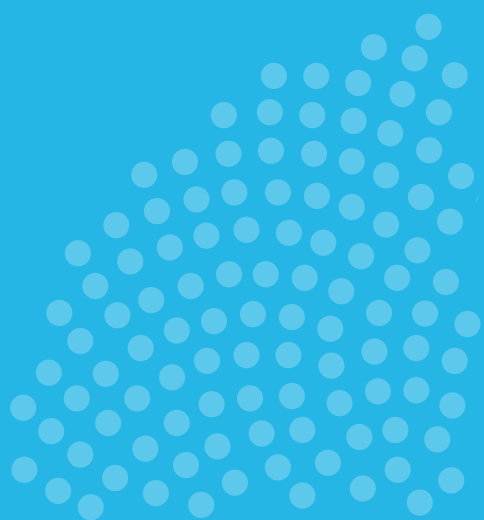
- ▶ En ideas de negocios que comienzan su camino es necesario concientizar sobre el manejo de redes sociales como herramientas más allá del ocio, destacando su importancia como potenciadores de negocios.
- ▶ Cada idea de negocios en su proceso de aceleración debe revisar y mejorar o inclusive incorporar recursos visuales que componen la imagen empresarial de su propuesta, teniendo claro que esta será la vía principal de proyección.
- ▶ Capacitar a la emprendedora en los conocimientos necesarios para que aproveche adecuadamente las posibles sinergias que se pueden amarrar entre las diferentes redes sociales, y así de esta forma construir la proyección de sus bienes o servicios bajo una misma estrategia.
- ▶ En general las personas que inician una idea de negocios deben mejorar sus capacidades de alfabetización digital en el uso y aprovechamiento de teléfonos y computadoras, como centros de manejo de recursos en diseño, video y comunicación.
- ▶ Finalmente es necesario construir grupos de apoyo para el crecimiento de las personas emprendedoras, manteniendo la visión de que entre ellas se deben de reconocer como compañeras de crecimiento personal y empresarial y no como competencia, buscando en la mayor medida sinergias, colaboraciones y encadenamientos.

Propuesta resolutive

Basado en las problemáticas detectadas durante el proceso de acompañamiento que se ha realizado a la población de este estudio, se propone la creación de un programa institucional que aborde el entrenamiento de mujeres productoras de forma interdisciplinaria en el crecimiento de sus ideas de negocios, tocando áreas académicas como la administración de empresas, informática, contabilidad, diseño, fotografía, antropología (valor agregado se sus productos como bienes de consumo cultural) y mercadeo. Estableciendo un primer piloto en la Sede del Atlántico, en la medida de su éxito se puede aplicar posteriormente en otras Sedes Universitarias.

Bibliografía

- ANETCOM (2012). *Estrategias de marketing digital para pymes*. Filmac Centre. <https://www.antoniovchanal.com/wp-content/uploads/2012/09/ANETCOM-Estrategias-demk-digital-para-pymes1.pdf>
- Chanto, C y Loáiciga, J. (2021) Percepciones del emprendimiento con apoyo de herramientas tecnológicas: un enfoque descriptivo en tiempos de la COVID-19. *Revista Nacional de Administración*. Volumen. 12(1), junio. doi: <https://doi.org/10.22458/rna.v12i1.3380>
- CISU (2000). *Guía para Actividades Generadoras de Ingresos. para ONG danesas y sus socios en el Sur*. 1ª edición. <https://www.cisu.dk/about-cisu-1>
- Cordero, C (2020, 24 febrero). ¿Hay herramientas a su alcance para digitalizar el negocio, el mercadeo y las ventas? ¿Qué enseña la experiencia de Levantatapas Clean? *El Financiero*. <https://www.elfinancierocr.com/pymes/gerencia/hay-herramientas-a-su-alcance-para-digitalizar-el/LI23JHY5EBHPJHC2K2Z2REIY7I/story/>
- Fundación Bankinder. (2007) Web 2.0 El negocio de las redes sociales. En: <http://www.fceer.org/bdoc/recursos/el%20negocio%20de%20las%20redes%20sociales.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2021). *Encuesta Nacional de Microempresas de los hogares 2020. Resultados Generales*. <https://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reenameh2020.pdf>
- Martí, J. (2002). La investigación acción participativa, estructura y fases. En: *La investigación social participativa*. 79-123
- MEIC. (2020). Impacto de la pandemia por Covid-19 en las PYME costarricenses. <http://reventazon.meic.go.cr/informacion/estudios/2020/pyme/covid19.pdf>
- Megias, J. (2013). Las 5 claves del marketing en un startup y cómo medirlas. *Javier Megias*. <https://javiermegias.com/blog/2013/04/claves-marketing-startup-metricas/>
- Montero, F (2020, 9 de junio). *Cautela e innovación: las principales armas para la reactivación económica de las mipymes*. Hoy en el TEC. <https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2020/06/09/cautela-innovacion-principales-armas- reactivacion-economica-mipymes>
- Montoya, D. (2016). Startup y Spin off: definiciones, diferencias y potencialidades en el marco de la economía del comportamiento. *Revista Contexto*, 5, 141-152. <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/contexto/article/view/657/1021>
- Rojas, P y Redondo, M. (2017). *Cómo Monetizar las Redes Sociales*. COLECCIÓN: Acción empresarial. Ed 1ª. Mayo 2017. http://www.lideditorial.com/sites/default/files/extractocomo_monetizar_las_redes_sociales.pdf
- Vaca, I. (2019) *Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo*. Serie: Asuntos de género, CEPAL.
- Vaga, M y Ramírez, D. (2018). Startup en las redes sociales. *Revista Espacios*, 39(27). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n27/a18v39n27p09.pdf>



Segunda parte Experiencias pedagógicas desde el ámbito regional

Sede del Sur: escritura española e inglesa en estudiantes de primer ingreso

**Gigliola Fiorella
Monge Lezcano**
Sede del Sur

**Randal Esteban
Blanco Navarro**
Sede del Sur

Resumen

La presente ponencia reflexiona sobre la habilidad lingüística de escritura en la lengua materna e idioma foráneo a partir de una experiencia educativa con el estudiantado de primer ingreso de la Sede Regional del Sur de la Universidad de Costa Rica. Inicialmente, se partió de la evidencia empírica mediante muestras de textos redactados por el estudiantado durante el año lectivo 2021 en los cursos de EG-0124, EG-0125 Comunicación y Lenguaje y del IO-5200 Comunicación Escrita I, los cuales son analizados con una rúbrica para valorar su nivel de elaboración académica. Además, se brindaron los resultados de dos cuestionarios aplicados a esta población estudiantil y el respectivo cuerpo docente para ahondar en las bondades y las deficiencias en el desempeño académico. Las evidencias generadas sustentan una propuesta resolutive, encaminada a la instauración de una comisión permanente dentro del Consejo de Sedes Regionales, para generar diagnósticos de entrada en la habilidad de la escritura en español e inglés del estudiantado de primer ingreso a las sedes regionales dirigidas al fortalecimiento de las poblaciones con menor desempeño en su escritura.

Introducción

Según la Ley Fundamental de Educación en Costa Rica (1957), en el Capítulo 2, Artículo 7, la educación formal está constituida de diversas etapas según la edad de las personas. Inicia desde la educación preescolar y culmina con la universitaria. Las ofertas educativas, en la mayoría de los países, consideran el avance y el progreso que realiza el estudiantado de un nivel a otro. Se establecen coordinaciones curriculares y estudiantiles para favorecer, en la medida de lo posible, adecuados procesos de transición, que permitan a las personas estudiantes contar con los conocimientos, las destrezas y las habilidades básicas o mínimas dirigidas a transitar de la escuela al colegio y del colegio a la universidad.

Para algún sector de la población estudiantil, que se gradúa del colegio e ingresa a la universidad, la experiencia de transición resulta ser desafiante y, en cierta medida, algunas personas docentes universitarias señalan que el estudiantado de primer ingreso adolece de conocimientos, destrezas y habilidades mínimas para enfrentar exitosamente el primer año de formación universitaria. Así, el proceso de transición del colegio a la universidad ha sido objeto de estudio e intervención en distintas partes del mundo (Frischmann & Moor, 2017, Ajani & Gamede, 2020).

El proceso de cambio y adaptación a la universidad corresponde al de habitus. Se trata de un término acuñado por Bourdieu, el cual se define como “el sistema de disposiciones durables y transportables que funciona como la inclinación o propensión a actuar de un modo particular y a exhibir formas particulares de juicio” (Gayo, Teitelboim y Méndez, 2009, p. 45).

En ese sentido, los desafíos de estudiantes universitarios de primer ingreso, en una universidad rural en Sudáfrica, parecen evidenciar una gran similitud con el contexto costarricense. Fruto de un estudio de caso, Ajani & Gamede (2020) encontraron seis desafíos dominantes y en orden prioridad: la escritura académica, el empleo de referencias bibliográficas, la enseñanza y el aprendizaje en inglés como idioma extranjero, la falta de habilidades computacionales, la cantidad y la carga de trabajo académico y vida social (pp. 15 806-15 809).

Otro caso por analizar se trata del contexto peruano en el que la redacción en los estudiantes universitarios recién ingresantes a la Universidad Nacional de Cañete genera gran preocupación, porque el dominio inadecuado de las habilidades de redacción imposibilita el logro de las competencias en este nivel de educación superior. En ese sentido, la escritura se constituye en un eje fundamental de todas las asignaturas que conforman los Planes de Estudio de las diferentes Carreras Profesionales y resulta imposible concebir una educación de calidad que avance en líneas opuestas con una escritura clara, original y pertinente (Ñañez y Lucas, 2017).

Precisamente, para aquellos estudiantes provenientes de contextos distantes del mundo universitario, este se presentaría como un espacio discontinuo, de tensión y desafío (Bourgeois, 2000; Fukushi, 2013; Lehmann, 2014; Zimmerman, Di Benedetto y Diment, 2008, citados en Gallardo, Morrás y Vergara, 2014).

Así, algunas herramientas empleadas en otras naciones para favorecer la retención estudiantil universitaria de primer ingreso son campamentos académicos, cursos sobre éxito escolar y seguimiento de un modelo de mentoría en diversas facetas de la vida universitaria a lo largo del año (Frischmann & Moor, 2017).

A nivel nacional, una constante observación en las sedes regionales es “la baja calidad de la formación de los estudiantes que reciben. La mayoría de ellos proviene de colegios públicos y requiere nivelación y acompañamiento” (Sétimo Informe Estado de la Educación 2019, p.202). Esta situación se torna cada vez más compleja ante una matrícula de 11 802 estudiantes en el 2019 en sedes y recintos de la Universidad de Costa Rica, lo cual representa un crecimiento de 55 % - 4211 personas- con respecto al 2010 (Marín, 2020).

La Universidad Técnica Nacional (UTN), en el año 2017, abrió el Ciclo Introdutorio, que comprende los cursos Nivelatorio de Matemáticas, Módulo Metacognitivo, Módulo de Inglés y Módulo de Tecnología de la Imagen (para los estudiantes de la misma carrera). Asimismo, se abrió, en la Sede de Atenas, un módulo para las carreras de Tecnología de Alimentos, Producción Animal, Asistencia Veterinaria y Manejo Forestal y Vida Silvestre.

No obstante, por motivo de la pandemia COVID-19, estos cursos introductorios se removieron temporalmente de los planes de estudio del estudiantado de nuevo ingreso para el año 2021 y la forma de aprobar estos cursos introductorios es mediante asistencia; es decir, si una persona estudiante no asistía tres veces al curso, quedaría con el estado de reprobado y tendría que esperar todo un año para que se volviese a ofertar dicho Ciclo Introdutorio. Por lo tanto, la UTN tomó la decisión de cerrar estos cursos hasta nuevo aviso.

De esta forma, la UTN ha implementado el sistema de módulos introductorios en respuesta a los altos niveles de repetición en cursos de Matemática e Inglés (Sétimo Informe Estado de la Educación 2019, p.177).

En cuanto a la atención de las disparidades en la calidad de la educación secundaria entre zonas urbanas y rurales continúa siendo pospuesta, aunque en el actual Plan Estratégico Institucional 2021-2025 de la Universidad de Costa Rica se han establecido tres ejes estratégicos claves: el desarrollo territorial y sedes, la inclusión social y equidad y la vida universitaria.

Cuando una persona estudiante de primer ingreso se incorpora a la universidad y revela en sus composiciones y escritos un desempeño académico con una deficiente formación de su habilidad de escritura, es evidente que se encuentra en una condición de riesgo e inequidad.

En ese sentido, resulta oportuno atender esta situación en función del sexto eje del Plan Estratégico Institucional de Vida Universitaria (2021-2025) de la Universidad de Costa Rica, puntualmente, en cuanto a la estrategia 6.1.2. y la meta 6.1.2.2 enfocada en brindar acompañamiento y seguimiento a la población vulnerable (estrategias de estudio, atención psicológica y otras medidas) (p.23).

Si bien los esfuerzos por el mejoramiento a nivel nacional de la enseñanza y el aprendizaje del español y el inglés han sido múltiples y variados, en especial en las últimas dos décadas con la incursión del inglés en escuelas, las zonas rurales están en mayor desventaja debido a una diversidad de factores como un limitado acceso al internet, menores índices de desarrollo humano, baja cobertura de centros educativos con docentes en inglés, entre otros.

A partir del año 2017, el Ministerio de Educación Pública (MEP) empezó a implementar nuevos programas de inglés como lengua extranjera en escuelas y colegios. Se inició con primero y séptimo año para luego incorporar anualmente un nuevo grado hasta completar el ciclo respectivo (Altamirano & Navarro, 2017). El nuevo currículo contempla cambios que ofrecen tanto a docentes y estudiantes elementos claves que sigan la línea de la Política Educativa: Educación para una Nueva Ciudadanía. También, los nuevos programas de estudio fueron elaborados a luz de los principios epistemológicos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Vivas.

En el 2019, el MEP, en cumplimiento de las disposiciones aprobadas por el Consejo Superior de Educación, contenidas en el artículo 106 del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, Decreto Ejecutivo N.º 40862-MEP, referente a la aplicación de pruebas de certificación del dominio de las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras, implementó un nuevo sistema de evaluación integral el cual constituye una oportunidad para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado y validar las competencias lingüísticas de los discentes de último año de Educación Diversificada. Tales pruebas son requisito para la obtención del título de Bachiller en Educación Media, con fines meramente formativos y descriptivos.

Para la asignatura de Inglés, la población estudiantil de secundaria realizó, en el 2019, la prueba de Ubicación de Dominio de la Lengua Inglesa elaborada por la Universidad de Costa Rica. En total, 66 mil estudiantes de secundaria próximos por egresar realizaron la prueba. Se evaluaron las habilidades de lectura y escucha; sin embargo, queda pendiente una estimación o valoración en las habilidades de escritura y el habla. Según los resultados obtenidos, más del 77 % del estudiantado de colegios académicos fue ubicado en la banda A2 en la prueba (Cordero, 2019).

Se desconoce el comportamiento de los resultados por región urbana o rural y solo se podría conjeturar que, en la Región Brunca, una mayoría de personas estudiantes egresadas de colegios públicos tendría un nivel A1. En relación con el proceso de transición del colegio a la universidad, es agravante que no se apliquen exámenes de diagnóstico sobre la habilidad de escritura en español e inglés al momento de ingresar a sedes y recintos de la Universidad de Costa Rica; es decir, se carece de un diagnóstico en Inglés similar al Diagnóstico en Matemática, DiMa, el cual sí aplica la Escuela de Matemáticas.

El diagnóstico oportuno de la habilidad de escritura permitiría identificar aquellos jóvenes con niveles bajos y a quienes sea oportuno brindar nivelación para que puedan estar en mejores condiciones de enfrentar exitosamente su primer año y cursos universitarios. En ese orden, se han realizado algunos esfuerzos aislados por diagnosticar el nivel de dominio del inglés a estudiantes de primer ingreso a una carrera universitaria.

Como parte de la caracterización de la primera generación de egresados de la Carrera de Inglés con Formación en Gestión Empresarial en la Sede del Pacífico, López-Montero (2018) recabó datos en cuatro ejes del estudiantado en su momento de inicio de la carrera. Sostiene que más de dos tercios de la población de primer ingreso cuenta con “conocimiento previo del idioma”, pero sin intermediar la aplicación de una prueba estandarizada al basarse solamente en las afirmaciones del estudiantado. Sobresale el hecho que cinco de treinta y un personas afirmaron “no haber estudiado inglés antes de empezar a recibir educación superior” (p.481).

En la Sede de Occidente, Ramírez y Vega (2016) elaboraron y aplicaron un examen de diagnóstico a ochenta estudiantes de primer ingreso a la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés. Diseñaron e implementaron un curso de nivelación de sesenta y cuatro horas semanas antes al inicio del semestre. Un total de 24 estudiantes se beneficiaron en el verano del 2015 y 26, en el 2016. Aunque la experiencia no ha sido replicada en otras sedes o recintos, viene a establecer un precedente de la importancia de determinar el nivel de dominio lingüístico en Inglés al ingreso a la universidad y las bondades de brindar cursos de nivelación a aquellos jóvenes que así lo requieran.

Todo lo anterior representa una situación hasta ahora desatendida y que pone en una evidente desventaja a las personas estudiantes universitarias en las sedes regionales, particularmente en la nueva Sede Regional del Sur, quienes enfrentan dificultades para enfrentar exitosamente a los requerimientos de sus primeros cursos universitarios.

Además, las opciones de recibir nivelación son inexistentes, lo cual afecta el fin primordial de permanencia y graduación de estudiantes con un dominio competente de este idioma extranjero, propio de una nación que apunta al bilingüismo.

Como parte de un esfuerzo por analizar la deserción en la carrera de Bachillerato en Inglés, de la Escuela de Lenguas Modernas (ELM), en la Sede Rodrigo Facio Araya-Garita (2012) recabó varias características sociodemográficas a jóvenes universitarios de primer ingreso en el 2010. Dicha iniciativa se encaminó a la elaboración de un perfil de entrada, pero se omitió por completo la aplicación de un examen de dominio lingüístico. Concluye este académico que “el conocimiento detallado de la población estudiantil se constituye como un importante cimiento para asegurar una mejor calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.146).

En contraste marcado, la Escuela de Matemáticas aplica todos los años un DiMa y se brinda una orientación al estudiantado previo al inicio de cursos universitarios. Sin embargo, este no es el caso para la escritura en español e inglés. Los resultados DiMa, en el 2019, evidenciaron que alrededor del 94 % del estudiantado de primer ingreso reprueba el diagnóstico (Richmond); pero, se desconoce si esto ocurre con la expresión escrita. Sin embargo, no se cuenta con estadísticas, en ese sentido, pues no se aplica una prueba obligatoria diagnóstica sobre la redacción de textos en español e inglés. Ahora bien, se ha vuelto imperativo contar con evaluaciones diagnósticas sobre la producción de textos por estudiantes de primer ingreso.

Asimismo, es pertinente indicar que, si bien la Escuela de Lenguas Modernas aplica el Examen de Diagnóstico de Inglés, esta prueba únicamente diagnostica la habilidad de lectura y responde a una directriz de la Vicerrectoría de Docencia encaminada a la atención de la demanda insatisfecha en el curso LM-1230 Estrategias de Lectura en Inglés I para otras carreras (Araya, 2018, p.498).

Así, esta ponencia puede representar el inicio de otros proyectos que convoquen a grupos de personas investigadoras inter y transdisciplinarios. Se respondería, entonces, a una de las muchas necesidades de la regionalización universitaria para acortar las brechas entre el Valle Central y las zonas rurales.

Justificación

La evaluación diagnóstica es el punto de partida en cualquier proceso educativo. Pero, como bien indica Gallavan (2009), el evaluar es ir más allá de un examen (p.6). En este sentido, Hoydalsvik & Osdal (2020) emplearon un instrumento no tradicional como el analizar sesenta y siete narrativas autoevaluativas de estudiantes noruegos durante su transición del colegio a la universidad. Todo esfuerzo que se realice por conocer mejor a la población estudiantil previamente permite que la intervención pedagógica esté más ajustada a la realidad (Scrivener, 2011, p. 87).

Richards (2017) propone, para el diseño curricular de proyectos de inglés como idioma extranjero, el realizar previamente, al menos, dos tipos de análisis: uno situacional y otro de necesidades. Esta recomendación aplica para un contexto educativo como el que acá interesa de la transición colegio-universidad en las sedes regionales y recintos de la UCR, el cual acogió a un 55 % más de estudiantes en el 2019 con respecto a 2010 (Marín, 2020).

Si bien son diversas las poblaciones estudiantiles que enfrentan desafíos al transitar de la educación secundaria a la universitaria, las acciones diagnósticas de contexto y de las necesidades trascienden la aplicación de una prueba de aptitud o un examen escrito. A este respecto, Michel & Durdella (2019) realizaron un estudio etnográfico centrado en la preparación social y apoyo familiar de estudiantes latinos en California, del cual se pueden desprender consideraciones para tutorías o mentorías con poblaciones marginadas en condición de riesgo o vulnerabilidad (Dominguez et al., 2013).

Con respecto de lo anterior, resulta fundamental acotar que aspectos como el mantenimiento de comunicación y el establecimiento de relaciones con docentes y estudiantes de ambos niveles educativos marcan una diferencia para estudiantes latinos en el contexto estadounidense. De esta forma, una robusta comunicación escrita en español y, al menos, en inglés como idioma extranjero juega un rol fundamental en la formación universitaria porque, por medio de esta habilidad lingüística, se refleja todo el quehacer académico, los procesos de investigación, el pensamiento crítico, entre otros.

En ese entendido, cuando la población estudiantil de primer ingreso comienza los estudios universitarios, en sedes y recintos costarricenses, evidencia deficiencias en su habilidad de escritura; por lo tanto, disminuyen las posibilidades de alcanzar calidad educativa reflejada en el éxito académico, la permanencia en la universidad y la graduación.

Así, respecto a la expresión escrita, se espera que los estudiantes, al terminar la secundaria: 1) conozcan y utilicen la lengua española para comprender y producir textos, 2) interpreten y produzcan textos, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos, 3) expresen y defiendan sus opiniones, 4) analicen, comparen y valoren la información escrita y tengan una opinión personal (Backhoff, Velasco y Peón, 2013, p.13).

Por lo tanto, es importante considerar que la cuestión de la enseñanza y aprendizaje de la escritura tanto en español como en inglés inicia varios años antes del ingreso estudiantil al ámbito universitario. En este sentido, Domínguez et al. (2013) sostienen que “Se hace necesario un análisis de la realidad de entrada de este alumnado y ofrecer una propuesta para la coordinación profesional en el período de transición de la educación Secundaria a la Universidad” (p.226).

La universidad opera dentro de un contexto educativo nacional con marcadas diferencias entre el Gran Área Metropolitana y las zonas regionales. No se puede aislar, ignorar o desatender lo que ocurre en escuelas y colegios rurales, porque cada generación educativa busca ingresar a la universidad. Así, el fortalecimiento de lazos interinstitucionales cobra un carácter obligatorio con miras a los análisis contextual y situacional propuestos por Richards (2017).

De este modo, ante la sospecha de que el estudiantado, que ingresa a la universidad, cuenta con niveles de escritura en español e inglés disímiles, y hasta ahora poco estudiados, la presente ponencia busca aportar datos descriptivos sobre cuál es el desempeño en la habilidad de escritura del estudiantado de primer ingreso a la Sede Regional del Sur y las percepciones docentes.

La cuestión de la cobertura y la calidad en las sedes y recintos no puede posponerse. A partir de una revisión de cuatro informes del Estado de la Educación, se ha generado un perfil de la regionalización universitaria en el informe del 2019. Precisamente, señala que

la posibilidad de aumentar significativamente la cobertura y calidad de la educación superior en las regiones periféricas [enfrenta como] obstáculos: i) las severas deficiencias del sistema en secundaria, que no sólo gradúa pocos estudiantes, sino que además muestra grandes debilidades en la calidad de formación que brindan (p.192).

Esta situación no es exclusiva del contexto costarricense. En España, Domínguez et al. (2013) visualizan al alumnado desde su condición de preingreso, nuevo ingreso, formación o itinerario, último curso y, por último, posgrado. La propuesta de instaurar Sistemas de Acción Tutorial, prerequisite para el ingreso al Espacio Europeo de Educación Superior, es sin duda novedosa y ambiciosa porque “implica un cambio importante en las estructuras y prácticas universitarias (Bergagna y Cardozo, 2012) y la planificación de la acción tutorial enmarcada en un proyecto educativo (Sobrado, 2008)” (citados por Domínguez et al., 2013, p. 235).

Entre otros aspectos, el rol docente se transforma para dar paso a una figura de profesor-tutor. Si bien no se puede ahondar en más detalle aquí sobre esta iniciativa española, queda reflejada la pertinencia de contar con la apertura desde las instancias administrativas y académicas universitarias con incidencia en la toma de decisiones.

Ante las brechas que han sido señaladas reiteradamente sobre la calidad de educación secundaria costarricense entre la Gran Área Metropolitana y las zonas rurales, nacen las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cuál es el desempeño académico en la redacción de textos en español e inglés estudiantes de primer ingreso a la universidad en una región rural como la Sede Regional del Sur?
- ▶ ¿Cuáles son las bondades y las deficiencias en las habilidades de escritura?
- ▶ ¿Cuáles son las percepciones de la población estudiantil y sus docentes en torno a la habilidad de escritura?
- ▶ ¿Cuáles medidas, a nivel universitario, se pueden tomar para atender poblaciones de primer ingreso con deficientes niveles de escritura en español e inglés?

Por lo consiguiente, para atender la transición del colegio a la universidad en y en aras de brindar datos para la toma de decisiones en el marco de la regionalización universitaria para el mejoramiento de la calidad educativa, es imperativo comenzar, primero, por estudiar el dominio lingüístico y la habilidad de escritura en español e inglés del estudiantado de primer ingreso para brindar una panorámica de sus contextos educativos y necesidades de nivelación (Richards, 2017).

Para futuros proyectos investigativos impostergables, queda pendiente el establecer la correlación entre la habilidad de escritura con aspectos demográficos como el índice de desarrollo humano del distrito y cantón del colegio de procedencia, la existencia de personas en el núcleo familiar con un título universitario, la frecuencia y la calidad de las clases en los colegios, entre otros.

Marco contextual

La Sede Regional del Sur inició labores en marzo del 2006 (antiguo Recinto de Golfito de la Universidad de Costa Rica) con la presencia de la rectora Dra. Yamileth González García. El pleno del Consejo Universitario y un grupo de 21 alumnos matriculados en la carrera de Informática Empresarial inauguró el Recinto Ciudad del Neotrópico Húmedo-Golfito. Con lo anterior, se iniciaron las labores académicas en Golfito. Se amplió la oferta en 2007 con la introducción de la carrera de Turismo Ecológico (Comisión de Divulgación de la Universidad de Costa Rica, 2019).

El crecimiento del Recinto de Golfito pasó de 21 estudiantes y 1 carrera ofertada en 2006 a 450 estudiantes y 5 carreras en 2019. Esto se traduce en una matrícula con mayor presencia de mujeres, una mayor cantidad de estudiantes procedentes de la Región Brunca, una titulación mayor de mujeres y de personas de la Región Brunca y un porcentaje mayoritario de estudiantes becados (Comisión de Divulgación de la Universidad de Costa Rica, 2019).

El 6 de diciembre de 2019, la Asamblea Colegiada Representativa de la UCR votó a favor de la reforma del artículo 108 bis del Estatuto Orgánico, con lo cual se reconoce que la Universidad de Costa Rica se encuentra conformada por seis sedes. De esta manera, se elevó el estatuto de Golfito de Recinto a Sede Regional. Actualmente, se denomina Sede Regional del Sur.

Durante el año 2021, se imparten las siguientes carreras: Inglés, Diseño Gráfico, Turismo Ecológico, Educación Primaria (en proceso de cierre), Informática Empresarial, Educación Matemática, Economía Agrícola y Agronegocios (en proceso de cierre), Bibliotecología con Énfasis en Bibliotecas Educativas, Administración Aduanera y Comercio Exterior, Educación Primaria con Concentración en Inglés y la Maestría Profesional en Gerencia Agroempresarial. Para el año 2022, se incorporará la carrera de Enseñanza de las Ciencias Naturales. Así, la oferta académica se amplía a una carrera más.

Específicamente, para el caso en estudio, los cursos EG-0124 y EG-0125 de Comunicación y Lenguaje I y II, respectivamente, en Estudios Generales, les corresponden a asignaturas que integran la malla curricular en las carreras Inglés, Diseño Gráfico, Turismo Ecológico, Informática Empresarial, Educación Matemática, Bibliotecología con Énfasis en Bibliotecas Educativas, Administración Aduanera y Comercio Exterior y Educación Primaria con Concentración en Inglés. Para el caso del curso IO-5200 Comunicación Escrita I, le atañe a la carrera de Educación Primaria con Concentración en Inglés.

El estudiantado proviene de un contexto multicultural del Pacífico Sur costarricense, de zonas rurales e indígenas. A partir de la experiencia docente en los cursos de Comunicación y Lenguaje e Inglés, se identificaron vacíos en la cultura general, en los procesos de socialización y en la redacción española e inglesa (aspectos de forma y ortografía).

El curso de Comunicación y Lenguaje se dedica a dotar al estudiantado de estrategias teórico-metodológicas para el abordaje de la lectura consciente de los diversos textos en los entornos culturales de la región latinoamericana en concordancia con la optimización del acto comunicativo tanto oral como escrito para el desarrollo crítico y dinámico del sujeto social.

Con respecto al curso de Inglés IO-5200 Comunicación Escrita I brinda las bases para la redacción de párrafos y el empleo de estructuras gramaticales y vocabulario a un nivel principiante bajo. A pesar de múltiples esfuerzos por mejorar los niveles de dominio lingüístico de las personas estudiantes egresadas de secundaria, continúan ingresando a la universidad jóvenes provenientes de zonas rurales con muy escasos conocimientos en este idioma extranjero.

Según lo indica Boggess (2020), la enseñanza virtual puede fomentar habilidades específicas en el estudiantado porque ofrece “mejores prácticas de la educación presencial podrían traducirse en mejores prácticas online y generar múltiples habilidades y conocimientos específicos relevantes para el aprendizaje asíncrono” (p. 77).

En atención a las lecciones virtuales, para el desarrollo de las dinámicas de clase, se expusieron, en las sesiones, las metodologías de análisis de contenido y análisis de discurso. El estudiantado debió aplicar estos insumos en la participación y la construcción de los wikis, los foros, los ensayos, las guías de lectura, las infografías, los collages y demás actividades.

Metodología

El presente trabajo es transversal y descriptivo para una población universitaria específica (Creswell, 2012, p. 21). Para el abordaje del estudio cuantitativo sobre la habilidad de escritura en español e inglés entre estudiantes de primer ingreso a la Sede Regional del Sur, se plantea la recolección de evidencias en torno a dos fuentes.

Los primeros insumos fueron los primeros textos redactados en español e inglés como parte de las actividades en clase de los cursos EG-0124, EG-0125 Comunicación y Lenguaje y del IO-5200 Comunicación Escrita I durante el I semestre 2021. Dichas composiciones son valoradas por las personas docentes responsables de esta ponencia una vez finalizado dicho ciclo lectivo, quienes emplearon una rúbrica analítica para así determinar las bondades y las debilidades que evidencia el estudiantado en su escritura.

Cabe señalar que la rúbrica seleccionada en este breve estudio fue elaborada y previamente aplicada por Backhoff, Velasco y Peón -personas investigadoras mexicanas- quienes también analizaron esta problemática de la habilidad de escritura entre estudiantes de primer ingreso a la universidad (2013). Cada texto es valorado bajo un total de 23 criterios concernientes desde el título y la calidad de argumentos; además, se incluyen la cohesión, la coherencia del texto y la calidad de la conclusión.

La segunda fuente de información proviene de la aplicación de dos cuestionarios, uno dirigido a docentes y otro a estudiantes para profundizar en las bondades y las debilidades en el desempeño académico, específicamente, en la escritura de textos en español e inglés.

Las asignaturas de Comunicación y Lenguaje I y II forman parte del Curso Integrado de Humanidades I y II para estudiantes de primer ingreso en la Universidad de Costa Rica. Por su parte, el curso IO-5200 Comunicación Escrita I se imparte en idioma inglés y forma parte del plan de estudios de Educación Primaria con Concentración en Inglés. Ante la crisis sanitaria mundial, y para el caso particular de la Sede Regional del Sur, durante los años 2020 y 2021 las actividades educativas se han desarrollado de manera virtual por medio de la plataforma digital Mediación virtual (Metics).

En el año 2020, hubo 145 estudiantes de primer ingreso y en el año 2021 se cuenta con 210. Semanalmente, los estudiantes deben resolver asignaciones de análisis del discurso y el análisis de contenido mediante la aplicación de las técnicas didácticas de aprendizaje colaborativo para el caso particular de los cursos de Comunicación y Lenguaje e Inglés.

La carrera de Educación Primaria con Concentración en Inglés se ofertó por primera vez en la Sede Regional del Sur en el año 2021 y contó con una matrícula inicial de 37 estudiantes. Al inicio del primer ciclo, la Escuela de Lenguas Modernas colaboró con la administración a 35 de estos jóvenes de una prueba de diagnóstico sobre el dominio lingüístico en las habilidades de lectura y escucha.

Los resultados evidenciaron que un 45 % de esta población no contaba con las bases o formación de secundaria suficiente para cursar con relativo éxito el curso IO-5200 Comunicación Escrita. Al finalizar este periodo lectivo, un 27 % reprobó el curso. Ahora bien, las composiciones redactadas por las personas estudiantes en este curso de Inglés forman parte del objeto de estudio y se sometieron a valoración con una rúbrica analítica.

En el caso de Comunicación y Lenguaje, un 9,8 % del estudiantado obtuvo una condición reprobatoria frente a un 87,8 % que aprobó; sin embargo, los resultados, que develaron las diferentes pruebas en las composiciones escritas en español, reflejan problemas de coherencia, cohesión y múltiples faltas ortográficas, entre otros vicios idiomáticos.

Se propuso, en primera instancia, que el estudio estimara la calificación en la escritura y redacción de textos en español e inglés (variables dependientes) mediante una serie de variables independientes (por ejemplo, el índice de desarrollo distrital del colegio de procedencia y la existencia de personas en el núcleo familiar inmediato con títulos universitarios) elaborada según de los criterios de las personas docentes investigadoras por medio de un modelo de regresión.

Resultados

Si bien los contextos de educación universitaria y de secundaria divergen en cuanto a la rigurosidad académica, se demuestra, a continuación, que hay dificultades y vacíos académicos en la redacción de textos cuando acontece la transición entre un nivel y el otro.

La habilidad de escritura en español e inglés entre estudiantes de primer año de ingreso en la Sede Regional del Sur está muy por debajo de un mínimo requerido cuando se aplica una escala de valoración elaborada internacionalmente. A este momento, apenas se puede especular sobre el impacto que ha tenido la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia y este es tan solo un factor más para ser considerado por una comisión investigadora, tal como se propone más adelante.

Ahora bien, los resultados se brindan en el siguiente orden. Primero, los textos analizados, según la rúbrica de Backhoff, Velasco y Peón (2013), fueron las primeras redacciones realizadas en el primer ciclo 2021 y se brindan las valoraciones alcanzadas y las seis áreas con menos puntaje obtenido. Segundo, se ofrecen, en forma gráfica, los más relevantes resultados de los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes.

Como se observa en los resultados ilustrados en la tabla, de la muestra de textos en inglés escritos por 37 estudiantes y que fueron valorados con una rúbrica, un total de 26 manuscritos está por debajo de una nota de 70 en una escala de hasta 100; es decir, del puntaje máximo de 30, según la rúbrica, no lograron alcanzar, al menos, 21 puntos.

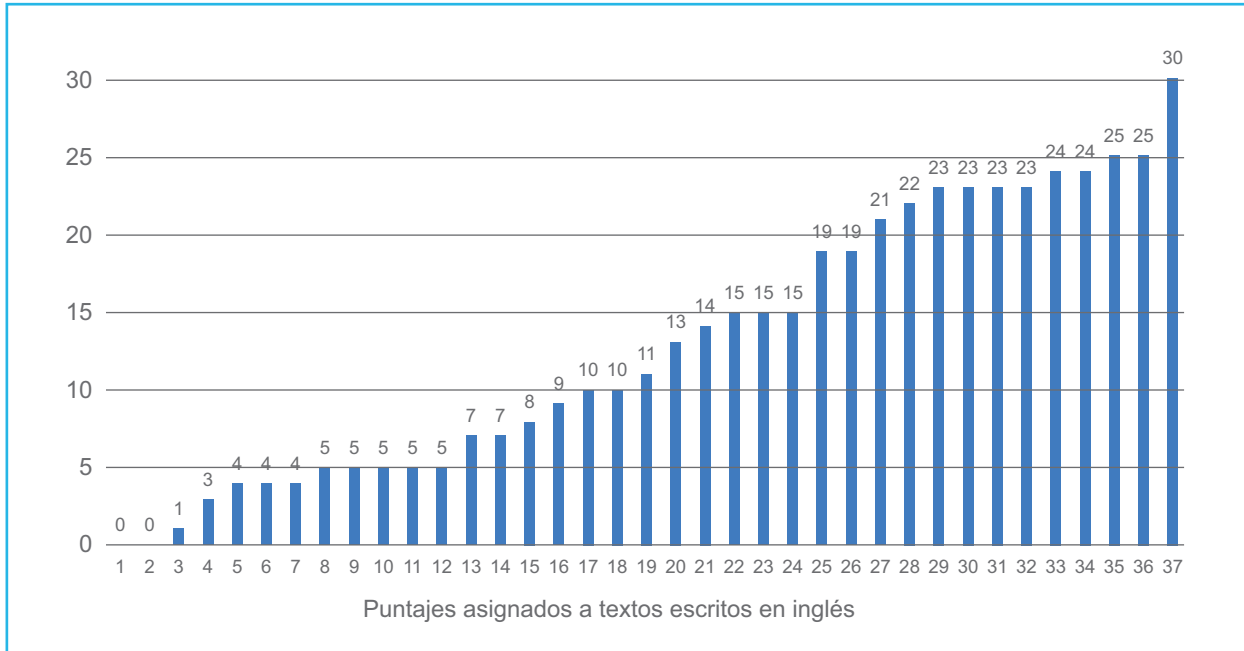


Gráfico 1 Puntajes asignados a 37 textos escritos en inglés por estudiantes del curso IO-5210 Comunicación Escrita I, en la Sede Regional del Sur, 2021
Fuente: Elaboración propia.

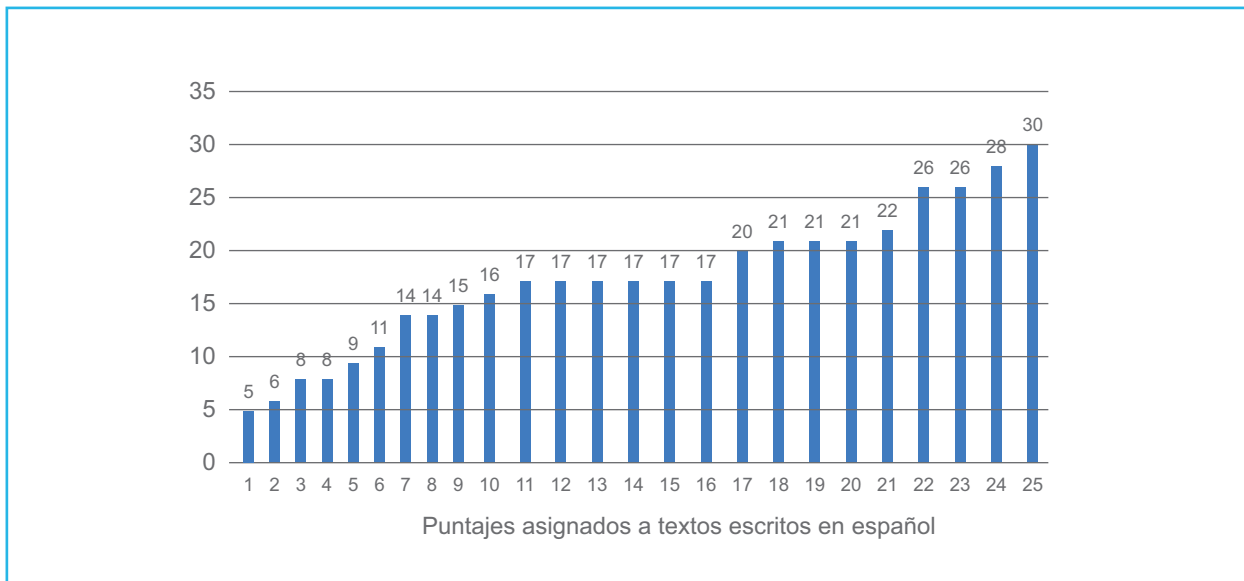


Gráfico 2 Puntajes asignados a una muestra de 25 textos escritos en español por estudiantes del curso Comunicación y Lenguaje I en la Sede Regional del Sur, 2021
Fuente: Elaboración propia.

Se valoraron 25 textos en español y un total de 17 no alcanzó un 70 en una escala hasta 100; es decir, solo 8 textos cuentan con una calificación de buena o superior, mientras que 17 oscilan entre regular y deficiente.

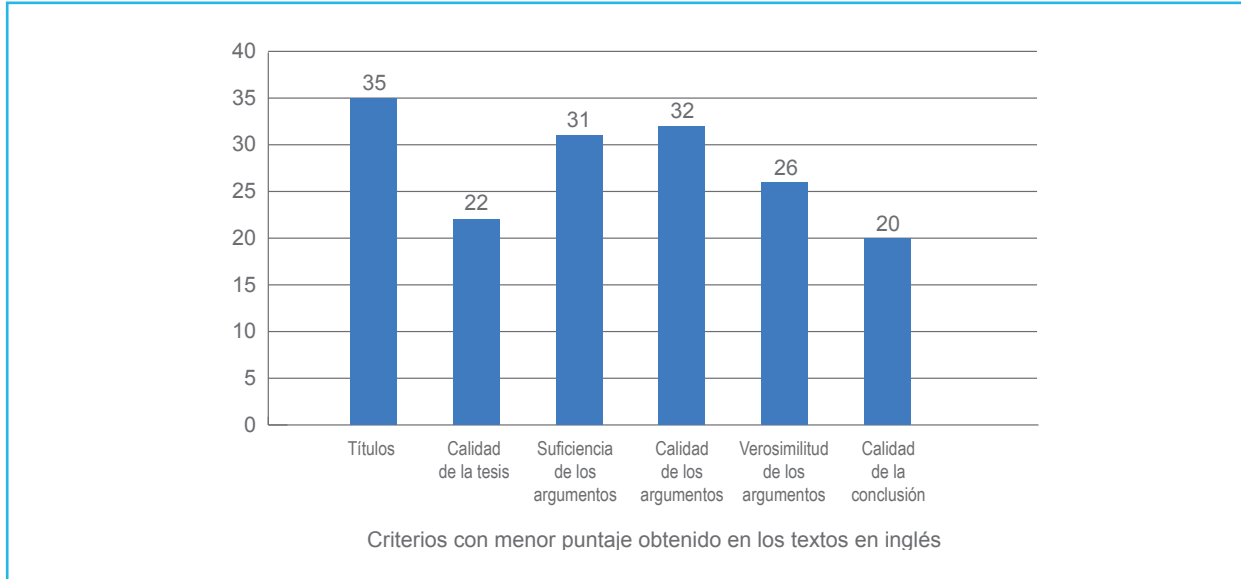


Gráfico 3

Criterios que recibieron el menor puntaje en los textos en inglés.

Fuente: Elaboración propia.

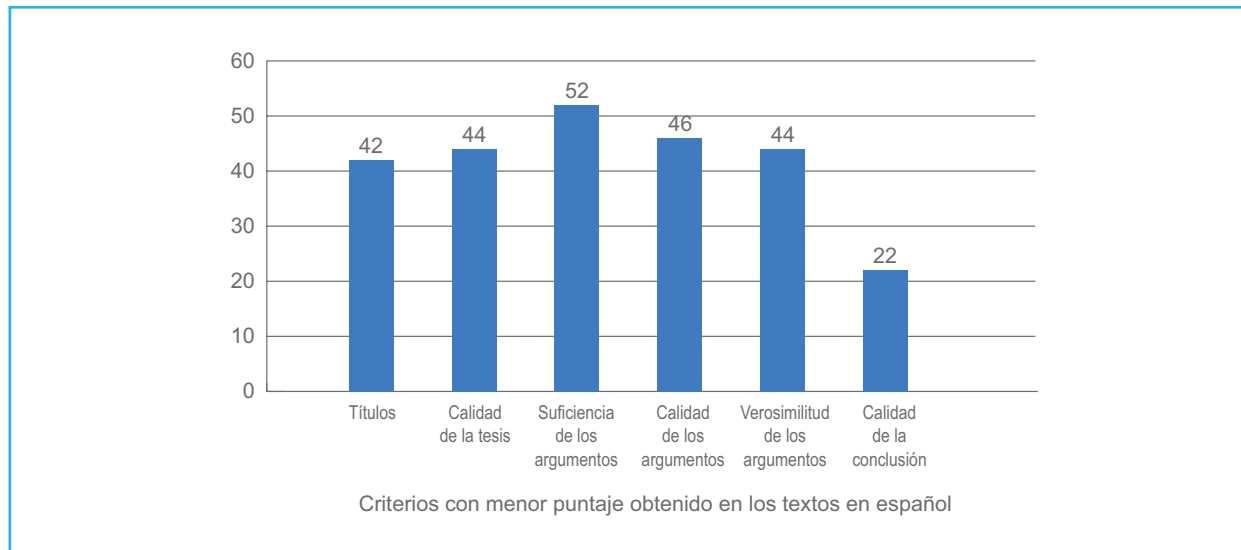


Gráfico 4

Criterios que recibieron el menor puntaje en los textos en español.

Fuente: Elaboración propia.

Backhoff, Velasco y Peón (2013) incluyeron un total de 23 criterios en la rúbrica. Para los fines descritos de esta ponencia, es fundamental señalar los seis criterios que recibieron el puntaje más bajo de una escala de uno a cien en los textos escritos en inglés. Solo en un 20 % de las ocasiones se brindó una conclusión de calidad al finalizar sus redacciones en inglés. Una similar situación ocurrió con la calidad de la tesis. Únicamente, un 22 % de las composiciones reflejó dicho criterio.

Nuevamente, el criterio de la calidad de la conclusión recibe la menor puntuación. Solo un 22 % de las redacciones en español contó con una conclusión de calidad.

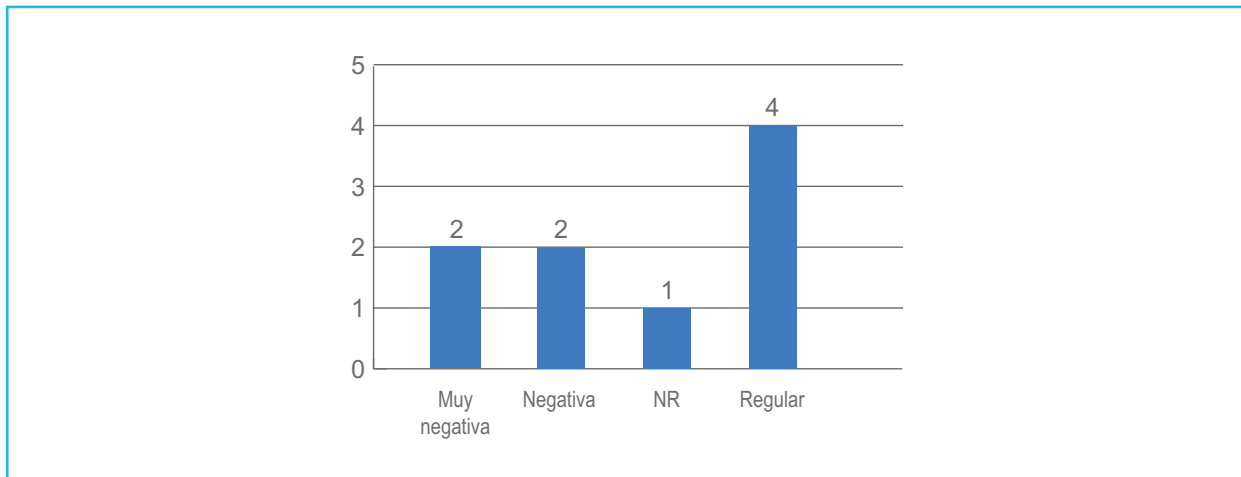


Gráfico 5

Percepción docente sobre la habilidad de escritura del estudiante de primer ingreso a la universidad.

Fuente: Elaboración propia según cuestionario aplicado a docentes universitarios en la Sede Regional del Sur, 2021.

De acuerdo con las nueve personas docentes, que respondieron el cuestionario, la percepción de la escritura de esta población estudiantil es regular o inferior.

La posición del cuerpo docente es clara: el estudiantado no ingresa a la vida universitaria con la preparación académica básica para escribir.

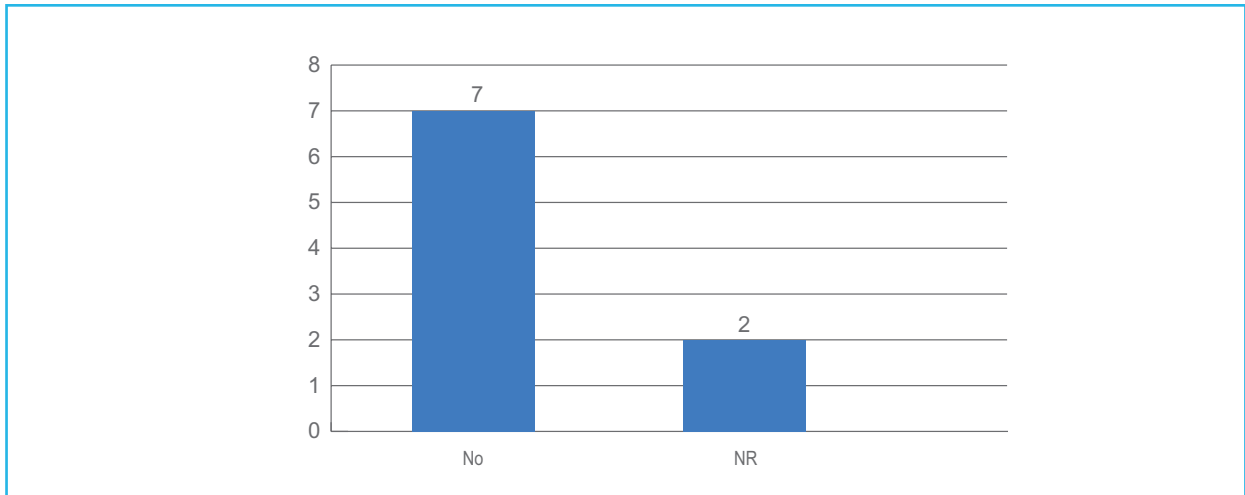


Gráfico 6

Percepción docente si el estudiante de primer ingreso a la universidad cuenta con los conocimientos y las habilidades básicas de redacción.

Fuente: Elaboración propia según cuestionario aplicado a docentes universitarios, 2021.

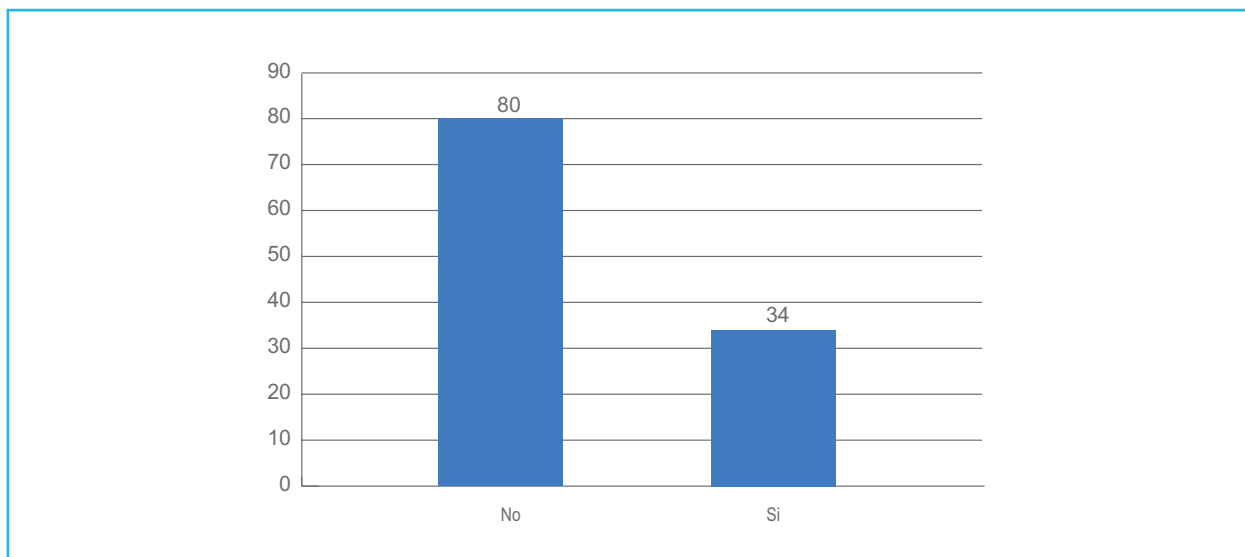


Gráfico 7

Número de estudiantes con un familiar cercano que posea un título universitario.

Fuente: Elaboración propia según cuestionario aplicado a estudiantes universitarios de primer ingreso 2021.

De un total de 114 estudiantes, solo 34 jóvenes cuentan con un familiar que ostente un título universitario. Este es un indicio sobre una variable que requiere mayor atención, porque se evidencia que, dentro del núcleo familiar de estudiantes en la Sede Regional del Sur, no hay modelos positivos por seguir sobre cómo enfrentar los desafíos académicos en la universidad.

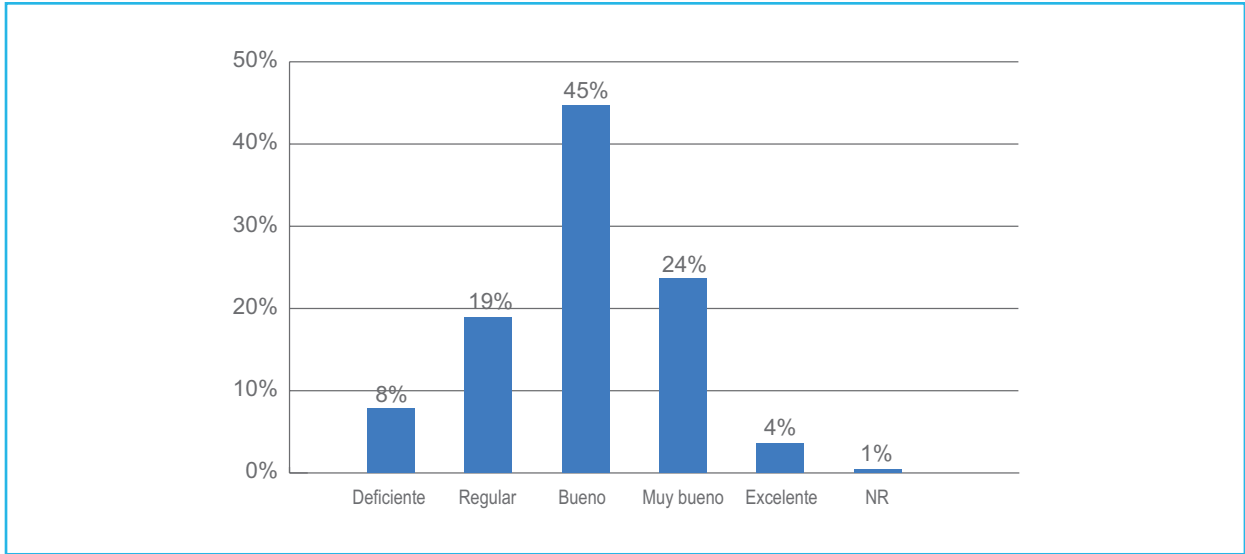


Gráfico 8

Percepción del estudiantado de primer año sobre el nivel de preparación que tenían para la redacción de textos en español e inglés en la universidad

Fuente: Elaboración propia según cuestionario aplicado a estudiantes universitarios de primer ingreso 2021.

De acuerdo con la percepción del estudiantado de primer ingreso, en cuanto al nivel de preparación que poseía, en el perfil de entrada a la universidad, únicamente un 4 % lo consideró como excelente; por lo tanto, se refleja un sentido autocrítico y de toma de conciencia en cuanto a la necesidad de mejorar y profundizar en relación con las habilidades de escritura tanto en español como en inglés.

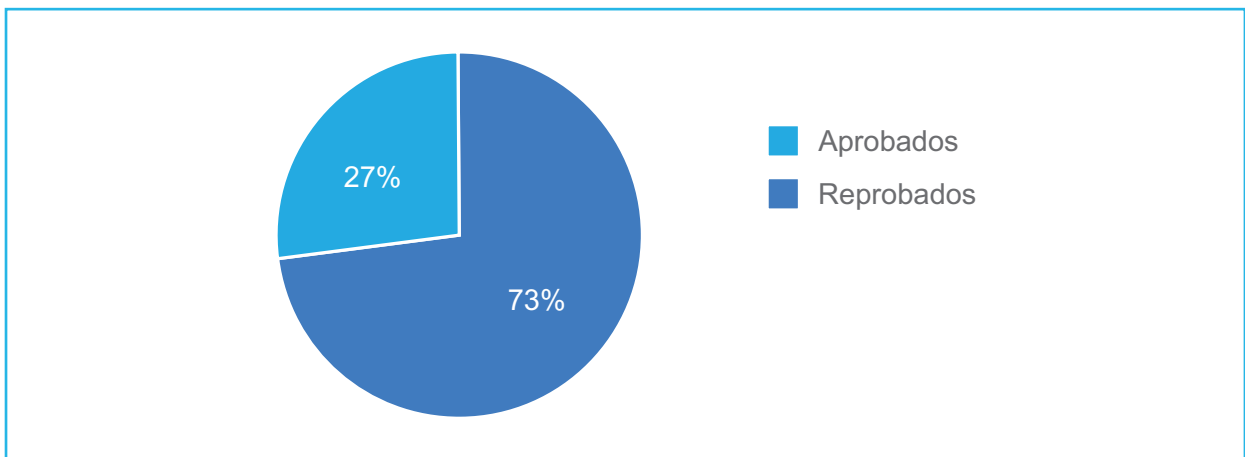


Gráfico 9

Resultado de promoción en el curso IO-5200 Comunicación Escrita en inglés I, primer semestre 2021

De un total de 37 estudiantes matriculados en el curso de inglés IO-5200 Comunicación Escrita, solo 27 aprobaron. Entre las diez personas que reprobaron, cuatro, en realidad, desertaron.

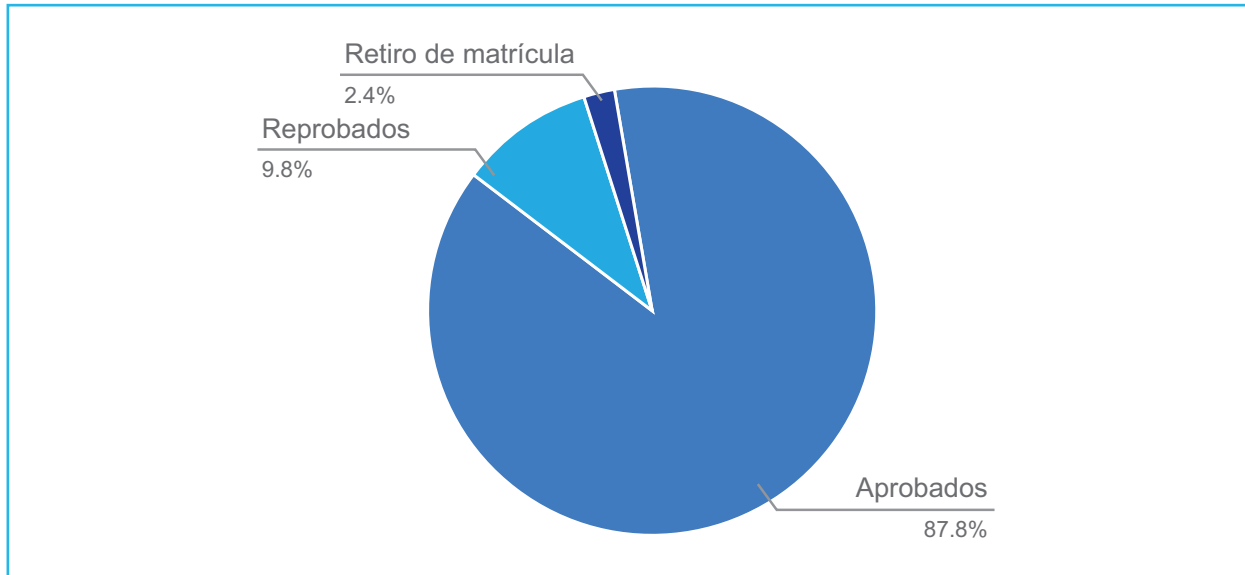


Gráfico 10

Resultado de promoción en el curso EG-0124 Curso Integrado de Humanidades I (Comunicación y Lenguaje), primer semestre 2021.

De la totalidad de 41 estudiantes, quienes cursaron EG0124 Curso Integrado de Humanidades I (Comunicación y Lenguaje) el primer semestre 2021, 36 aprobaron, 4 reprobaron y 1 retiró la matrícula. A este respecto, cabe destacar que, en los escritos del estudiantado, durante el periodo en estudio, se observó gran cantidad de faltas ortográficas, así como problemas de cohesión y coherencia en las redacciones.

En síntesis, a pesar de presentarse un elevado porcentaje promoción, es muy probable que estas deficiencias se sigan presentando en futuros cursos lectivos sin una manera puntual de intervención para revertir errores básicos de escritura universitaria.

Propuesta resolutive

Lejos de proponer acciones remediales sin un fundamento científico, y al ser personas responsables de abogar por la rigurosidad científica en el estudio de la problemática brevemente descrita hasta aquí, la propuesta resolutive es la siguiente:

1. Establecer una comisión investigadora que indague a profundidad la transición del colegio a la universidad, especialmente en sedes regionales, para así conocer más objetivamente, entre otros aspectos, las habilidades de redacción en español e inglés en estudiantes de primer ingreso.
2. Elaborar, financiar, ejecutar y evaluar proyectos o planes de intervención a luz de los resultados que obtenga dicha comisión investigadora para promover la retención, la permanencia y el éxito académico de estudiantes de primer ingreso que presenten una endeble habilidad de escritura tanto en español como en inglés.
3. Ofrecer talleres complementarios, al estudiantado de primer ingreso, para reforzar las habilidades de redacción en los idiomas español e inglés, en los que se aborden aspectos tales como ortografía, comprensión de lectura, gramática y diversas técnicas para optimizar la redacción tanto en los idiomas español e inglés.
4. Establecer mecanismos de seguimiento a los perfiles de entrada del estudiantado, durante el transcurso de la carrera universitaria, para valorar el progreso y reforzar aquellos aspectos atinentes dirigidos a la optimización de las habilidades de escritura en los idiomas español e inglés.

Conclusiones

La persona estudiante de nuevo ingreso, de Estudios Generales de la Sede Regional del Sur de la Universidad de Costa Rica, refleja múltiples deficiencias en cuanto a los procesos de reflexión y de argumentación relacionados con los análisis respectivos de las lecturas en los cursos de Comunicación y Lenguaje e Inglés. Así, en las redacciones, tanto en español como en inglés, plasman opiniones superficiales, con múltiples faltas ortográficas, sin sustento en las argumentaciones y carentes de una conclusión discursiva.

Dado que los datos aportados en este estudio son parciales y de carácter descriptivo, sin posibilidad de realizar inferencias sobre otras sedes regionales, queda reflejada la obligación de investigar, a mayor profundidad, la habilidad de escritura y los requerimientos académicos del estudiantado de primer ingreso. Por lo tanto, es urgente realizar dos tipos de análisis: uno situacional y otro de necesidades.

Para una persona estudiante, que no cuente con una formación básica en redacción, que le permita enfrentar las expectativas académicas en la educación superior, la experiencia de escribir textos durante su primer año universitario se torna mucho más desafiante y quizá imposible de alcanzar, porque previamente no se evaluaron de manera diagnóstica su contexto (situación) y necesidades reales.

Con respecto de lo anterior, se exponen la permanencia y el éxito académico. Por ello, se realiza este llamado dirigido al estado de la educación universitaria de prestar atención a la calidad en la regionalización universitaria, lo cual, mediante esta ponencia, queda comprobada como una verdadera prioridad de acción e intervención inmediata.

De esta manera, los resultados fundamentan y respaldan la línea de trabajo propuesta para la regionalización universitaria plasmada en el Séptimo Informe del Estado de la Educación (2019) sobre la necesidad de

promover más investigación desde las sedes regionales y de manera más articulada puede mejorar la atención de las necesidades locales y la devolución de resultados, lo que a su vez ayudaría a consolidar la presencia universitaria como un factor decisivo para el desarrollo local (p. 202).

Finalmente, las evidencias generadas sustentan el desarrollo de una propuesta resolutive encaminada a la instauración de una comisión investigativa dentro del Consejo de Sedes Regionales, que aborde la necesidad de atender la transición del colegio a la universidad, el hecho de generar diagnósticos de ingreso en la habilidad de la escritura en español e inglés del estudiantado de primer ingreso a las sedes regionales, así como brindar cursos y talleres de remediación o de fortalecimiento, tales como actividades extracurriculares, a las poblaciones con menor desempeño en los procesos de escritura tanto en español como en inglés.

Referencias bibliográficas

- Ajani, O. A., & Gamede, B. T. (2020). Challenges of High School Learners' Transition into Universities: A Case of a South African Rural University. *Gender & Behaviour*, 18(2), 15803–15812.
- Altamirano Alvarado, J., & Navarro Godínez, M. (2017). Into the Reading Methodology of an EFL Teacher: A Way to Improve the Students' Academic Achievement for the National-High-School-Graduation Examination. *Revista De Lenguas Modernas*, (25). <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i25.27694>
- Araya-Garita, W. (2012). Características socio-demográficas de un grupo de la población de primer ingreso del año 2010 a la Carrera de Bachillerato en Inglés de la Escuela de Lenguas Modernas, Sede Rodrigo Facio. *Revista de Lenguas Modernas* (16), 143-164. Recuperado a partir de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12602>
- Araya-Garita, W. (2018). Conceptualización teórica del Examen de Diagnóstico de Inglés de la Escuela de Lenguas Modernas para estudiantes de primer ingreso a la UCR y sus resultados para los años 2015, 2016 y 2017. *Revista De Lenguas Modernas*, (28). <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i28.34852>
- Asamblea Legislativa de Costa Rica (1957). Ley Fundamental de Educación. <https://docplayer.es/426813-Ley-fundamental-de-educacion.html>
- Backhoff, E., Velasco, V. y Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n167/v42n167a1.pdf>
- Boggess, L. B. (2020). Innovación en la capacitación docente online: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (275), 73-87. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-01> <https://revistadepedagogia.org/>

- Brizuela, A. (2016). Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. <https://www.redalyc.org/journal/647/64746477026/html/>
- Cordero, P. (2019). MEP: Colegios Públicos tienen nivel básico en dominio del inglés. <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/mep-colegios-publicos-tienen-nivel-basico-en-dominio-del-ingles/>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research* (4th ed.). Pearson.
- Domínguez Fernández, G., Álvarez Bonilla, F. J., & López Medialdea, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221–241.
- Escallón Largacha, E. y Forero Gómez, A. (2015). Aprender a escribir en la universidad. Universidad de los Andes. <https://elibro.net/es/ereader/sibdi/70574?page=13>
- Frischmann, J. A., & Moor, K. S. (2017). Invited article: Bridging the gap - supporting the transition from high school to college. *Administrative Issues Journal: Education, Practice & Research*, 7(2), 1–10. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.5929/2017.7.2.3>
- Gallavan, N. (2009). *Developing Performance-Based Assessments*. Corwin Press.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 135–151. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.7764/PEL.51.2.2014.10>
- Gayo, M., Teitelboim, B. y Méndez, M. L. (2009). Patrones culturales de uso del tiempo libre en Chile: Una aproximación desde la teoría Bourdieuana. *Universum*, 24(2), 42–72
- Hoydalsvik, T. E., & Osdal, H. R. (2020). Oral and written competencies in first year education students: an analysis of self-evaluation narratives on the transition from High School to University. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 55–79. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.6018/educatio.424831>
- López-Montero, R. (2018). Caracterización de la primera generación de estudiantes de la carrera Inglés con Formación en Gestión Empresarial. *Revista De Lenguas Modernas*, (28). <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i28.34851>
- Marín, A. (2020, Julio 8). Matrícula en sedes regionales creció un 55% en los últimos 10 años. Universidad de Costa Rica. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/07/08/matricula-en-sedes-regionales-crecio-un-55-en-los-ultimos-10-anos.html>
- Michel, R., & Durdella, N. (2019). Exploring Latino/a college students' transition experiences: An ethnography of social preparedness and familial support. *Journal of Latinos & Education*, 18(1), 53–67. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1080/15348431.2017.1418356>
- Ministerio de Educación Pública (2018). Decreto Ejecutivo 40862-MEP Reglamento de evaluación de los aprendizajes.
- Mu, L., & Cole, J. (2019). Behavior-Based Student Typology: A View from Student Transition from High School to College. *Research in Higher Education*, 60(8), 1171–1194. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1007/s11162-019-09547-x>
- Niquén, P. (2020). Adaptación de la prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica en estudiantes de primer año de educación superior de una Universidad de Lima, 2016. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8190/Adaptacion_NiquenMiranda_Perla.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ñañez, M. y Lucas, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. Universidad de Zulia.
- Programa Estado de la Nación (2019). Séptimo Informe Estado de la Educación. CONARE.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. (3er ed.). Macmillan
- Ramírez, N. & Vega, H. (2016, June) *A Leveling English Course for Prospective First-year Students of the English Majors of UCR, SO*. Proceedings of the II English Teaching Congress, Huetar Northern Region, CR. (pp. 243-253) Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISBN 978-9968-641-37-1
- Richards, J.C. (2017). *Curriculum development in language teaching*. (2da ed.) Cambridge University Press.
- Sears, A. (2004). Mind the Gap: Prospects for Easing the Transition from High School to University. *Guidance & Counseling*, 19(4), 166–172.
- Setlalentoa, W. N. (2013). Making a Transition from High School to University: An Educator Point of View. *Journal of Psychology in Africa*, 23(2), 349–352. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1080/14330237.2013.10820635>
- Universidad de Costa Rica (2021). Plan Estratégico Institucional. <https://oplau.ucr.ac.cr/publicaciones/plan-estrategico-institucional>

Propuesta de un Taller pedagógico de Aula Ecológica, para el desarrollo de la Educación Ambiental

**Róger Martínez
Castillo**
Sede del Pacífico

Resumen

Hoy día, la sociedad moderna enfatiza las reflexiones sobre la creciente necesidad de detener la problemática socioambiental global generada por el modelo de desarrollo convencional. La población demanda aplicar nuevos sistemas de enseñanza hacia lo ecológico, donde la acción pedagógica y científica pueden crear condiciones apropiadas para estimular procesos de transición política. En esta dirección, se propone plantear un taller de Aula Ecológica (AE), con su enfoque ecológico e integrador, para responder al análisis de los diversos problemas, con una visión social y valores de equidad, justicia y ética. El AE debe introducir al educando en el estudio de la educación crítica, donde se contextualiza la problemática local, nacional e internacional, dentro de un proceso de globalización convencional-neoliberal, con su contaminación y degradación de los ciclos ecológicos. Por lo que el Aula ecológica es un proceso de educación ciudadana continua, mediante la participación y comprometida de los actores sociales locales, que comprenden la necesidad de transformar o redirigir sus acciones en función de los valores ambientales que permitan preservar y el cuidado de la biodiversidad (Santana, 2016). Metodológicamente se aplicará el CAP (conocimientos, actitudes y practicas) y el CA (comportamientos ambientales). Las AE tiene un carácter de educación no formal, experimental, dialógico, participativo y sobre todo político. Esta iniciativa tiene un efecto demostrativo, es un modelo y ejemplo de procesos pedagógicos críticos, que promueven el conocimiento, la sensibilización, la formación de conductas e investigación ambiental, mediante la experiencia interactiva de la sociedad con el ambiente natural.

*"Podemos desafiar las leyes humanas,
pero no podemos resistir a las naturales."*

Julio Verne

Introducción

Ante un mundo dominado por la vida superficial, alienada, enfatizado en el mercado desregulado como parámetro de medida de vida planetaria; se debe imponer un mundo basado en una lógica humana, ambiental, que tome en cuenta todas las interrelaciones de sustentabilidad sociedad-naturaleza. Es increíble que en ese mundo que se jacta de democrático y de oportunidades, que genera tremendas riquezas, este inmerso en medio de pobreza e injusticias humanas y ecodidas.

El planeta y la humanidad están en peligro de extinción y colapso real: bosques, la biodiversidad, los ríos, los océanos, la tierra, todo está en serio peligro (Valero, et al., 2005), se vive una serie de problemas: caos climático o cambio (degradación) climática, desertización, erosión de suelos, pérdida de y contaminación de aguas, capa de ozono, gases de invernadero, la tremenda pérdida de la biodiversidad (flora y fauna), el estilo de producción agropecuario, con su agrotóxicos, la explosión demográfica y procesos de urbanización, el problema del agua (¿bien o mercancía?), la inundación de basura, las islas de plásticos y tóxicos varios, la lluvia ácida, la acidificación de los mares y océanos y muchos otros.

La sociedad actual está impregnada por una ideología que mantiene un sistema capitalista cuyo propósito no es más que aquel de “desarrollo” por medio de la producción a manos del mercado creciente. Esto hace que el control del cuidado del ambiente responde a interés políticos y comerciales.

Sin embargo, en las últimas décadas, las sociedades modernas enfatizan las reflexiones sobre la creciente necesidad de detener la problemática ambiental global generada por el modelo de desarrollo convencional. Asimismo, el empobrecido nivel de los recursos del planeta y el debate entre la miseria, el hambre o la muerte de la población demanda implementar nuevos sistemas de enseñanza hacia la agricultura ecológica, donde su discreto ámbito de acción pedagógica y científica puede constituir algún punto de apoyo que traspase esta realidad socio ambiental, es decir, crear condiciones culturales apropiadas desde la escuela para que tales problemas no lleguen a producirse.

Por eso, el papel que juega la educación ambiental crítica en tal planteamiento es muy importante; pues la educación no debe neutral, pero si comprometida con el cambio alternativo necesario en general.

Ante la situación generalizada de los problemas de degradación de los ecosistemas y su biodiversidad, con su influencia de los factores de la sociedad (económico-productivo, culturales, políticos y otros), surge la gran necesidad de elaborar un cambio en el proceso educativo y pedagógico, mediante un taller ambiental.

En este momento, el conocimiento y tratamiento crítico del entorno socio natural para el proceso educativo es de urgente necesidad, debido al acelerado grado de deterioro que está padeciendo la humanidad.

El proceso educativo debe propiciar un modelo de enseñanza acorde a los vertiginosos cambios que se vienen gestando en la sociedad actual, siendo fundamental para lograr una mejor calidad de vida y la transformación del mundo globalizado. Esto supone educar de una manera teórico-práctica estrechando el vínculo entre la realidad social y el conocimiento, para un cambio de acción.

En este sentido, el proceso educativo debe estimular el desarrollo de la conciencia, valores y competencias que favorezcan la participación activa y efectiva de los educandos en su formación integral para el trabajo (agrícola, industrial, gestión) de forma ecológica; por lo tanto la enseñanza de la gestión mental (agroecología, energía ecológica), así entendida, debe ser un proceso pedagógico y científico dirigido hacia el desarrollo ecológico que considere conservación de los recursos naturales y la equidad social, tal como lo destaca la FAO (2006).

En esa dirección, Sarandon y Flores (2001) señalan que es necesaria una formación integral, con nuevos criterios y formas de entender la realidad. La preparación de nuevos ciudadanos y docentes requiere más que la incorporación de ciertos contenidos 'ecológicos' en el currículo educativo. De allí que el taller de Aula Ecológica (AE), con su enfoque ecológico e integrador, es adecuado para dar respuesta a los problemas socio-ambientales provocados por el modelo dominante convencional, así mismo se demanda una visión social con valores de equidad, justicia y moral. Sobre la base de lo planteado, el aula ecológica, es entendida como ciencia no puede ser un curso o contenido aislado en los diferentes niveles de educación, sino un proceso sistemático y organizado que involucre todas las disciplinas y saberes existentes, por ello es imprescindible que el hecho educativo encierre estrategias didácticas y científicas para llevar a cabo los principios pedagógicos de esta transversalidad curricular (Sáenz 2009). Ante esto, los docentes deben asumir una perspectiva holística con visión solidaria y responsable de la sociedad para dar sentido a estos conocimientos y actuar eficientemente ante la problemática que se presenta en las zonas rurales. Mediante el CAP (conocimientos, actitudes y practicas) y el CA (comportamientos ambientales). Las AE tiene un carácter de educación no formal, experimental, dialógico, participativo y sobretodo político.

Policrisis socioambiental

La crisis socioambiental ha alcanzado tal magnitud, que escapa del control humano, pues, obedece a una [i] lógica exclusivamente productivista, al mercado desregularizado, que se torna anti-ecológico y anti-social. La gravedad de esta situación se debe sobre todo a la irresponsabilidad e incomprensión hacia la misma sociedad y la naturaleza manifestada por el estilo de desarrollo [extracción, producción y consumo] del modelo neoliberal (de Benoist, 2013; Shamir, 2015).

El ser humano va destruyendo el planeta, sin que parezca importarle demasiado, por eso, el deterioro socioambiental exige replantear la vinculación de la sociedad con su entorno natural, reconociendo la existencia de límites al desarrollo social (consumo), al crecimiento económico (productivo) y la explotación (abuso) de los ecosistemas (Martínez, 1998).

La sociedad contemporánea vive un momento de crisis profunda que afecta las relaciones de la población con su entorno natural, así como a la distribución y equidad social en el acceso a los recursos y bienes que proporciona el planeta Tierra (Stern, 2007), debido a esto, las brechas sociales se maximizan. La (ir)racionalidad del mundo industrial es intrínsecamente incompatible con los patrones y principios de la naturaleza (Toledo, 1995); por eso, se está viviendo y sufriendo una grave crisis ecológica de escala global (Boff, 1996), sin un planteamiento que responda: ¿qué se hará cuando los recursos se hayan agotado o degradado?, este cuestionamiento debe ser respondido por todos los diversos actores de la sociedad moderna, entre los que se incluyen, pero sin limitarse a: gobiernos, corporaciones, empresas locales, universidades, organismos internacionales, cámaras de desarrollo, otros. Entre las causas, por las cuales se entra en una crisis civilizatoria, que se manifiesta en lo económico, social y ambiental, se resaltan en lo político:

- ▶ El papel de los seres humanos en la naturaleza ha sido y es muy destructivo, con su estilo de vida irracional (superproducción y sobreconsumo) para pocos y relaciones sociales injustas.
- ▶ La idea aristotélica humana y sus actividades separadas de lo natural; es decir el concepto antropocéntrico predominante en la relación especie humana-naturaleza;
- ▶ El enfoque mercado-céntrico, su forma de dar valor a las cosas y su énfasis en la ganancia;
- ▶ Crecimiento continuo e ilimitado, basado en una economía de libre mercado (desregulada), que abusa de los ecosistemas y seres humanos.
- ▶ Existen muchas amenazas que ponen en riesgo la vida, como la guerra nuclear, el calentamiento global y los virus transgénicos, mediante pandemias, por corporaciones: ébola, dengue, zika, covid y otros.

El desarrollo económico-productivo ilimitado de las relaciones de producción capitalista (extracción, producción y consumo), se ignoran e irrespetan los ciclos de regeneración natural del agua, aire y otros. Además, del desarrollo científico-tecnológico y en las políticas gubernamentales, en los medios de comunicación se invisibilizan deliberadamente. Pues el problema está en que este desarrollo no cubre necesidades sociales locales; sino, intereses foráneos o elites nacionales y corporativas; pues no resuelve los problemas sociales y degrada los ciclos naturales. Así se refleja la diatriba de F. Hinkelammert, que reza: *la riqueza privatiza y la pobreza se socializa y ambientaliza*.

Desarrollo de la Aula Ecológica

La FAO (2004) destaca que es necesario precisar los contenidos que se requiere impartir, medir las posibilidades de cambio del plan y reforzar la actualización de los docentes; y a partir de esos elementos, avanzar hacia una propuesta real. Es decir, los contenidos de cada programa académico deben estar acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes y su entorno. Para ello, el docente debe tener la habilidad para facilitar los constructos de manera contextualizada, flexible, adaptándolos y enriqueciéndolos en las diversas etapas del hecho educativo.

Así, se aprecia una congruencia con las ideas de Sescovich (2010) al asociar los cambios de actitudes con la ejecución de diversas modalidades que permitan organizar el proceso educativo, convirtiendo el lugar lo más parecido posible a la realidad cotidiana del educando, donde se trabaja una tarea común y su transformación para ser utilizada en su entorno. Evidentemente en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales, es de suma importancia la aplicación de estrategias didácticas que permitan al docente lograr las competencias planteadas en su praxis, y así proporcionar conocimientos para desarrollar la estructura cognitiva del estudiante y de esta manera le sea más factible el aprendizaje.

Este hecho es reforzado por Druger (2007) quien destaca que existen muchas maneras para abordar la motivación del educando, donde la proporción de herramientas, el estímulo y el uso de la experiencia son un factor clave para lograr despertar interés en el individuo que aprende, ya que se pueden olvidar los contenidos teóricos, pero no las experiencias. De esta manera el estudiante, debe incrementar progresivamente sus potencialidades, donde los docentes deben estimular la adquisición de hábitos para el estudio y el trabajo que le permitan alcanzar los conocimientos de manera activa y responsable al adquirir habilidades para la autogestión del propio aprendizaje.

De acuerdo con Antúnez (2003), las actividades de campo son tareas que educan, guían, entretienen y estimulan la imaginación del educando, a su vez permiten el desarrollo de una profunda apreciación y entendimiento del área. Es una estrategia transdisciplinaria eficaz ya que el aprendizaje se hace más armónico y efectivo de forma vivencial, esta táctica adquiere relevancia porque da la oportunidad al educando de adquirir conocimientos de una manera diferente a aquellos facilitados en el aula tradicional; además, es propia de las ciencias naturales ya que el trabajo se realiza fuera del salón y la forma como el docente oriente su uso establece la diferencia entre una enseñanza memorística y otra más constructiva cónsona con la esencia de la agricultura y el perfil general de los estudiantes.

Los docentes y estudiantes de las unidades educativas rurales están más dispuestos a enseñar, aprender y trabajar la tierra utilizando técnicas diferentes a las convencionales. Existe bastante motivación e interés para cambiar el enfoque de la tradicional y dirigir sus acciones hacia las técnicas agroecológicas donde todos puedan realizar las actividades agrícolas en armonía con el ambiente.

Al respecto, Duarte (s.f.) se refiere a los ambientes educativos como el patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida de la comunidad. En este sentido, el aula ecológica se convierte en el espacio físico donde existen y se desarrollan condiciones favorables para el aprendizaje práctico, el interés de los participantes aumenta y la enseñanza teórica se refuerza. Como vía para obtener nueva información y experiencia, rompe la rutina de las clases tradicionales y proporciona a los educandos la posibilidad de familiarizarse más con la principal actividad socioeconómica de la comunidad.

Así, el aula ecológica determina la pertinencia de una propuesta como recurso pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, colegios y comunidades.

Importancia del aula ecológica

Al respecto, se propone la importancia y necesidad de crear un Aula Ecológica (AE), para el análisis y abordaje con talleres y dinámicas, de los diversos problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, con el enfoque crítico: efecto-causa-solución.

Su importancia está en la formación ambiental que deben tener las personas, comunidades. Muchas de estas aulas se han estado implementando en escuelas, colegios, universidades, grupos ecologistas, esto se vuelve muy importante, ya que deja de lado las clases magistrales de larga duración, que en ocasiones se tornan aburridas y se aplican nuevas prácticas, pedagógicas, y a interactuar más con el ambiente local.

El aula ecológica es una propuesta de sistematización que centra su atención en el tema de lo ambiental en el contexto educativo por medio de la reflexión del ser humano de forma integral con la vinculación del entorno natural que le rodea. Su importancia radica en comprender la regeneración del ciclo ambiental, como objetivo principal, pero, además, funciona como un agente de cambio cultural, que busca implementar un trabajo comunal y participativo en las personas, que permite entender y actuar sobre la realidad en la que viven.

El aula ecológica se desarrolla en un espacio natural de manera física, en una institución académica o mediante una pedagogía basada en la ética y valores que promuevan el desarrollo sustentable, el respeto y la protección de los ciclos de regeneración natural. Existen diferentes estrategias en el abordaje de los temas ambientales, como las eventuales salidas al campo, el análisis crítico de las problemáticas que afectan el ambiente, el estudio de tema mediante la realización de debates, juegos, dinámicas, talleres académicos y otros.

Así, el aula ecológica es un espacio físico, que pone en contacto a grupos con la naturaleza y que pueda generar una experiencia vivencial y única, donde se desarrollan varios proyectos de índole didáctica (teórico-práctica), sobre diversos temas, como la ecología, el manejo de residuos, el problema urbano y muchos otros temas.

El aula ecológica permite interactuar enseñanzas sobre el ambiente y generar espacios de convivencia, su importancia está en el desarrollo y restauración de nuestro entorno ambiental, al permitir que las dinámicas educativas, estimulan una re-impresión y un apego del educando por la naturaleza y se fortalecen valores enfocados en la protección de los ecosistemas y sus procesos o ciclos de regeneración (flora-fauna).

Entre los consejos para el desarrollo de la AE en lecciones, de cómo mejorar la atención en lecciones, cuando los alumnos no ponen atención, no se centran en las lecciones.

- a. relaciona la materia con temas de actualidad.
- b. deja que los educandos tomen decisiones.
- c. formula preguntas, no des respuestas.
- d. descubre el juego como estrategia educativa.
- e. integra la educación emocional en el aula.
- f. basa las lecciones con la práctica.
- g. recupera el cuerpo en las experiencias de aprendizaje.

El Aula Ecológica sirve para transformar el sistema educativo social

Las AE tiene un carácter no formal, experimental, dialógico y participativo. Esta iniciativa tiene un efecto demostrativo, es un modelo y ejemplo de procesos pedagógicos críticos, que promuevan la sensibilización, formación e investigación ambiental, a partir de la experiencia directa con el medio natural. Por eso, para que un aula ecológica se desarrolle de manera adecuada, se propicia la reflexión crítica, el dialogo y la participación de sus integrantes, buscando un sistema de convivencia sustentable con el ambiente.

Como herramienta pedagógica interactúa además con la problemática ecológica y se comprende mejor de manera vivencial la lucha ambiental que se emprende. Forma práctica de enseñar mediante el ejemplo, en escuelas y colegios; por ejemplo, se enseña sobre la importancia de las R's, utilizando material reciclado del centro educativo; además de crear huertas educativas para que aprendan sobre la importancia de cultivar sus propios alimentos y el proceso que esto conlleva preservar la biodiversidad, son algunos de los elementos que un aula ecológica puede tratar.

Entre las características intrínsecas del aula ecológica, se destacan cinco aspectos con gran relevancia:

- ▶ el espacio físico enfocado en el conocimiento y conciencia individual y colectiva, mediante pedagogías participativas, adaptables que permitan el desarrollo organizado de actitudes ecológicamente recreativas.
- ▶ el enfoque participativo y de impacto directo, que permite traer al aula elementos naturales para enriquecer la experiencia didáctica, para favorecer la exploración, observación e interacción. El beneficio del aula ecológica permite que el proceso enseñanza-aprendizaje no se limite a un diálogo teórico sino llevar a un plano más práctico la didáctica a desarrollar.
- ▶ se caracteriza por permitir y fomentar la creatividad e incentivar al educando en los conocimientos y sensibilización y así ampliar la conciencia colectiva ecológica, que estimulen nuevos proyectos en beneficio y restauración de los ecosistemas en las comunidades.
- ▶ la importancia de estos proyectos didácticos permite que el aula sea un espacio de conservación socio-ambiental.

▶ se requiere de un diagnóstico para identificar el tipo de población y problema-situación, en su entorno, ya que varía según la zona urbana, rural o ambientes protegidos. Además, se toma en cuenta los recursos y el material disponible, cuando se definan las metas de los proyectos a tratar.

Cuadro 1		Cronograma actividades			
Temas	Objetivos	Metodología	Técnicas	Recursos	Tiempo

Fuente: Elaboración propia.

El aula ecológica, como aquel espacio en donde se busque la sana relación entre nuestro espacio social con nuestro entorno, busca herramientas que nos permitan desarrollar estrategias unidas a un desarrollo sustentable en la convivencia de ambos elementos. Entiéndase que al hablar de “aula” se refiere al espacio en donde se imparte el aprendizaje al público, pero no se limita a centros educativos, sino también a aquellos espacios en donde se quiera trabajar con esta iniciativa y pongan en práctica sus características.

Aula ecológica: concepto, características

El Aula ecológica es un proceso de educación ciudadana continua, mediante la participación y comprometi- da de los actores sociales locales, se reconocen las particularidades que deterioran la biodiversidad; pero así mismo, comprenden la necesidad de transformar o redirigir sus acciones en función de los valores ambien- tales que la biodiversidad les prevé (Santana, 2016).

Así, el AE es un proceso integral, sistemático y permanente de información, formación y capacitación formal, no formal e informal y comunitario, bajo una estrategia de Educación Ambiental que busca fortalecer la apropiación social del territorio, dicha educación implica no solo la esfera natural; también lo social, económico, cultural y político, integra la perspectiva histórica, contextualizada, política y además promueve valores, destrezas y cono- cimientos que permitan la formación integral de la sociedad, para estimular una cultura ambientalista, mediante actividades pedagógicas hacia la sustentabilidad, basado en el análisis y el respeto a todas las formas de vida, a través de acciones pedagógicas que incidan en el mejoramiento de las relaciones entre los seres humanos y su entorno, desde una visión integral; es un espacio donde se busca formar y fomentar la producción, apropia- ción y consumo del entorno y generar movilización social en la estructura ecológica de una comunidad, donde las personas, individuos y colectivos, desarrollan conocimientos, conciencia y acciones que responsabilizan del ambiente y sus bienes, con el desarrollo de conocimientos, aptitudes, actitudes, valores y motivaciones que le facilitan comprender las complejas interrelaciones de los ciclos ecológicos, económicos, sociales, políticos, cul- turales éticos y estéticos que intervienen en el manejo sustentable del ambiente y la sociedad (Martínez, 2017).

Entre los objetivos del AE, sobresalen:

- ▶ Plantear el AE, como parte fundamental para un proceso educativo, mediante una pedagogía alternativa y crítica como respuesta y solución a la crisis actual.
- ▶ Capacitar al educando para realizar una educación ambiental en el aula y en su entorno de vida socioambiental de manera crítica, sustentable.
- ▶ Comprender el impacto científico-tecnológico y su sistema de desarrollo económico-productivo, basado en el mercado y enfoque neoliberal de la globalización.
- ▶ Plantear que es el AE: conceptos, características, teorías, praxis y diversos enfoques curriculares; además de los técnicos y metodológicos, para su aplicación e interrelación.
- ▶ Establecer la institucionalización del AE en el sistema educativo: valores, conductas. Didáctica.
- ▶ Caracterizar el desarrollo sustentable como solución a los problemas socioambientales actuales, mediante la concepción tema-problema concreto y su importancia en la gestión ambiental.
- ▶ Vincular política y AE con la sustentabilidad: obstáculos y perspectivas.

Aula Ecológica y educación ambiental

El AE introduce al educando en el estudio de la educación crítica, donde se contextualiza la problemática socioambiental local, nacional e internacional, dentro de un proceso de globalización convencional-neoliberal, con su contaminación y degradación de los ciclos ecológicos.

Al respecto, se analizan las consecuencias de la poli-crisis, con sus causas y sus posibles soluciones o alternativas, mediante un planteamiento de sustentabilidad real, con cambios estructurales del sistema de desarrollo vigente. Así, se estimula la formación pedagógica y el desarrollo de nuevos conocimientos críticos y actitudes básicas, necesarias para que el educando sea capaz de comprender e impulsar un manejo sustentable del ecosistema y el desarrollo de un modelo socio-político alternativo.

La educación ambiental exige la conservación, la protección y el manejo sustentable del ambiente en favor de todos los seres vivos, evitando en la medida de lo posible y posteriormente la erradicación del enfoque antropocéntrico y mercantilismo del modelo o sistema de “desarrollo” en el ser humano; es decir, replantea a un modelo de desarrollo más humano y ecológico.

La educación ambiental pretende formarle y crearle conciencia al ser humano con su entorno, siendo responsable de su uso y mantenimiento. Uno de los objetivos de la Educación Ambiental es que los individuos y las comunidades deben comprender la complejidad del ambiente natural y el de aquel creado por el ser humano (Mora, F., Quitiaquez, L & Rengifo, B. 2012).

A través de los talleres del AE, se propone que los educandos realicen actividades teórico-prácticas, críticas desde una perspectiva histórica, antropológica, en la búsqueda de soluciones humanísticas y sustentables; donde la educación ambiental juega un gran papel en la actualidad, mediante el estudio de los conceptos y características, donde se pueda generar conocimientos críticos, procesos de sensibilización socio-ambiental, habilidades y destrezas de estudio y aplicación sobre la realidad, con valores humanos, solidarios y tolerantes.

El enriquecimiento educativo genera una formación integral, con recursos didácticos de bajo costo, así *“la estrategia de educación ambiental en escenarios naturales permite llevar a cabo procesos colectivos de aprendizaje y entender el pasado, presente y futuro del territorio.”* (Rincones, 2008).

El AE, como herramienta integral, permite el contacto directo entre la sociedad y el entorno, al desarrollar un pensamiento crítico en relación con los diferentes problemas. Asimismo, la interacción con la naturaleza es la mejor herramienta para reforzar la concepción crítica y holística del ser humano en su ambiente en general: social, cultural, económico y de consumo.

Es decir, su importancia reside en transmitir la relevancia del ambiente en el ser humano, donde se promueve el estudio a favor de la protección y el adecuado manejo del ambiente y cuidado de los ecosistemas, bienes naturales. Entre las características que respaldan la creación de aulas ecológicas se encuentran las siguientes:

- ▶ fomentar el pensamiento crítico en los educandos,
- ▶ estimular la toma de decisiones abordando diferentes problemas, a través de la reflexión, y así
- ▶ poder autoevaluarse con respecto a los resultados obtenidos.

Aplicaciones diversas de la AE

Existe una gran variedad o tipos de contaminación ambiental, que la AE podría abordar:

Cuadro 2	AE: aplicaciones
Atmosférica	<p>conocida como polución, causada por la emisión de sustancias químicas a la atmósfera que afectan la calidad del aire; ejem: el monóxido de carbono, el dióxido de azufre, CFCs (clorofluorocarbonos) y óxidos de nitrógeno. Todas proceden de sustancias nocivas, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Gases expulsados de combustibles fósiles (como los de un coche). ▶ Desastres naturales como los incendios. ▶ La quema de basuras. ▶ Los gases que liberan las fábricas y la energía no limpia. ▶ La agricultura y ganadería intensiva y extensiva.
Hídrica	<p>Afecta a ríos, a mantos acuíferos, lagos y mares cuando se liberan residuos contaminantes; dañando a la flora, faunas y al ser humano. Provocada por los vertidos agroindustriales y asentamientos humanos.</p>
Suelos	<p>el modelo agropecuario, con sus agroquímicos, principales causantes y otros; que dañan las plantas, árboles y cultivos, que a su vez, degrada la riqueza del suelo.</p>
Acústica	<p>El ruido excesivo ya sea en proporción, frecuencia, tono, volumen o ritmo; además de muy molesto, provoca estrés, trastornos del sueño, pérdida de audición y afecciones cardiovasculares. Pero también degrada el equilibrio de los ecosistemas. En el caso de las aves, por ejemplo, influye en sus migraciones y ciclos reproductivos.</p>
Lumínica	<p>Se produce en las ciudades durante la noche y hace referencia a la iluminación artificial excesiva que emiten las poblaciones. Igual manera que la acústica, no compromete la supervivencia de los seres humanos. Sin embargo, provoca enfermedades; ejem: la visión, alteraciones del sueño o migrañas. También afecta a los ecosistemas nocturnos ya que provoca a animales e insectos problemas de orientación y alteraciones en sus ciclos biológicos.</p>
Visual	<p>Es todo aquello que altera visualmente el paisaje natural; ejem: vallas publicitarias, torres eléctricas o minas a cielo abierto. Nuestro cerebro tiene una determinada capacidad de absorción de datos. El exceso de formas, luces, colores e información hace que no pueda procesar todos estos datos debidamente. Todo ello perjudica a la salud de los ojos, altera la tensión y produce estrés.</p>
Térmica	<p>El aumento de la temperatura (o calentamiento global) afecta a los polos y los glaciares, lo que conlleva a efectos muy negativos. Entre las más importantes se encuentran la subida del nivel del mar, la alteración del equilibrio de los ecosistemas o cambios en las corrientes marinas y el clima. No solo eso, también puede provocar la reaparición de enfermedades.</p>
Otras	<p>La radiactiva, la electromagnética, la alimentaria, la química, biológica o genética.</p>

Fuente: Mar Pérez-Olivares, en Ayuda en Acción, 18-03-2020.

El Taller

Mediante un taller, el AE puede estar enmarcado en el paradigma sustentable, donde el CAP (conocimientos, actitudes y practicas) y el CA (comportamientos ambientales) se integren en un contexto político; es decir, de comprensión del problema-causa-solución. Según Liu et al. (2020), el perfil de CAP ambientales, ratifica quien argumenta que los conocimientos ambientales promueven las actitudes ambientales positivas y por otro lado evidencia que incluso con conocimientos suficientes las personas tendemos a carecer del impulso necesario para adoptar prácticas ecológicas (Ahamad & Ariffin, 2018), esto debido a factores como que la educación ambiental tradicional no está enfocada en la acción, por lo que no se promueve la apropiación del conocimiento (Liu et al., 2020) behavioral intentions, and pro-environmental behaviors in relation to the surrounding environment. Structural equation modeling (SEM). Mientras, el CA vera su conducta y relación intrínseca del individuo y la sociedad.

Para ello, todo taller deber tener dos fases:

Cuadro 3	Fases del taller
<p>Fase I.</p> <p>Diseño del aula ecológica</p>	<p>El aula ecológica se fundamenta en el aprendizaje colaborativo, que es uno de los postulados constructivistas enmarcados dentro las corrientes contemporáneas del aprendizaje, donde se concibe a la educación como proceso de socio-construcción que proporcione una base sólida de conocimientos fundamentales, induciendo al estudiante a desarrollar su capacidad para razonar y seleccionar información, enseñarlo a pensar críticamente y a entender el significado de las cosas por sí mismo, como lo refiere Di Prisco (2001).</p> <p>El aula ecológica va a docentes y estudiantes del primer año de Educación Media General, pero también a comunidades con grupos organizados. A su vez, se puede complementar los planes y programas de estudios vigentes, así como a cualquier texto para orientar la enseñanza de la ecología.</p>
<p>Fase II.</p> <p>Validación técnica y pedagógica</p>	<p>La validación técnica se podría hacer a través de expertos, para ello se seleccionan cinco docentes especialistas en el área de respectiva, quienes revisaran los principios técnicos y metodológicos del aula ecológica. Finalmente, la validación pedagógica se da, con su implementación in situ y su posterior evaluación a través de un cuestionario con escala de Likert, tal como lo sugiere Namakforoosh (2003). La puesta en práctica del aula ecológica se basa en la reflexión/acción del docentes y estudiantes durante las actividades dentro del aula, cuyos datos se pueden recopilar, analizar y sistematizar en función del propósito de la investigación.</p>

Fuente: Di Prisco (2001).

Debido a que *“es urgente cambiar nuestro modo de vivir”*, va dirigida a todo sujeto de acción, como una población: comunidades, grupos organizados, estudiantes, docentes, a autoridades.

Cuadro 4		Desarrollo del educando
Perfil	Ético. Conocimiento. Conciencia. Responsabilidad. Habilidades y destrezas. Valores y conductas.	
Metodología	Enfoque teórico-práctico. Ecológico-ambiental. Aspectos socio-políticos. Dinámicas pedagógicas. Aspectos culturales. Económico-productivo.	
Métodos	Enfoque causal. Aprendizaje significativo. Transdisciplinario y transversal. Criticidad y sustentabilidad.	
Técnicas	Recursos didácticos. Charlas, mesas redondas, audiovisuales, películas, videos. Exposiciones, participación y problemas concretos.	
Políticas	Gestión ambiental, desarrollo sustentable, transición ecológica.	

Fuente: Elaboración propia.

El educando debe satisfacer los siguientes requisitos: tener actitud crítica, sensibilidad y responsabilidad, capacidad de comprender, mediante observaciones y aplicaciones, de estructurar hipótesis, conocimientos críticos de las ciencias pedagógicas, dominar las técnicas de redacción y expresión oral, tener destreza en la comprensión de su entorno, todo lo para preservación y restauración ambiental.

Cuadro 5		Talleres educativos		
Tema	Características	Problemas	Que hacer	
Huerta ecológica				
Manejo residuos varios				
Educación ambiental				
Huella ecológica				
Valores culturales				
Compostera				
Biodigestor				
Abonera				
Energía ecológica	Solar, eólica, hídrica...			
Aula viva				
Visita a museos				
Visita a parques				
Alimentación sana				
Actividades agropecuarias				

Aparatos domésticos			
Asentamientos urbanos			
Cuencas hidrográficas			
Cultura			
Decrecimiento			
Demografía			
Ecosistemas			
Eventos (desastres) naturales			
Gestión ambiental			
Incendios o quemas forestales			
Medios de comunicación			
Turismo			

Fuente: Elaboración propia.

De esa manera, el AE contribuye en muchos otros campos, pero la idea es que sirva de base para el desarrollo, la organización, la prevención y la transformación de un desarrollo político alternativo, a los sectores agropecuarios, industriales, financieros y de servicios, que representan una necesidad actual.

Caso de Costa Rica

En Costa Rica, la Educación Ambiental y los talleres de AE son muy escasos y limitados; aunque en algunos centros educativos se han puesto en práctica, estas, lo más que reciben los educandos, es una charla corta sobre el manejo de residuos y sobre el principio del reciclaje y quizá todo se deba a la poca formación que tienen los docentes con respecto a los temas ambientales y a políticas inexistentes de parte del MEP y el desinterés de las políticas de instituciones afines.

El problema radica en que las AE pueden contribuir a estimular conocimientos y conciencia en la población y exigirían cambios políticos, ante los gobiernos neoliberaloides.

Por otra parte, en algunas escuelas no existen aulas ecológicas como tal, sin embargo se le da la importancia a los temas ambientales, por ejemplo, le enseñan a los infantes, desde pequeños a darle un uso óptimo del agua, a implementar prácticas amigables con el ambiente, también la importancia de reciclar y cómo se debe hacer, y el uso de distintos utensilios con materiales reciclables, como basureros, maceteros de botellas o de botas viejas, a partir de las cajas de leche grandes se pueden hacer monederos, entre otros.

Es necesario que todos los centros educativos empiecen a implementar estas aulas ecológicas, donde se abarquen más a fondo los temas ambientales y su importancia. Además, es importante ponerlas en práctica, ya que cada vez son más los problemas socio-ambientales que existen, siendo urgente afrontarlas.

Consideraciones finales

No hay razón sociopolítica o teórica, ni tecnológica, técnica o económica que justifique el deterioro acelerado ambiental y la injusta distribución social; está comprobado que se puede hacer lo necesario para eliminar los problemas que aquejan a la humanidad. Es necesaria una articulación política de la educación ambiental para un desarrollo integral, de manera sustentable. Mediante el **análisis causal**, se debe de replantear todo el sistema de dominación organizacional convencional, neocolonial, que rompa con las estructuras dominantes nacionales e internacionales (ONU, OMC, BM, FMI), más acorde con la realidad actual y generar una articulación política como manifestación (social, cultural, económica, ambiental) que como sistema está en decadencia y crisis e implantar uno nuevo (instituciones, económicas, jurídicas, culturales).

Las Aulas Ecológicas deben ser accesible a todas las personas, de todas las edades, desde infantes hasta adultos, estas se tornan muy importantes para tratar una gran gama de temas socioambientales, los cuales pueden ser impartidos en cualquier sitio y para todo público, también, las aulas ecológicas pueden ser implementadas en cualquier tema ambiental de necesidad.

Fuentes bibliográficas

- Álvarez M. (2009) Proyecto productivo comunitario: huerta escolar. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos75/proyecto-productivocomunitario-huertaescolar/proyecto-productivocomunitario-huerta-escolar2.shtml> (Acceso 17.06.2013).
- Antúnez J. (2003) Visitas guiadas como estrategia para gerenciar la actitud crítica y participativa de los educandos en la II etapa de educación básica en el área de ciencias naturales y tecnología. Disponible: <http://biblo.una.edu.ve/docu/marc/texto/t33060.pdf>. (Acceso 01.07.2012).
- Bautista, B., Cadena, L., Castañeda, M. y Forero, S. (2017) El aula ambiental: una experiencia pedagógica generadora de emociones y acciones con el entorno. Tesis Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. En <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13122/Bautistablanca20181.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delgado K. (2002) Educación participativa. El método de trabajo en grupos. Ediciones del Magisterio, Colombia.
- Jiménez, A. (12 de diciembre de 2013) Los cuatro pilares de la educación. [Mensaje de un blog]. Recuperado de <https://licenciadajimenez.blogspot.com/2013/12/los-4-pilares-de-la-educacion.html>
- Jiménez, A. (13 de agosto de 2017). Aulas ecológicas o ambientales. [Mensaje de un blog]. Recuperado de <http://maximaecologia.blogspot.com/2017/08/que-es-una-aula-ecologica.html>
- Jiménez, A. (2017) ¿Qué es el aula ecológica? Blogspot.com. Sitio Web: <http://maximaecologia.blogspot.com/2017/08/que-es-una-aula-ecologica.html>
- Julio, H (2015) Las Aulas Ambientales como Estrategia Pedagógica para la Resignificación de las Interacciones del Ser Humano y su Entorno. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1717/TE-18748.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, R. (2017) Educación ambiental y sustentabilidad Antología. San José, Costa Rica: ed. CulturaCR.
- Mora, F., Quitiaquez, L & Rengifo, B (2012) La Educación Ambiental una Estrategia Pedagógica que Contribuye a la Solución de la Problemática Ambiental en Colombia. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
- Rincones. (2008). Aulas Ambientales. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez México. <http://www3.uacj.mx/rau/Documents/Jornadas%20Conf%20Amb%202008/Unidades%20Didacticas.pdf>
- Rius, M. (2013) Los beneficios de la naturaleza para los niños. La Vanguardia. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20130614/54375609720/los-beneficios-de-la-naturaleza-para-los-ninos.html>
- Santana, J. (2016). Construcción de Aulas Ambientales para la conservación de la biodiversidad en la inspección de San Francisco –Meta, en el marco de estrategia de educación ambiental referida al manejo de las interacciones comunidades rurales –Fauna silvestre. Fundación para la Investigación, Protección y Conservación del Oso Andino Wui, Colombia. (Convenio de cooperación N° 9-07-24300-00978-2014). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4133/1/LilianaJuranySantanaRamirez2016.pdf>
- Secretaría de Medio Ambiente de Medellín (s.f) ¿Qué son las aulas ambientales?. Recuperado de <http://eduambientalmed.wixsite.com/eduambiental/aulas-ambientales>. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/7-consejos-para-mejorar-la-falta-de-atencion-en-clase/>

El bienestar a través del arte: la experiencia de los Grupos Artísticos de Representación de la Sede de Occidente

**Katherine Solano
Araya**

Sede de Occidente

**Maureen Ramírez
Arroyo**

Sede de Occidente

Resumen

Ante la situación pandémica vivida a inicios de 2020, los Grupos Artísticos de Representación pertenecientes a la Coordinación de Vida Estudiantil de la Sede de Occidente, no estuvieron exentos de ser parte del proceso disruptivo al que se enfrentaba el mundo.

La ponencia describe la forma de organización que desarrollaron de manera articulada: estudiantes, personas encargadas de grupos y la encargada de los grupos artísticos de representación. Todo con el objetivo de mantener y transformar su arte ante las circunstancias adversas.

La forma en que lograron articular esfuerzos y mantener su actividad artística demuestra, entre otras fortalezas, la capacidad de resiliencia de las personas integrantes y líderes de los grupos culturales, logrando así: 7 muestras del Festival Cultural Grupos Artísticos de Representación, 2 conversatorios y el desarrollo del IV Encuentro de Saxofonista de la Sede de Occidente.

Más allá de las muestras artísticas, la ponencia pretende rescatar la experiencia y el testimonio de quienes vivieron el proceso de hacer del arte una fuente de bienestar personal y compartida: “durante el proceso se tomó el trabajo con la mayor responsabilidad y seriedad posible, sacando el mayor provecho a la situación, protegiéndonos unos a otros y utilizando el arte para expresarnos y enviar un mensaje de esperanza al público en estos tiempos tan difíciles” Alejandro José Campos Víquez.

Se concluye señalando la importancia que tuvo la expresión artística como recurso de resiliencia para las personas participantes de los grupos y el interés de poder llevar esos beneficios a más población estudiantil.

Introducción

La pandemia ha redundado en un deterioro de la salud mental de la población estudiantil universitaria, tal y como lo menciona Caravaca-Morera, director de la Oficina de Bienestar y Salud “a más de un año de clases virtuales, distanciamientos físicos, pérdidas de personas significativas, afectaciones económicas y bruscas alteraciones en la vida de las personas, el país y la comunidad universitaria presenta indicadores de desgaste emocional significativos” (Mayorga López, 2021).

Las soluciones a nivel institucional, ameritan repensar las estrategias que tradicionalmente se han desarrollado para “atender” la problemática, generar vínculos interdisciplinarios y permitir a los actores mismos encontrar los mecanismos de afrontamiento de sus necesidades en el contexto actual.

Con la presente propuesta se espera demostrar que la generación de espacios de expresión artística repercute positivamente en el bienestar de la población estudiantil y genera un impacto en un mayor número de personas, al mismo tiempo que se producen muestras artísticas que a su vez benefician a otras personas de la comunidad universitaria e incluso del país.

Cuerpo del Trabajo

Dada la situación vivida ante la crisis epidemiológica Covid 19, las personas estudiantes pertenecientes a los Grupos Artísticos de Representación se vieron obligadas a continuar el trabajo artístico de manera remota desde sus hogares.

En un principio se pensó como algo inviable, no tenían una visión más allá de la realidad presencial experimentada hasta ese momento, en la cual se reunían una o dos veces por semana para llevar a efecto sus prácticas grupales, proceso en donde cada director de grupo se encargaba de brindar las actividades por realizar, sugerir cambios a nivel técnico de la interpretación artística, corregir estilos propios en cada una de las áreas.

En su defecto cada persona en esta nueva realidad debía ser su propio director, esto favoreció la capacidad de criticidad y generó espacios reflexivos ante la realización del desempeño que debe tener cada práctica, ya que son ellas y ellos quienes en la mayoría del tiempo de manera independiente se disponen a revisar y evaluar de forma minuciosa, creando material audiovisual para así poder observar y escuchar en el caso de las agrupaciones musicales el trabajo realizado para avanzar cada día de práctica. De acuerdo con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, en el documento “Por qué enseñar arte y cómo hacerlo”, establece que organismos internacionales como la UNESCO, han destacado las potencialidades de la educación artística en otros ámbitos, como el desarrollo de valores ciudadanos, el aporte a la igualdad de género, la valoración de la diversidad, el conocimiento de la propia identidad cultural y la promoción del diálogo entre culturas, además de otros aspectos como las dimensiones terapéuticas que puede alcanzar una experiencia con el arte (p,17).

Si partimos de un concepto de “salud mental” como el de la OMS, que hace referencia al estado de bienestar que permite a cada individuo realizar su potencial, enfrentarse a las dificultades usuales de la vida, trabajar productiva y fructíferamente y contribuir con su comunidad (OMS, 2021). Nos percataremos que, en un sentido positivo, el continuar con la práctica artística es un indicador evidente de superación de los obstáculos que la pandemia planteaba, tanto individual como colectivamente.

Según la Real Academia Española, una de las definiciones de la palabra bienestar es: Estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica; de esta manera se demuestra como la práctica artística es un medio para hacer terapia grupal promoviendo en las personas sentido de pertenencia, desarrollo intelectual, destrezas motoras y aportar bienestar en la salud mental.

Asimismo, siempre hubo un vínculo entre la encargada de la oficina de Actividades Culturales y cada una de las personas responsables de los grupos. Uno de los beneficios de la virtualidad es la facilidad para realizar reuniones, esto hizo posible establecer horarios para llevarlas a cabo; en ellas se daba una retroalimentación del trabajo realizado, se proponían nuevas opciones para las prácticas, se crean espacios reflexivos ante la nueva normalidad con base al trabajo que se estaba desarrollando, se establece un control por medio de informes semanales que debían presentar los y las encargadas de los grupos, se comienza a trabajar de manera asincrónica, sobre todo con los grupos de música, donde la diferencia que se da en la señal de zoom no permite escuchar en tiempo real lo que se está ejecutando, por esta razón las personas integrantes realizaron material audiovisual, primero se les entregaba un audio como maqueta que servía de guía para que ellos y ellas grabaran un audio con el instrumento que ejecutan, también cada integrante debían realizar un video tocando su instrumento y escuchando la maqueta para que a la hora de realizar el montaje fuera más sencillo para la persona que realizar los videos, esto en el caso de los grupos de música, así los encargados daban sugerencias, articulando esfuerzos, el proceso se efectuaba cuantas veces fuera necesario hasta que el resultado cumpliera con un estándar de calidad para ser utilizado en la producción final.

Es de este modo, como se demuestra el compromiso adquirido por integrantes y encargados y de la encargada del servicio de Actividades Culturales; asumieron en un tiempo de disrupción el deber con suma responsabilidad, tomando la decisión de permanecer, integrando un colectivo, el cual no dejaron caer. El compromiso sería una palabra hueca, una abstracción, si no involucrase la decisión lúcida y profunda de quien lo asume. Si no se diera en el marco de lo concreto. Educación y Cambio, Freire (1970, p. 3).

Conforme el tiempo avanzaba quedó en evidencia cómo los y las estudiantes fueron capaces de llevar a cabo su práctica artística aunado al desempeño académico desde una nueva realidad, en muchos casos viviendo restricciones económicas y tecnológicas, no obstante, esto no limitó la producción de videos y audios los cuales serían posteriormente ensamblados por una persona experta en la materia, permitiendo aumentar la producción cultural de los grupos artísticos de representación de la Coordinación de Vida Estudiantil de la Sede de Occidente. Según el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, en el documento, El Aporte de las Artes y la Cultura a una Educación de Calidad, los beneficios del arte, fortalecen el pensamiento abstracto y divergente, además, permiten la búsqueda de soluciones creativas a los problemas cotidianos.

Como se puede observar, la necesidad impulsó a las personas participantes a realizar trabajos nunca antes imaginados, un año atípico generó nuevas experiencias y dejó en evidencia la importancia de reforzar estos espacios creativos dentro de la universidad, los cuales a su vez fortalecen valores como: compañerismo, respeto, tolerancia, lealtad, compromiso, esfuerzo, constancia; cualidades que se vieron consolidadas en la salud mental de estas personas.

No podemos dejar de lado la repercusión que tuvo el sentido de pertenencia en las y los integrantes, ya que no solo eran espacios para originar producciones artísticas, sino también un sitio seguro donde expresar sus sentimientos, vivencias y experiencias, puesto que se encontraban en un ambiente de confianza que les produjo tranquilidad y percibieron un apoyo conjunto. En relación con lo anterior, la comunicación permite reconocer que el otro puede tener saberes que reconstruyen los propios. “Las personas participantes implementan soluciones prácticas a sus problemas, utilizando sus propios recursos, en solidaridad con otros grupos o gremios” (Balcazar,2003, p. 63).

Lo expuesto se puede observar en estos testimonios de algunos de los miembros de estas agrupaciones:

Testimonios

“Entre las buenas experiencias que viví en el primer semestre en la universidad y en el Grupo de Saxofones de la Sede de Occidente, fueron poder convivir con personas que no conocía y poder formar lazos de cooperación con ellos, fortalecer la amistad de aquellos que ya conocía; fue de gran ayuda el taller de música terapia que organizó el Servicio de Actividades Culturales, el cual me sirvió para dejar de lado el estrés de mitad de semestre y poder divertirme y conocer más de la música y las muchas formas que hay de aprender y enseñar de ella. Además, saber que voy a poder contar con una beca artística me llena de tranquilidad porque no tendré que estar preocupado viendo de dónde consigo dinero para poder pagar la universidad y limitándome hasta en mi propia alimentación, también adquiero mucho conocimiento en la ejecución de las obras que se trabajan cada semestre”. Enrique José Escobar Panía, carné: C12663, carrera: Enseñanza de la Música.

Como podemos observar en el testimonio de este estudiante, ser miembro del Grupo de Saxofones de la Sede de Occidente le generó tranquilidad y bienestar emocional, tanto por que pudo compartir con sus iguales, como por saber que va a optar por una beca artística, la cual como él lo mencionó le traerá mayor estabilidad en sus finanzas y esto a la vez mejora su salud emocional. Es importante rescatar el acompañamiento que desde el servicio de Actividades Culturales se les brindó a estas personas, organizando talleres desde lo artístico académico como también para el bienestar emocional.

“Pertener al grupo Bio Urban Crew danza urbana me ha brindado una gran oportunidad de desarrollar nuevas capacidades por diversos motivos. Por ejemplo, he logrado llevar a cabo movimientos con mi cuerpo que al inicio consideraba casi imposibles de realizar, he aprendido a entender mejor la música y sus diferentes componentes, con los ensayos he encontrado un espacio para liberar el estrés que conlleva la carga académica de los cursos de la Universidad y recargar energía para continuar estudiando con entusiasmo y por último me ha ayudado a conocer la importancia de formar parte de un grupo que me inspire a ser mejor. Considero que ha sido una de las mejores experiencias que he vivido en la universidad durante estos años y espero que las siguientes generaciones de estudiantes hereden el grupo de baile para que igualmente tengan un espacio para disfrutar y aprender sanamente”.

De igual manera observamos que para esta estudiante integrante del grupo de danza Bio Urban Crew del Recinto de Grecia, fue de gran valor en lo emocional como en el aspecto físico el haber permanecido en el grupo; llama la atención las palabras donde indica “me ha ayudado a conocer la importancia de formar parte de un grupo que me inspire a ser mejor”, más allá de alcanzar un nivel de ejecución en la práctica artística denota todos los beneficios en tema de valores que conlleva pertenecer a un colectivo artístico, se evidencia cómo este la motiva a ser un mejor ser humano, traspasando esa línea que marca a la universidad como un espacio académico únicamente y dejando expuesta la parte humana y de formación integral que ofrece este centro educativo.

“Ser parte del grupo de teatro Dionisios ha sido una experiencia maravillosa. He aprendido muchísimo sobre el arte y actuación, participado en actividades importantes, y expresando emociones e ideas significativas al público. Además, la beca por participación es un gran apoyo para mí, al formar parte el grupo podemos despejarnos un poco del estrés constante de la carrera y otras responsabilidades, y se logra además participar en un área muy distinta a la que me enfoco generalmente en mi carrera, cosa que considero muy valiosa.

En general, creo que el grupo de teatro me ha ayudado mucho para poder estudiar en la universidad, en mi salud mental, en ser una forma de dejar salir mi creatividad, expresarme, y crear arte y cultura para la sociedad, que lo necesita muchísimo en estos tiempos difíciles. La beca ha sido un apoyo muy importante para mí. Sin ella hubiese sido mucho más difícil realizar la matrícula cada semestre, teniendo que sacrificar otros gastos en mi hogar y complicando además los gastos que conlleva la carrera por sí misma.

Es un orgullo poder estudiar en una universidad pública de calidad y que apoya tanto a sus estudiantes. El poder estar en un grupo tan excelente como es Dionisios es maravilloso, y el apoyo al grupo y sus participantes también lo es”. Sahara Fernández Durán, carné: B82895, carrera: Turismo Ecológico.

Descubrimos entonces que somos la suma de una serie de historias, experiencias, creencias, es por esto que ahora formamos parte de la historia de un colectivo. Se ha demostrado, según los testimonios y el autor citado el sentido de pertenencia envuelve una serie de eventos y vivencias de las personas participantes en estos procesos artísticos, lo cual favorece y mejora el desarrollo integral por medio de la adquisición de herramientas que promueven nuevas competencias, asimismo se fortalece la inteligencia emocional, elemento clave para resistir y conllevar las situaciones experimentadas.

Sigue quedando expuesta la importancia que tienen estos espacios artísticos dentro de la comunidad estudiantil universitaria, generalmente se menciona la parte de salud mental, emocional, física, beneficios a nivel académico, esto en cuanto a mantener un mejor desempeño producto de su bienestar físico y mental; no podemos dejar de lado la importancia de contar con el beneficio de beca artística.

Con esta ponencia se pretende lograr que la población estudiantil, vea beneficiada su salud mental y emocional, lo que conlleva a tener estudiantes equilibrados y estables, lo cual se vería reflejado en un mejor rendimiento académico y esto estaría ligado a una reducción en la inversión en el sector salud.

Conclusión

En consideración con lo anterior, se concluye que es de gran importancia para el mejoramiento de la salud de los y las estudiantes crear espacios artísticos en todas las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica, pues ha quedado en evidencia que las personas fortalecen competencias, habilidades y destrezas de una manera integral.

De igual forma, se ve favorecida la inteligencia emocional en cada una de las y los participantes de estos procesos académicos, formativos, reflexivos y de esparcimiento, como lo demuestran en el artículo denominado: La percepción de la Inteligencia Emocional en la formación inicial de maestros en Costa Rica, de la revista intercedes "La IE no es un concepto sencillo, conlleva la complejidad implícita de todo constructo psicológico y además está compuesto por una variedad de elementos que lo caracterizan. Se podría decir, que es un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades, aptitudes y competencias que determinan la conducta de un individuo, así como sus estados mentales y sus disposiciones anímicas". Retana y Anicasio, Intersedes, julio 2021.

Parafraseando una cita de Coleman 2001 que utilizaron estos autores, las personas emocionalmente desarrolladas, son aquellas que saben regular de manera conveniente sus emociones y que también tienen la destreza de interpretar y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás, son capaces de disfrutar en todos los dominios de la vida con cierta ventaja, lo que les permite sentirse más satisfechas, más eficaces y capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad.

Por otra parte, existe el convencimiento de que estos espacios motivan a los participantes a ser mejores seres humanos, donde la universidad deja de ser un espacio académico únicamente y se expone a un compromiso con la parte humana y de formación integral que destaca este centro educativo. Así mismo, la experiencia vivida por las personas integrantes de los grupos artísticos es testimonio de la relevancia que el arte tiene en la formación del ser humano y como sirvió de enlace para que no dejaran sus estudios durante el año 2020.

Propuesta resolutive

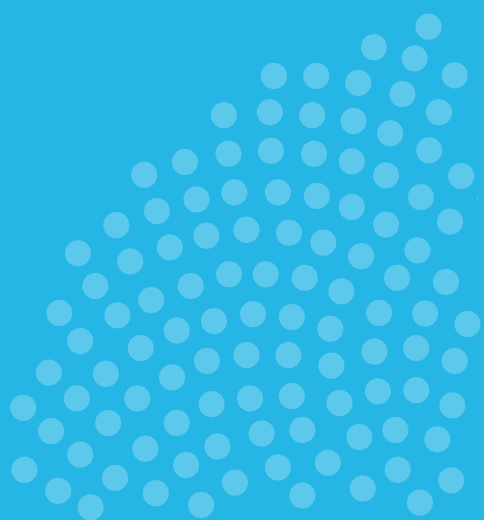
Basándonos en esta descripción, surge la propuesta de crear espacios artísticos y reflexivos, tomando el arte como un medio y no solamente como un fin: garantizar la existencia de estos espacios en cada Sede de la Universidad.

Dicho punto pretenderá integrar las diversas áreas artísticas, y con apoyo de especialistas en salud mental y disciplinas afines, se realice un trabajo interdisciplinario, de manera que el montaje de las actividades vaya de la mano con objetivos de bienestar y salud para las personas participantes.

Para ejemplificar el impacto de la ponencia se presentará una muestra del trabajo realizado por los grupos artísticos de la Sede de Occidente.

Referencias bibliográficas

- Mayorga López, G. (19 de julio de 2021). Universidad de Costa Rica. Recuperado el 9 de agosto de 2021, de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2021/07/19/salud-mental-la-necesidad-de-articular-esfuerzos-institucionales-y-reconocer-que-el-problema-se-exacerbo-con-la-pandemia.html>
- OMS. (9 de agosto de 2021). Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 9 de agosto de 2021, de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades, IV(7-8), pp. 59-77 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina.
- Freire, P (1970). Educación y Cambio, Argentina: Siglo XXI
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, "Por qué enseñar arte y cómo hacerlo" segunda edición, (p,17).
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, (2016, diciembre) El Aporte de las Artes y la Cultura a una Educación de Calidad, segunda edición.
- Retana y Anicasio. (2021, julio). La percepción de la Inteligencia Emocional en la formación inicial de maestros en Costa Rica. Revista Intersedes. VOL. 22 NÚM. 45



Tercera parte

Acceso y equidad en el contexto de lo regional

El desafío del acceso, la permanencia y la inclusión de las poblaciones diversas a la educación superior: el caso de la Sede del Atlántico

Mónica Gutiérrez Hernández
Sede del Atlántico

Jorge Salmerón Ramírez
Sede del Atlántico

Resumen

La Universidad de Costa Rica ha planteado distintas acciones (estatuto orgánico, políticas institucionales, planes estratégicos, proyectos, carreras, etc.) que apuntan a reconocer la diversidad de la comunidad universitaria. Abordar la complejidad y los múltiples factores que la inclusión supone y garantizar la atención de la diversidad, presenta un desafío en términos de acceso, permanencia e inclusión a la educación superior de esta población (estudiantes: con hijas e hijos en lactancia y primera infancia, personas culturalmente diversas, con discapacidad, con distintas orientaciones sexuales, provenientes de zonas rurales, otras). Por lo tanto, esta ponencia pretende describir la realidad del acceso, la permanencia y la inclusión de los colectivos diversos en la Sede del Atlántico. Con el fin de plantear propuestas de atención desde la inclusión que respondan a las necesidades de la población. Se propone: I. Acceso: contextualizar los exámenes de admisión, incorporar personas traductoras, brindar mayor tiempo de ejecución. II. Permanencia: capacitar al personal docente y administrativo sobre atención a la diversidad y equidad epistémica, crear una comisión de diversidad para dar seguimiento. III. Inclusión: transversalizar la diversidad en la dinámica universitaria.

Introducción

El acceso, la permanencia y la inclusión de las poblaciones diversas a la educación superior supone desafíos, por diversas razones, entre las que destacan: I. El sistema educativo presenta un diseño que favorece grupos homogéneos: personas que solo se dedican a estudiar, con libertad de horarios, con un mismo estilo de aprendizaje, entre otros. II. Los procesos de admisión, permanencia e inclusión parten de una realidad que generaliza. Ejemplo: todas las personas ingresan con una misma base de conocimiento, un contexto homogéneo, un mismo bagaje cultural, capacidades físicas-cognitivas-mentales idóneas para el entorno universitario.

La Universidad de Costa Rica, desde su quehacer, se ha comprometido con el bienestar de la población costarricense, incluidos los colectivos diversos, lo cual puede evidenciarse en el estatuto orgánico, en las políticas institucionales y de manera más tangible desde las áreas sustantivas, (la docencia, la investigación, la acción social, la gestión) como con la creación de carreras, proyectos, y acciones específicas de los distintos servicios que se ofrecen para la atención de la salud integral, la diversidad sexual, la discapacidad, la inclusión, y la interculturalidad. Por su parte, la Sede del Atlántico, aparte de lo ya dicho, plantea acciones en esta materia desde el plan estratégico 2018-2021. La tabla 1 sintetiza lo expuesto.

En el contexto nacional e internacional, también existen otras declaraciones y normas que como institución pública la Universidad de Costa Rica debe considerar en la ejecución de sus acciones, ejemplos son: Declaración universal de los derechos humanos (1948), Constitución política de Costa Rica (1949), Ley indígena N° 6172 (1976), Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1996), Convención interamericana contra todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999), Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (2014), Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2014), Política Nacional para un sociedad libre de racismo, discriminación racial y xenofobia 2014-2025 y su Plan de Acción n° 38140-RE-PLAN (2014). Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015).

Tabla 1

Compromisos de la UCR en la atención e inclusión de la diversidad

Compromisos	
Estatuto orgánico	Artículo 3. Contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo" (UCR, 1974, p.1).
	Artículo 4. Derecho a la educación superior, el respeto a la diversidad de etnias y culturas y la acción universitaria planificada (UCR, 1974, p.1).
	Artículo 5. Estimular la formación crítica y comprometida en la sociedad costarricense mediante sus quehaceres sustantivos caracterizados por la búsqueda permanente de la verdad, de la equidad, el respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad cultural como estrategia para incidir en los contextos vulnerables y garantizar una participación plena propiciando alternativas de mejora.
Políticas universitarias	Eje III. Cobertura y equidad. 3.1 Fortalecerá las estrategias institucionales que favorezcan y promuevan la equidad en el proceso de admisión (p. 6). 3.2 Fortalecerá el bienestar estudiantil mediante el desarrollo y la formación integral para favorecer la permanencia y avance académico del estudiantado (p. 6).

	<p>Eje VIII. Igualdad e inclusividad</p> <p>8.1 Construirá una cultura inclusiva, basada en los valores y principios humanísticos con perspectiva de género, que considere la diversidad, la no discriminación y el respeto a los derechos y la dignidad de las personas (pp. 15-16).</p> <p>8.2 Promoverá el desarrollo de un entorno académico y laboral, libre de toda forma de violencia y discriminación (p. 16).</p>
<p>Plan Estratégico 2018-2022, Sede del Atlántico</p>	<p>Eje 1 Excelencia académica.</p> <p>Objetivo estratégico 1.1. Lograr procesos de aprendizajes innovadores, que involucren la realidad local y procesos de inclusión para el año 2022 (p. 12).</p> <p>Estrategia 1.1.2. Realizar actividades para la formación docente en evaluación y metodologías de aprendizaje innovadores, uso de mediación virtual y atención a la diversidad (p. 12).</p>
	<p>Eje 3 Transferencia de conocimiento</p> <p>Estrategia 3.1.1. Promover programas de atención a grupos vulnerabilizados en la Sede y sus Recintos (p. 15).</p> <p>Objetivo estratégico 3.3. Realizar eventos de integración sociocultural vinculados a la universidad.</p> <p>Estrategia 3.3.1. Propiciar la formulación de proyectos que atiendan poblaciones vulnerables tales como: personas con capacidades especiales, adulto mayor, población en riesgo social, entre otros. (p. 16).</p>
	<p>Eje 5 Inclusión social y equidad</p> <p>Objetivo estratégico 5.1. Fortalecer las acciones que promuevan una mayor equidad en el ingreso y en el proceso de permanencia hacia una exitosa conclusión de las metas académicas través [sic] de la participación activa de la UCR Sede y sus recintos (p. 18).</p> <p>Estrategias 5.1.1. Impulsar y fortalecer acciones para promover una mayor equidad en el ingreso de estudiantes. 5.1.2. Fortalecer las acciones de acompañamiento estudiantil para contribuir con la permanencia y la culminación de los estudios. 5.1.3. Desarrollar estrategias para atención de estudiantes en crisis que permita la formación de docentes y personal administrativo de la Sede (p. 18).</p>

Pese a los esfuerzos desarrollados por la Universidad de Costa Rica y la Sede del Atlántico en particular, la complejidad y la multiplicidad de factores que supone la atención y la inclusión de los colectivos diversos, generan la necesidad de plantear propuestas que permitan contextualizar los actuales procesos de admisión, y de los servicios y complementos que las personas reciben al formar parte de la comunidad universitaria que posibiliten asegurar la permanencia, esto según las particularidades y especificidades de la población; para paralelamente generar espacios libres de discriminación.

Desde el bagaje de diferentes proyectos de acción social y de la Comisión de Educación Indígena de la Sede, se reconocen experiencias que permiten dar cuenta de las realidades excluyentes del estudiantado, ejemplo de ello es que a la Sede del Atlántico (pese a tener 50 años de incidir en la comunidad de Turrialba) solamente ha ingresado una persona del grupo indígena Cabécar del distrito de Chirripó (ubicado en este cantón)

por el proceso de admisión regular, y quien además no logró permanecer y concluir su carrera. También, casos de estudiantes indígenas ngäbes y borucas que han dejado sus carreras, por falta de acompañamiento desde una perspectiva culturalmente pertinente, lo que refiere la necesidad de contar con procesos más inclusivos en los formatos de admisión y permanencia; para garantizar el derecho a la educación de estos colectivos en igualdad de condiciones.

Diversidad: acceso, permanencia e inclusión

Para efectos de esta ponencia se retoman los conceptos planteados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2021, párr. 10), con respecto a las diversidades presentes en las aulas, a saber:

- ▶ Diversidad cultural: Todas las personas pertenecen a culturas específicas y son culturalmente distintas, pero todavía persisten actitudes de desprecio hacia culturas que no son la propia y que deben ser superadas.
- ▶ Diversidad de capacidades: Cualquier persona puede presentar determinadas capacidades en unas facetas y en unos contextos, pero a la vez, tener menos capacidades en otras.
- ▶ Diversidad de orientación sexual: Las personas tienen distintas orientaciones a la hora de sentir y ejercer su sexualidad. La falta de reconocimiento histórica de esta diversidad hace que parte del alumnado se haya sentido o se sienta no incluido en el centro escolar.
- ▶ Diversidad de género: El género es un constructo social que muestra injustas desigualdades que condicionan el presente y el futuro de todo el alumnado.
- ▶ Diversidad de medios socioeconómicos: Las niñas, niños y jóvenes de estratos sociales y económicos desfavorecidos constituyen un grupo de riesgo muy importante. Parten de una situación de desventaja importante en el acceso al sistema educativo, y esta desventaja puede ser mayor si la comunidad escolar no pone los medios para que no fracasen escolarmente, tanto en el acceso a la educación, como en la participación y en el logro académico. (párr. 10).

En este sentido, cabe señalar que estos colectivos diversos no cuentan con las mismas oportunidades en términos de acceso, permanencia e inclusión. En acceso, no todos los colectivos tienen la posibilidad de ingresar a una carrera universitaria, pues la diversidad no siempre es contemplada en el proceso de admisión. En el caso de la diversidad de capacidades se han realizado una serie de adaptaciones para personas con condiciones de discapacidad visual, auditiva y cognitiva, mismas que deberían de estar en constante revisión y adaptación dado el avance en esta materia; sin embargo, en el caso de colectivos en el que la lengua materna no es el español (caso de poblaciones indígenas y afrodescendientes) no existe una contextualización o adaptación.

Sobre este caso particular, de la diversidad cultural y más específicamente de las personas indígenas cabécares, es necesario señalar que la experiencia ha permitido identificar situaciones como las siguientes: I. hay personas que manejan el idioma español de manera muy básica, y al ser el examen de admisión en esta lengua existe una barrera de acceso, II. los temas, conceptos, analogías, ejemplos y los razonamientos pueden no estar relacionados con la cultura o entorno local, por lo que se aumenta el grado de complejidad, III. también existen factores del contexto cultural y geográfico que dificultan el proceso previo a la prueba, desplazamientos a pie de largas distancias para llegar al sitio de realización de la prueba, dificultad de paso o incomunicación (camino que se deshabilita con lluvias, sin puentes, ríos que no se pueden pasar por crecidas) cansancio físico, manejo cultural del tiempo. La universidad ha intentado realizar compensaciones, por ejemplo, llevar el examen de admisión a liceos de los territorios indígenas, sin embargo, se presenta un alto grado de ausencia, por razones contextuales y propias, perdiendo el derecho a reposición.

Por su parte, la permanencia implica, el reconocimiento y valoración por parte de toda la comunidad educativa de la diversidad, trasladando las políticas institucionales a los contextos micro, como aulas, oficinas y servicios que ofrece la universidad, para brindar el acompañamiento que estas personas requieren en el proceso de adaptación y el tránsito en la universidad. Ya que la permanencia de los colectivos diversos en el sistema educativo implica posibilitar espacios libres de discriminación en los que estas diferencias sumen al currículum y a la cultura organizacional, de lo contrario estas personas serían excluidas impidiendo su desarrollo profesional y personal. La exclusión educativa según Escudero et al. (2009) ha sido entendida como "...pensando en la educación obligatoria, hablaríamos de exclusión en aquellas situaciones finales o intermedias de la escolaridad en las que determinados alumnos son privados de aprendizajes esenciales, así como de las oportunidades que serían idóneas para lograrlos" (p.48).

Por lo que, pensando en estas situaciones que privan al estudiantado de las oportunidades idóneas para lograr sus aprendizajes se requiere involucrar a toda la comunidad universitaria, posibilitando un tránsito y disfrute del proceso educativo que a su vez sea significativo. Al respecto, Escudero (2006) quien retoma un documento del North Central Education Laboratory de Carolina en EE.UU. en el que se plantea lo siguiente:

Los estudiantes están en riesgo de exclusión educativa (o llegan a fracasar en las escuelas) cuando experimentan un desajuste significativo entre sus circunstancias, necesidades y capacidades y la capacidad o voluntad de la escuela para aceptar, adecuarse y responderles de una manera que les apoye y habilite para dar de sí el máximo de su crecimiento y desarrollo social, emocional e intelectual (p. 22).

La exclusión es entendida como un proceso en el que la institución educativa no atiende las necesidades y capacidades particulares de la persona estudiante, por lo que para que los colectivos diversos permanezcan en el sistema educativo es imperante primeramente que se reconozcan estas diversidades para que se atiendan e incluyan a partir de sus realidades realizando los ajustes requeridos en todos los ámbitos.

Relacionado con la permanencia se encuentra la inclusión la cual supone pensar las posibilidades de exclusión en la “inclusión”, ya que, integrar a los colectivos diversos va más allá de su presencia, exige un cambio en todos los niveles, para erradicar estereotipos y prejuicios que conducen a la discriminación, y que podrían finalmente incidir de manera negativa en el éxito académico.

Al respecto, Echeita (2013) hace referencia a que “...parece bastante evidente, entonces, que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser políticas sistémicas esto es, que afecten a todos los vectores o componentes de un sistema educativo” (p. 110). Por lo que, para conseguir una verdadera inclusión de los colectivos diversos, se requiere una participación activa y un compromiso de toda la comunidad universitaria, en el que, desde principios como la equidad, la no discriminación y la pertinencia se construyan las relaciones y los procesos académicos-administrativos en la institución.

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2021) establece que para que un centro funcione como un entorno verdaderamente inclusivo necesita, entre otros aspectos:

- ▶ Valorar la diversidad en el estudiantado como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todas las personas.
- ▶ Aprovechar sinergias entre los componentes de la comunidad educativa (estudiantes, personal docente y administrativo, comunidad externa) para que el contexto complemente el aprendizaje.
- ▶ Disponer de planes y acciones que abarquen las diversidades para atender al estudiantado, en especial de personas en situación de vulnerabilidad, que presentan riesgo de ser excluidos por razón de discapacidad, sexo, orientación sexual, religión, cultura y etnia.
- ▶ Flexibilizar itinerarios, horarios y currículos para posibilitar diferentes contextos de aprendizaje.
- ▶ Superar las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado.
- ▶ Construir procesos de mediación pedagógica que ajusten el currículo y el espacio de aprendizaje de las competencias a las necesidades y posibilidades de todas las personas estudiantes.
- ▶ Propiciar actividades complementarias de carácter extracurricular que posibiliten la inclusión y el acercamiento a la diversidad.
- ▶ Coordinar y visualizar todos los apoyos desde la perspectiva del estudiantado.

Tal como se ha presentado, atender la diversidad de la población de una manera justa, equitativa e inclusiva sugiere un desafío. Un reto que implica repensar las acciones, integrar los colectivos, escuchar las diferentes voces y opiniones para generar nuevas estructuras que se adecuen a las necesidades, capacidades e intereses de las personas. También, es necesario articular los diferentes recursos con que cuenta la institución (infraestructura, servicios, recursos humanos, tecnología, experiencia, capacidad instalada) para que todos los colectivos puedan contar con las mismas condiciones, en cuanto a acceso, permanencia e inclusión, que aseguren el derecho a la educación superior pública.

Conclusiones

En conclusión, es imperante que la Universidad posibilite espacios de diálogo, mecanismos de consulta, y la construcción conjunta de proyectos, acciones y propuestas con los colectivos diversos en los que se visibilice su voz, se atiendan sus necesidades y se favorezca una educación pertinente y equitativa.

En este sentido, se considera relevante:

- ▶ Explorar y valorar las demandas de los colectivos por una educación equitativa y pertinente que acoja la experiencia del estudiantado con el propósito de convocar un intercambio de vertientes sobre la educación, a partir del diálogo, compartir posturas y experiencias que posibiliten la inclusión.
- ▶ Sistematizar buenas prácticas del personal docente y administrativo, así como del estudiantado en cuanto a la atención a la diversidad que posibilite replicarlas y darlas a conocer con el fin de incentivar en la comunidad universitaria la apropiación de estas.
- ▶ Estimular la discusión académica sobre la necesidad de realizar investigación horizontal con personas de colectivos vulnerabilizados, de manera que la Universidad avance hacia el establecimiento de protocolos que permitan una participación en igualdad de condiciones.
- ▶ Capacitar al personal docente, administrativo y estudiantado en lo referente a la atención a la diversidad y la educación inclusiva, con el fin de que todos los sectores asuman el compromiso que demanda una educación atinente a los derechos humanos, igualitaria, equitativa y justa.

Propuesta resolutive

Acceso a la educación superior pública para las comunidades diversas

Desarrollar junto con las personas involucradas en los procesos de admisión (registro, orientación, colectivos diversos, personas expertas en diversidad, otras) una hoja de ruta para identificar alternativas que permitan atender de mejor manera la diversidad. Algunas ideas que se pueden valorar para el desarrollo de esta propuesta son: en el caso específico de personas indígenas o afrodescendientes que realizan examen de admisión en segunda lengua; I. analizar como contextualizar los exámenes con el entorno local, II. realizar un estudio de cuánto tiempo se puede-o debe facilitar a la persona estudiante para compensar el proceso de traducción y análisis, III. valorar la posibilidad de que exista una persona de la misma etnia que colabore en la traducción para el estudiantado para casos de conceptos que no tienen traducciones o requieran de un contexto para interpretarse.

Permanencia de la población diversa que ingresa a la universidad

Se plantea que la Sede del Atlántico construya una Comisión de Inclusión y Atención de la Diversidad, que se encargue de: I. Apoyar en el transcurso de la formación universitaria a las personas que se identifiquen en colectivos diversos, para apoyar en la permanencia. II. Acompañar el proceso de adaptación-ajuste a la vida y entorno universitario III. Desarrollar actividades que sensibilicen a la comunidad universitaria sobre la inclusión, no discriminación y la diversidad. IV. Capacitar al personal docente y administrativo sobre atención a la diversidad y la equidad epistémica. V. Dar seguimiento a los planteamientos de la universidad en temas de inclusión, permanencia y atención a la diversidad, propuestas en el plan estratégico. VI. Articular los diferentes proyectos y acciones que se realizan en la Sede en cuanto a la atención a la diversidad para evitar la duplicidad de acciones y mancomunar las existentes.

Inclusión en la Universidad

Plantear la inclusión como eje transversal de las actividades sustantivas de la Universidad, apoyado por la Comisión de Inclusión y Atención de la Diversidad.

Referencias bibliográficas

- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (1974). *Estatuto orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Publicado en La Gaceta Oficial No. 56.
- Departamento de Educación (2021). Diversidad e Inclusión. <https://acortar.link/E1okH>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo 1 "voz y quebranto"2. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2) <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Escudero, J. (2006) *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. España: Universidad de Murcia.
- Escudero, J., González, M. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 41 -64. <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Universidad Costa Rica, Sede del Atlántico. (2018). *Plan Estratégico Sede del Atlántico*. Aprobado en la Asamblea de Sede N° 463.
- Universidad de Costa Rica. (2020). *Políticas Institucionales 2021-2025*. Aprobadas por el Consejo Universitario en la sesión N.º 6357, artículo 06.

Retos y desafíos para la UCR con respecto a la población estudiantil proveniente de territorios indígenas: Reflexiones para un abordaje interdisciplinario a partir de las experiencias desde la Sede del Sur y la Red Institucional para el trabajo con Pueblos y Territorios Indígenas (RIPI).

Jessica Aguilar
López

Heidy Avalos
Fernández

Alejandra Guevara
Chaves

Priscila Madrigal
Marín

Susana Pérez
Tencio

Patricia Rojas
Hernández

Resumen

Desde las experiencias de la Sede del Sur y la Red Institucional para el trabajo con Pueblos y Territorios Indígenas (RIPI), se exponen las inequidades que vive la población estudiantil proveniente de territorios indígenas y se hacen propuestas metodológicas para su abordaje. Esta problemática estructural en la coyuntura de la virtualidad se ha profundizado, potenciando aún más las carencias y limitaciones que vulnerabilizan los derechos de las poblaciones indígenas, manifestándose a través de la exclusión social.

Esta ponencia busca hacer propuestas que generen rupturas, a través de la ejecución de acciones afirmativas con abordajes interdisciplinarios e interculturales que permitan reducir las disparidades, en la búsqueda de equidad en cuanto a las condiciones de ingreso y permanencia de estudiantes provenientes de territorios indígenas en la Educación Superior.

Introducción

A partir de la experiencia del trabajo con población estudiantil indígena en la Sede del Sur, se ha identificado una serie de carencias en cuanto al acceso a recursos, uso de tecnologías, limitaciones para incorporarse a los procesos metodológicos y didácticos; situaciones que generan exclusión para esta población. En razón de ello se exponen retos y desafíos para la Universidad de Costa Rica en la atención de la población estudiantil indígena.

El desarrollo del presente documento se nutre a partir de diversas perspectivas y espacios de trabajo, entre ellos: Docencia, Vida Estudiantil y Acción Social; partiendo de la experiencia de la RIPI y el Trabajo Comunal Universitario del Centro de Promoción Cultural del Pacífico Sur. Además, se toman en consideración las vivencias de la población estudiantil indígena y los resultados de la investigación: "Análisis de la permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior mediante estrategias de interculturalidad en la Sede del Sur de la Universidad de Costa Rica, 2018-2020".

Desde el abordaje teórico metodológico se parte de una perspectiva de derechos humanos e interculturalidad. Con el objetivo de ofrecer sustento empírico a esta ponencia, se colocan las experiencias, desde las diferentes disciplinas y espacios de trabajo que brindan atención a la población estudiantil indígena. Esta visión interdisciplinaria permitió corroborar la relevancia histórica y actual de la problemática, así como la urgencia de encontrar soluciones pertinentes, que logren incidir e impactar en el éxito académico de esta población.

Con el interés de conocer cuáles han sido sus vivencias respecto a la educación virtual, se realizó una encuesta en la que participaron dieciocho estudiantes indígenas de la Sede del Sur. Dicho instrumento fue adecuado a las características de la población meta. Las preguntas arrojaron información sobre la conectividad, uso de dispositivos electrónicos, espacio de estudio y algunas limitaciones para desarrollar el proceso educativo de forma virtual. La validación de este cuestionario se realizó por medio de la participación de dos estudiantes indígenas, una persona de primer ingreso y la otra de segundo año de carrera, a partir de cuyas apreciaciones se realizaron los cambios pertinentes.

La encuesta semiestructurada diseñada para ser aplicada en línea por medio de los formularios de Google, contó con diez preguntas (nueve cerradas y una abierta). La misma fue distribuida por medio de un grupo de WhatsApp de estudiantes indígenas de la Sede del Sur, conformado por veintiocho estudiantes activos. La muestra considera a dieciocho estudiantes que respondieron la encuesta y que cursan las siguientes carreras: Turismo Ecológico y Gestión Ecoturística, Ciencias de la Educación Primaria, Economía Agrícola y Agronegocios, Educación Primaria con concentración en Inglés, Informática Empresarial e Inglés.

Finalmente, se realiza una propuesta resolutive que busca la conformación de un equipo de trabajo interdisciplinario que posibilite desarrollar estrategias para el abordaje adecuado de esta población, desde un enfoque de interculturalidad.

Población indígena, acceso y permanencia en la Educación Superior: retos y desafíos por superar

Con el pasar de los años y gracias a las luchas reivindicativas de diversas poblaciones, las sociedades actuales han evolucionado en cuanto al reconocimiento y ampliación de derechos y libertades humanas fundamentales, no obstante, muchas poblaciones continúan siendo discriminadas, estigmatizadas y excluidas en los diferentes ámbitos de la vida. En el caso de los pueblos indígenas en Costa Rica, se evidencia un largo camino recorrido a nivel de legislación en cuanto a la exigencia de sus derechos, entre lo que se puede mencionar: el Convenio 107 de la OIT (1957), Convenio 169 de la OIT (2002), Declaración Universal de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, el Plan Quinquenal para la Inclusión de Pueblos Indígenas en la Educación Superior Pública PPIQ (2013-2019) y las Políticas Universitarias actuales (2021-2025).

Todos estos elementos jurídicos y normativos son vinculantes en el accionar de las Políticas Institucionales y tienen en común respaldar la protección y cumplimiento de los derechos sociales, políticos, económicos, culturales y territoriales para evitar todo tipo de discriminación. Sin embargo, desde un análisis consecuente con la realidad de los Pueblos y Territorios Indígenas, se reconoce que la creación de normativa o políticas no necesariamente ha implicado la eliminación de brechas socioculturales, económicas, educativas e incluso deudas históricas que vulnerabilizan a estas poblaciones.

Para efectos de esta ponencia resulta fundamental hacer énfasis en lo que concierne a la Educación Superior, para ello se hace referencia al PPIQ siendo este la materialización del compromiso asumido por las Universidades Estatales para realizar las acciones necesarias en la atención de las necesidades de la población estudiantil indígena. Dicho plan propone tres ejes de trabajo, los cuales son: acceso, permanencia y pertinencia, a partir de la identificación de problemáticas que excluyen a la población de la Educación Superior (CONARE, 2013).

Aunado a lo anterior, es necesario retomar las Políticas de la Universidad de Costa Rica (2021-2025), las cuales en su eje III resaltan la necesidad de una mayor cobertura y equidad en el proceso de admisión a través de acciones afirmativas en beneficio de las poblaciones tradicionalmente excluidas y vulnerables. En el eje VIII se hace un llamado a la igualdad e inclusividad enfatizando en la necesidad de prácticas institucionales que garanticen el reconocimiento, promoción, defensa y exigibilidad de los derechos de los pueblos indígenas. Lo anterior a través de la preservación e intercambio de saberes, su cosmovisión, sus formas de organización social y, en general, su patrimonio cultural, en un contexto de justicia social, equidad, integridad y autonomía.

En concordancia con lo anterior, el Programa de Gobierno para la Rectoría de la Universidad de Costa Rica (2021-2025) propone el compromiso con una Universidad inclusiva, equitativa, solidaria y feliz, haciendo hincapié en el diseño de una agenda que fomente la diversidad cultural y el intercambio de saberes tradicionales de nuestras comunidades indígenas. En esta misma línea, se propone la implementación de medidas para promover acciones que permitan superar los obstáculos y mejorar el ingreso, permanencia y graduación en la UCR de la población afrodescendiente, indígena y migrante, reconociendo su diversidad étnica, nacional y multicultural, con el objetivo de favorecer el éxito en su formación (Programa de Gobierno para la Rectoría 2021-2025).

En consonancia con la normativa vigente, y partiendo del reconocimiento de las desigualdades que actualmente enfrenta la población estudiantil indígena en la Sede del Sur, resulta imperioso evidenciar las condiciones en las que ingresa el estudiantado a la Universidad, así como las principales limitaciones que atraviesa durante su permanencia en esta casa de enseñanza, mismas que se profundizan con la virtualización de la educación.

Se conceptualiza a los pueblos indígenas, originarios o ancestrales como los grupos descendientes de los habitantes originarios de Latinoamérica. Históricamente, se ha hablado de naciones, comunidades, etnias, minorías, poblaciones o pueblos indígenas, aborígenes, originarios, nativos o autóctonos (Cuneo, 2015, p. 7). De acuerdo con el Convenio 169 de la OIT (1989), artículo 1, establece que una persona indígena desciende de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (p.20).

A partir de lo anterior, la definición de persona indígena se relaciona directamente con el derecho territorial por descendencia, no obstante, la identidad es un factor fundamental para el reconocimiento individual y colectivo de los diversos grupos étnicos. El artículo 1, de la Ley Indígena N.6172 establece que “Son indígenas las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad” (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1977).

El concepto de persona indígena es complejo de definir debido a que tiene múltiples matices, que van desde el aspecto jurídico, el sentido de pertenencia, la consanguinidad y el reconocimiento cultural por parte de la comunidad. Por lo cual es importante destacar que, para efectos de esta ponencia, se parte de la conceptualización de la persona indígena como aquella que se autodefine como tal, que residiendo o no en un territorio indígena se identifica con rasgos socioculturales de la etnia a la que pertenece.

En Costa Rica existen ocho etnias indígenas: Cabécares, Bribris, Ngäbes, Brunca, Térrabas, Huetares, Malekus y Chorotegas, que habitan en veinticuatro territorios, de los cuales solamente tres mantienen el uso familiar y cotidiano de su idioma. Deben sumarse a estos territorios, las poblaciones indígenas como los Miskitos de Nicaragua y los Ngäbes de Panamá que se integran a diferentes zonas del país por medio de la producción agrícola (Carballo, 2006).}

Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC (2013), en Costa Rica la población indígena asciende a 104 143 personas, lo que representa un 2,42 % del total de habitantes del país. Datos de esta entidad indican que el 70,1% de los hogares indígenas presenta alguna necesidad básica insatisfecha, aunado a una serie de carencias relacionadas con: calidad de la vivienda, acceso a infraestructura sanitaria, el acceso a bienes y servicios. Se destacan también limitaciones en cuanto a la asistencia y logro escolar.

Históricamente las escuelas y los colegios ubicados en territorios indígenas, se han encontrado en desventaja, presentando índices de escolarización más bajos en comparación con otros centros educativos del país. Esta situación se hace aún más evidente, al finalizar la secundaria, donde el porcentaje de los estudiantes que logran terminar su bachillerato de colegio, es muchísimo menor que en otras zonas del país (INEC, 2011).

Población estudiantil indígena en la Sede del Sur

A partir del año 2011 hasta la actualidad, la RIPI ha registrado el ingreso de al menos cincuenta y ocho estudiantes provenientes de territorios indígenas, específicamente en la Sede del Sur. Aquí es importante mencionar que se considera la totalidad de la población proveniente de colegios ubicados en territorios, sean estos de ascendencia indígena o no. Además, se contemplan los estudiantes que se autoidentifican como tales aunque no provengan de territorios indígenas.

Cuadro 1 Cantidad de estudiantes provenientes de territorios indígenas en la Sede del Sur, Universidad de Costa Rica	
Año	Cantidad de estudiantes
2011	1
2013	1
2015	5
2016	7
2017	6
2018	7
2019	9
2020	11
2021	11
Total	58

Fuente: Construcción propia a partir de los datos de RIPI (2021).

De los datos anteriores, se aprecia un aumento considerable de ingreso de estudiantes de territorios indígenas a partir del año 2015. Se considera que esta situación se debe a diversos motivos, entre los cuales resaltan las siguientes acciones enmarcadas en el PPIQ: tutorías académicas, asistencia anual a la feria vocacional de la UCR, apoyo en los diferentes procesos como concurso a carrera, matrícula, solicitud de beca y apoyos complementarios. Asimismo, se considera importante la aplicación del proceso de admisión diferida, en consonancia con los principios de excelencia académica, equidad y justicia social, que orientan el actuar de la Universidad de Costa Rica.

De acuerdo con datos de la Oficina de Becas y Atención Socioeconómica el cien por ciento de esta población contó con alguna categoría de beca al momento de su ingreso; no obstante, debido a múltiples factores, un alto porcentaje no logra continuar sus estudios universitarios. Del total de estudiantes registrados, al I semestre del año 2021 solamente dos se han graduado, uno inclusive cursa su segunda carrera; cuarenta están activos y diecisiete se encuentran inactivos.

La mayoría de estudiantes que ingresan a la Sede de Golfito, provienen de centros educativos ubicados en la zona sur del país, a saber: Liceo Rural Alto Guaymi, Colegio Académico con Orientación Tecnológica Boruca, Colegio Indígena La Casona, Liceo Rural San Rafael Norte, Colegio Indígena Ujarrás, Liceo Rural Progreso, Liceo Rural Yeri, Colegio Nocturno de Buenos Aires, Cindea Kabakol, Liceo Rural Yimba Cajc, Liceo Rural Cabagra, Liceo Rural Alto Conte, Liceo Rural Tsikriyok, Colegio Nocturno de Osa, Liceo Rural Maíz de los Uva, CTP Buenos Aires, Liceo Rural Salitre, CTP Sabalito y Colegio Indígena Térraba. Además, se registra un estudiante proveniente del Liceo Académico Sulayom de Amubri, de la zona de Talamanca. Tomando en consideración la ubicación de estos colegios, resulta importante conocer los principales indicadores educativos según cultura indígena:

Cuadro 2

Principales indicadores educativos según cultura indígena representada en la Sede del Sur

Indicadores	Escolaridad promedio	% indígena que asiste a educación general básica y habla idioma indígena	% con secundaria completa y más	% al menos un año de rezago escolar
Costa Rica	8,7	40,2%	36,6%	23,6%
Territorios Indígenas	5,7	59,7%	13,2%	40,6%
Bribris	6,2	45,8%	15,5%	36,3%
Brunca o boruca	6,3	7,4%	15,2%	33,9%
Cabécares	4,2	88,7%	6,8%	53,5%
Ngäbes	5,6	77,6%	12,7%	37,9%
Teribes o Térrabas	5,9	13,3%	11,4%	27,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos censales INEC, 2011.

Nótese la gran diferencia entre el promedio nacional y los correspondientes a territorios indígenas. Resalta el alto porcentaje de personas con al menos un año de rezago escolar en los territorios indígenas (40,6%), muy por encima del 23,6% nacional. En el caso de los cabécares, la escolaridad promedio es de 4,2 años y en el caso de los Ngäbes es de 5,6 años, lo cual nos indica que la mayoría no está concluyendo ni siquiera la educación primaria y un muy bajo porcentaje completa la educación secundaria. Consecuentemente con esto, muy pocos logran ingresar a la Educación Superior.

Aunado a lo anterior, es importante analizar que en el caso de los Cabécares y Ngäbes son las dos etnias que mayoritariamente conservan su idioma, y se reconoce que el sistema educativo nacional presenta limitaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje desde un enfoque intercultural. Lo anterior representa un reto en el acceso y permanencia de estas poblaciones para la Universidad, en tanto los procesos no contemplan la diversidad y limitaciones tanto educativas como de acceso a conectividad de los Pueblos y Territorios Indígenas.

Experiencias del trabajo con población estudiantil proveniente de territorios indígenas

Experiencias desde la población estudiantil indígena universitaria

Las vivencias de la población estudiantil fueron captadas a través de la aplicación de una encuesta en línea en la que participaron dieciocho estudiantes procedentes de territorios indígenas, realizada los días 14, 15 y 16 de julio del 2021. La misma permitió conocer la realidad, las vivencias y sentires de la población estudiantil indígena a partir de la pandemia por el COVID 19.

Luego de la información básica (género, edad, año de ingreso a la Universidad, colegio, comunidad de procedencia y carrera que cursa), se elaboró una serie de preguntas a partir de las cuales se clasificaron las respuestas en cuatro temáticas: *acceso a dispositivos electrónicos y conectividad, condiciones espaciales donde reciben lecciones virtuales, dificultades en el uso de tecnologías y plataformas virtuales, y valoración de la experiencia educativa virtual.*

De acuerdo con la primera temática, se desea conocer el acceso que tienen las personas estudiantes indígenas a dispositivos electrónicos y conexión a internet, considerando la necesidad imperante de estos medios en la educación virtual. De las 18 personas que participaron en la encuesta, 14 de ellas afirman utilizar el celular y la computadora portátil para desarrollar sus actividades académicas virtuales. Además, al consultar por la conexión a internet con la que cuentan para el desarrollo de las clases virtuales, acceso a plataformas y envío de tareas, 13 personas indican que utilizan los datos móviles del teléfono.

Lo anterior permite inferir que la población estudiantil indígena encuestada cuenta con dispositivos electrónicos, no obstante el uso de celular y datos móviles telefónicos no son los medios apropiados para desarrollar un proceso educativo adecuado, en tanto recibir clases a través de la pantalla de un celular complejiza su interacción, e incluso descargar documentos como lecturas, asignaciones, presentaciones, entre otras, utilizando datos móviles es una labor lenta, compleja y económicamente costosa.

Por otro lado, desde el año 2020, la Universidad de Costa Rica facilitó dispositivos electrónicos a estudiantes que no tuvieran los medios para continuar su educación de forma virtual. Aunado a esto, 11 estudiantes encuestados afirman utilizar la tablet como medio para desarrollar sus actividades académicas virtuales. No obstante, solamente 6 indican tener acceso a los chips facilitados por la Universidad para tener conexión a internet, lo cual complejiza la situación educativa de la población indígena estudiantil partiendo de la realidad de que la mayoría o casi la totalidad de dicha población cuenta con beca socioeconómica, es decir, no cuentan con los medios para cubrir el acceso a conectividad por cuenta propia.

De las personas encuestadas, 7 indican haber solicitado el apoyo de una persona vecina para utilizar el Wifi y poder continuar con sus estudios académicos.

De acuerdo con la segunda temática, la cual refiere a las condiciones espaciales donde reciben lecciones virtuales, se señala que 5 estudiantes indican utilizar la casa del vecino o vecina como espacio de estudio, lo cual se puede relacionar con el acceso a conexión a internet por medio del Wifi. Por otra parte, 14 personas afirman estudiar en un espacio dentro de su casa de habitación, no obstante, se debe recuperar la caracterización del mismo como ruidoso e inadecuado. A partir de esto, se puede inferir que el espacio con el que dispone la mayoría de la población encuestada no cumple con los requerimientos óptimos para desarrollar su proceso de aprendizaje adecuadamente, lo cual podría incidir en su rendimiento académico.

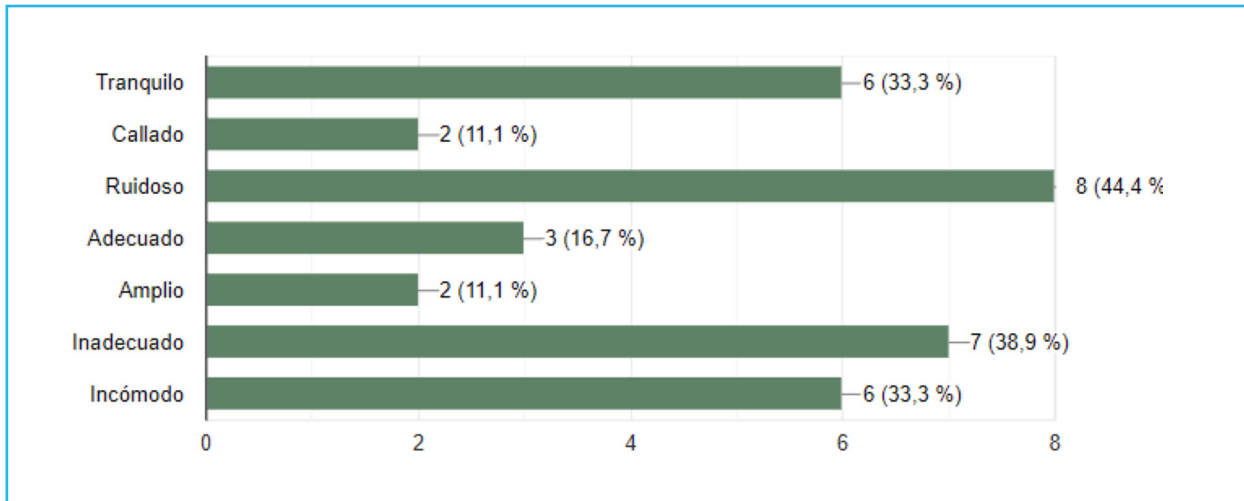


Gráfico 1 Caracterización del espacio donde estudian

En concordancia con la tercera temática, la cual refleja las dificultades en el uso de tecnologías y plataformas virtuales, se consultó por el grado de dificultad que les representaban las siguientes actividades: uso de la computadora, uso del correo electrónico, así como el uso de la plataforma de mediación virtual, búsquedas de información en internet, consulta en bibliotecas virtuales (bases de datos), utilización de APA, manejo de Office y de Libre Office; debido a que estas se consideran fundamentales para el proceso de educación virtual.

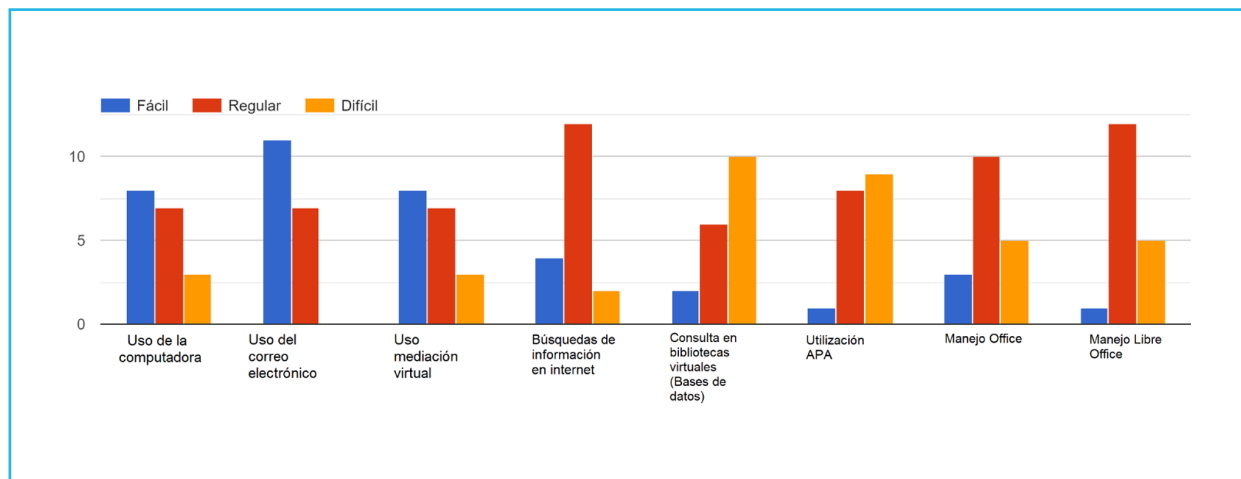


Gráfico 2 Grado de dificultad de la educación virtual

Entre la información recuperada, se destaca que el uso de la computadora, correo electrónico y la plataforma de mediación virtual no representan un grado de dificultad para la población encuestada que tiene varios años de ser estudiantes activos. No ocurre lo mismo para las personas de primero y segundo año, de suerte que la mayoría de las personas encuestadas manifiestan grados de dificultad regular y difícil en dichas actividades. Resalta que la mayoría aún no cuenta con las destrezas suficientes para actividades modulares como: búsquedas de información en internet, consulta en bibliotecas virtuales (bases de datos), utilización de APA, manejo de Office y de Libre Office (esto incluyendo a los que tienen más de dos años de ser estudiantes activos).

La principal limitación la constituye la dificultad para concentrarse, lo cual está vinculado con las condiciones del espacio de estudio mencionadas anteriormente, las cuales son calificadas como ruidosas e inadecuadas. Como segunda limitación se plantean dificultades en el acceso a internet, lo cual se torna una barrera importante en la comprensión de la materia, e incluso en el acceso a plataformas.

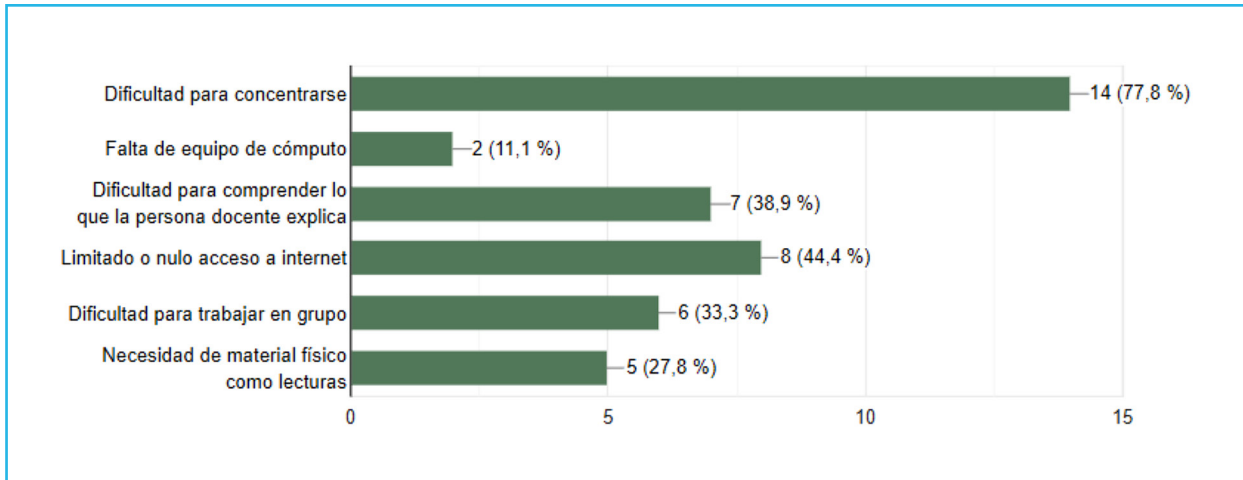


Gráfico 3 Limitaciones para recibir clases virtuales

La tercera limitación plantea la dificultad para comprender a la persona docente; esta situación se agudiza para las personas Ngäbes y Cabécares que como se planteó anteriormente, son las culturas que mayormente conservan su idioma y presentan un escaso manejo del español.

Otra de las preguntas del cuestionario consistió en las formas utilizadas para el abordaje de dudas sobre los contenidos del curso. La información recuperada evidencia que solamente un 22,2% de las personas consultadas, utiliza las horas de atención a estudiantes que la Universidad pone a disposición en cada curso. Además, un 38,9% consulta con algún par, por lo cual es clara la necesidad de atender sus dudas, pero esto no se canaliza adecuadamente. Es menester investigar los motivos de esta situación que abona a la problemática de rendimiento académico y que no necesariamente está siendo percibida por el personal docente.

La última temática genera información en torno a la valoración de la experiencia educativa virtual, donde a partir de un total de doce opciones con selección múltiple, de las cuales seis representan emociones positivas y seis emociones negativas, las últimas resultaron ser las predominantes. Siendo la frustración, el miedo y la desmotivación los sentimientos más destacados. No menos importantes resultan la soledad, la inseguridad y el enojo.

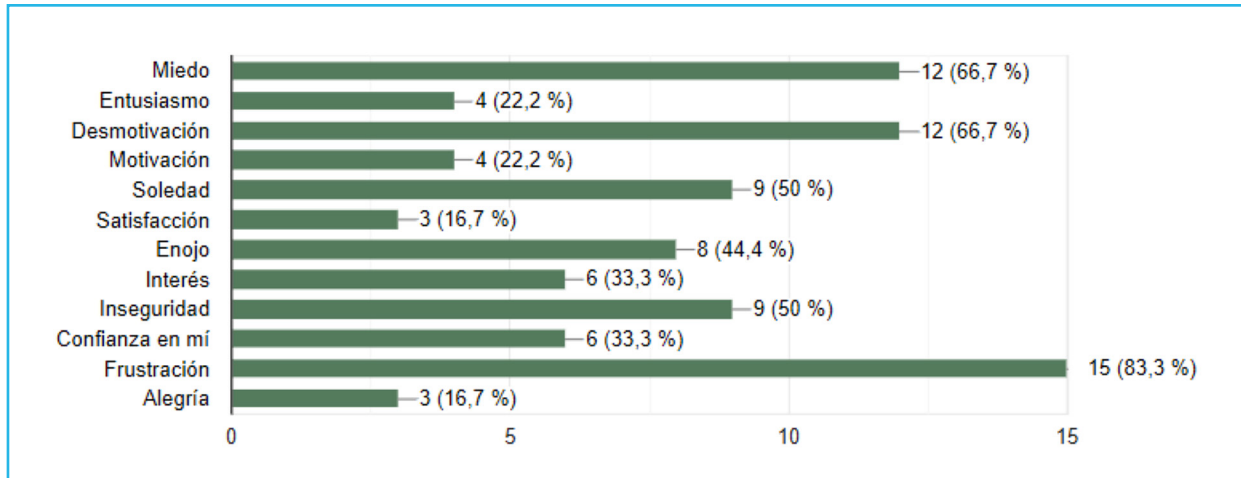


Gráfico 4 Emociones desde el inicio de la virtualidad.

Llama la atención que, aun cuando 15 personas encuestadas experimentaron frustración y 12 experimentaron miedo y desmotivación, la encuesta permitió recoger manifestaciones como:

- ▶ Necesito un futuro próspero para poder cuidar a mis padres en mejores condiciones.
- ▶ Quiero graduarme de la UCR, así que la virtualidad no me ha desmotivado o me ha hecho cambiar de opinión.
- ▶ Está previsto como una única oportunidad para salir adelante o construir un sueño que siempre había anhelado.

Las expresiones anteriores denotan la conceptualización de la educación, por parte de las personas estudiantes, como una herramienta para mitigar su condición de pobreza a través del establecimiento de un proyecto de vida consolidado académicamente. Para la Universidad, esta realidad pone de manifiesto las desigualdades y diferencias entre las diversas poblaciones. Por último, se les consultó a las personas estudiantes sobre su calificación de la experiencia universitaria virtual, dando como resultado que un 55,6% indicó su experiencia como regular y un 38,9% la calificó como difícil.

Experiencias desde la docencia

La virtualidad ha limitado y complejizado la interacción tanto a nivel docente-estudiante como estudiante-estudiante. Presentándose dos escenarios, en el primero al compartir los datos móviles con una computadora, la conexión es lenta y no permite llevar a cabo algunas funciones como encender la cámara, o realizar una presentación de manera fluida, mientras que, en el segundo escenario cuando la conexión se lleva a cabo directamente desde el celular, podemos identificar las mismas dificultades manifestadas, pero debe sumarse a lo anterior que algunas páginas web o plataformas no poseen todas las funciones habilitadas para celular.

Esta población presenta particular dificultad para la realización de actividades grupales en línea, como por ejemplo aquellas que implican trabajo colaborativo en las salas de aplicaciones como Zoom, Kahoot o mantener la cámara y/o el micrófono encendidos para participar de manera activa.

Desde la experiencia de las docentes se ha percibido que el estudiantado proveniente de territorios indígenas, presenta una tendencia en su primer año de carrera a utilizar menos los espacios destinados a la aclaración de dudas, tanto respecto a la materia como a las asignaciones por realizar. Siendo el proceso de virtualización un agravante de esta situación ya que la interacción desarrollada dentro del aula virtual es de carácter limitado, donde procesos de identificación de emociones no pueden llevarse a cabo debido a que las cámaras en la mayoría de las ocasiones se encuentran apagadas, por las situaciones anteriormente mencionadas.

Por otro lado, las docentes también han identificado en la población estudiantil indígena, serias limitaciones en lo que a competencias digitales se refiere, dentro de las cuales se pueden mencionar: Manejo de equipo de cómputo, utilización de plataformas para gestión de las lecciones (Mediación Virtual), uso del correo electrónico, plataformas de búsqueda de información, elaboración de presentaciones, videos, infografías u otros. Lo cual les sitúa en desventaja para cumplir con sus responsabilidades universitarias, dando como resultado que deban repetir cursos, lo que a su vez deriva en un rezago académico.

Experiencias desde Orientación

En la atención que se brindan desde la Oficina de Orientación, el estudiantado manifiesta no contar con las suficientes bases curriculares para enfrentarse a las exigencias académicas que demandan las carreras que están cursando. Además, varios estudiantes han expresado, que su proceso académico tanto en la escuela como el colegio fue limitado y no desarrollaron en el aula contenidos que consideran les hubiese brindado herramientas importantes para enfrentarse a la vida universitaria, conjuntamente destacan el escaso o nulo acercamiento que durante ese período educativo tenían hacia la tecnología. Todos estos factores inciden negativamente y desde un principio les sitúa en desventaja en comparación con otras personas estudiantes de la carrera.

Así las cosas, en ocasiones el estudiantado supone que su mejor opción es abandonar la carrera y devolverse a vivir a sus comunidades, mientras que otra parte de la población considera que, ante sus dificultades, lo ideal es realizar un cambio de carrera. Sin embargo, este proceso puede verse entorpecido, por el bajo rendimiento académico o porque el puntaje en su examen de admisión no alcanza para realizar el cambio. Ha de recordarse que un porcentaje importante de esta población ingresa por matrícula diferida, el cual es un procedimiento de admisión para los estudiantes que no lograron ingresar y que proceden de centros educativos de secundaria; en los que un 15 % o menos de los que realizaron la prueba de aptitud académica resultó aceptada. (Resolución VD-11651-2020).

No obstante, a las situaciones anteriores también ha de sumarse la brecha cultural existente, lo cual vuelve más complicado para la población estudiantil indígena la permanencia y culminación de su proyecto académico universitario; el salir de sus comunidades y enfrentarse a elementos tales como: el uso de un cajero automático para hacer retiro de su beca, el saber cómo utilizar una lavadora o un dispensador de agua (en las residencias estudiantiles), el uso de una computadora para realizar trabajos, el uso de internet o un correo electrónico, entre otros, puede volverse un verdadero reto, ya que según han manifestado, estas son acciones con las cuales no se han familiarizado con anterioridad.

Así las cosas, se considera que surge la necesidad de brindarle a esta población un apoyo adicional que les permita acceder de una manera más pragmática a la Universidad, por lo cual el rol de las unidades de Vida Estudiantil, en todas las Sedes y Recintos de la UCR, se vuelve fundamental.

Experiencias desde Trabajo Social

Desde el área de Trabajo Social y específicamente de la Oficina de Becas y Atención Socioeconómica en la Sede del Sur, la atención de la población estudiantil de territorios indígenas implica necesariamente una reflexión crítica y posicionamiento ético-político, para el reconocimiento particularizado de la realidad sociocultural, en cuanto a diversidad étnica y desigualdad estructural.

Las experiencias desde esta oficina han permitido identificar y comprender las condiciones socio materiales y simbólicas que colocan en clara desventaja a la población estudiantil indígena o proveniente de territorios respecto a: el poco acceso a la información debido a las limitaciones en la conexión de internet en sus comunidades, la carencia de equipo de cómputo y el poco o nulo manejo de tecnologías de la información, dificultades para la comprensión de los procesos universitarios requeridos, tales como: llenado de formularios, consecución y envío de la información, entre otros.

Estos son factores que interfieren en el proceso de ingreso a la Universidad y que necesariamente requieren de un acompañamiento particular para potenciar un acceso real a la Educación Superior, a sabiendas de que los escasos recursos económicos con los que cuentan sus familias les limitaría este derecho, que de no ser por la beca socioeconómica no sería posible.

La Sede del Sur actualmente cuenta con una población de cuarenta estudiantes indígenas o provenientes de territorios en condición "activa", donde el 97% cuenta con beca socioeconómica categoría cinco, y tienen asociados los beneficios de reubicación geográfica, además veintidós personas cuentan con un monto adicional por pobreza extrema. El sistema de becas ofrece una serie de beneficios complementarios que le permite a la población estudiantil suplir sus necesidades básicas y de estudio.

Cuando se habla de poblaciones indígenas es importante no perder de vista su visión de mundo, a partir de la cual se relacionan entre sí y con el resto de la población. De acuerdo con Stavenhagen, R (2010) “es fundamental la pertenencia a la comunidad indígena, que es y ha sido tradicionalmente el habitus, el espacio social de los pueblos, donde constituyen pequeños universos sociales con su propia organización, costumbres, tradiciones, redes sociales, prácticas culturales, etc.” (p. 173). A raíz de ello se desarrolla el sentido de la identidad colectiva y sentido de pertenencia a su grupo familiar y a su comunidad.

Este sentido de pertenencia e integración a su comunidad y vida familiar tiene un impacto en la vida de la población estudiantil que ingresa a la Universidad y debe alejarse de su círculo cercano para cumplir con su plan académico.

Un factor importante para el acceso y la permanencia de la población indígena o proveniente de territorios indígenas a la Universidad, es el contar con el beneficio de residencias estudiantiles, que “son un espacio físico en donde la población residente se aloja durante el año lectivo para llevar a cabo su plan académico” (OBAS, 2021). El gozar de este beneficio para esta población es muy complejo, ya que los criterios de selección si bien son objetivos, dejan por fuera a esta población debido a las desigualdades estructurales que arrastran desde el sistema educativo de secundaria que no les favorece para ingresar a la Universidad con una buena nota de admisión, siendo este uno de los criterios prioritarios para la asignación del beneficio de residencias.

Dicha situación ha sido identificada desde la Oficina de Trabajo Social de la Sede del Sur y a partir de ello se ha gestionado una asignación de cupos combinada; de forma automatizada, que es aquella que realiza el sistema tomando como base los criterios establecidos en el reglamento y también de forma manual, dejando al menos cinco cupos para asignar en casos de excepción como sucede con la población de territorios indígenas; tomando en consideración las desigualdades socioeconómicas previas que colocan a esta población en desventaja y que no accesarían al programa a través del proceso automatizado.

Otra de las situaciones que se ha identificado desde la Oficina de Becas y que genera un impacto negativo en la población estudiantil indígena, es el hecho de que, al carecer de bases académicas sólidas en áreas como inglés y matemáticas desde la educación secundaria, a un alto porcentaje se le dificulta aprobar estas asignaturas en el ciclo que les corresponde, siendo que en ocasiones deben repetir hasta tres o más veces un mismo curso. Lo anterior, genera un desfase en su plan de estudios, provocando que no logren alcanzar el creditaje mínimo establecido en el reglamento de becas y por lo tanto, esto contribuye a un bajo rendimiento académico. Esta es una de las razones por las cuales ven disminuidos los montos de los beneficios complementarios que reciben. Dicha situación les afecta directamente a nivel emocional y económico, por las ya conocidas adversidades que estas poblaciones enfrentan.

Experiencias desde la RIPI

La Red Institucional para el trabajo con Pueblos y Territorios Indígenas (RIPI), adscrita a la Vicerrectoría de Acción Social, constituye una instancia que articula las diferentes acciones, actividades y proyectos que las unidades académicas llevan a cabo en los territorios indígenas o sobre temáticas vinculantes, en el campo de la acción social, la investigación, la docencia y la vida estudiantil. Lo anterior desde una ética y práctica institucional basada en la autonomía de los pueblos indígenas y en el reconocimiento, promoción, defensa y exigibilidad de sus derechos, con la finalidad de ser un vínculo o canal de comunicación que permita abrir espacios de diálogo interculturales e interdisciplinarios entre los territorios indígenas y la Universidad.

A partir del año 2014, la Universidad de Costa Rica inicia la implementación del Plan Quinquenal para Pueblos y Territorios Indígenas, conocido como la salvaguarda indígena. Entre las principales acciones, se desarrollaron tutorías académicas en liceos ubicados en territorios indígenas. Anteriormente se realizaban tutorías interuniversitarias en el marco de CONARE, a partir de una selección que permitió llegar a los liceos de: Alto Conte, Progreso, La Casona, Boruca, Yimba Cacj, Térraba, Salitre y Cabagra en la zona sur. También en el Liceo Rural Kabébata en Alto Chirripó, así como Amubri y Sepecue en Alta Talamanca.

Estas tutorías interuniversitarias se remontan al año 2006 y se continuaron casi ininterrumpidamente hasta que, con la implementación de la salvaguarda indígena y la obtención de mayores recursos por parte de cada Universidad, estas se extendieron a más territorios. Llegando entonces también a Yeri, Ujarrás y Villa Hermosa en la zona sur y en Talamanca se agregaron Coroma, China Kichá, Usekla, Shiroles y Suretka. La Universidad de Costa Rica desarrolló un plan de tutorías en el que se conformaron varios equipos de trabajo para un total aproximado de cincuenta estudiantes de TCU, cinco docentes y cinco funcionarios por semestre, provenientes de diferentes Unidades Académicas. Esta labor se desarrolló hasta el año 2019 en que concluyó el plan piloto. Durante este tiempo se pudo apreciar en la matrícula de la UCR, el incremento sostenido en la cantidad de estudiantes provenientes de territorios indígenas.

De forma simultánea se realizaron una serie de acciones complementarias tales como: apertura de nuevas sedes de aplicación de la prueba de aptitud académica en liceos ubicados en territorios indígenas, visitas con charlas de orientación y motivación para estudiantes de décimo y undécimo año, organización de giras para que estudiantes pudieran visitar las instalaciones de la UCR durante las Ferias Vocacionales anuales (participación aproximada de cien estudiantes indígenas por año), incorporación de estudiantes indígenas universitarios en los equipos de tutores y también en las charlas que se realizaban durante los encuentros anuales con motivo de la Feria Vocacional.

Por otra parte, en lo que respecta a permanencia, se realizaron importantes avances a partir de la relación directa que se fue consolidando con cada estudiante. Esta relación se fortaleció desde “Casa Valle”, el cual es un espacio de uso compartido entre las personas funcionarias del Programa Brigada de Atención Psicosocial de la Escuela de Psicología y las personas funcionarias de la RIPI. Este lugar cuenta con espacios comunes como cocina-comedor y otros servicios que se han acondicionado para las necesidades de la población estudiantil

indígena como una sala con computadoras, biblioteca, sillones, mesas y otra sala de reuniones con computadoras y materiales diversos. Estas condiciones mínimas, posibilitaron un intercambio informal entre pares, así como entre estudiantes y el personal de la RIPI, lo cual propició actividades lúdicas tales como: organización de encuentros de fútbol, cursos de idiomas indígenas como bribri, intercambio de libros, entre otros.

Además, alrededor de la cocina surgió una dinámica particular, debido a que estudiantes cocinaban recetas familiares, por lo que continuamente se tuvo la oportunidad de degustar platillos tradicionales generando un intercambio intercultural y propiciando la convivencia. Las dinámicas que acontecen en Casa Valle, son reconocidas de forma positiva entre las diferentes Sedes y Recintos de la UCR, así como desde las otras universidades públicas, debido a que promueve la permanencia de la población estudiantil a partir de brindar condiciones materiales, vínculos afectivos y fomentar relaciones interculturales propias de personas provenientes de distintos pueblos y territorios indígenas.

Cabe destacar que a raíz de la pandemia esta interacción se vio interrumpida. Sin embargo, a partir del año 2020, pese a la pandemia, se han realizado giras a territorios indígenas para apoyar los procesos de inscripción a la prueba de aptitud académica, hacer entrega de información pertinente e intercambiar experiencias con la población estudiantil indígena de educación secundaria y de primer ingreso universitario. Con este último grupo, se realizaron inducciones para la utilización de dispositivos electrónicos, lo cual posibilitó corroborar las limitaciones en torno al acceso a conectividad, utilización de computadoras y plataformas virtuales. Pese a las acciones desarrolladas, es necesario fortalecer y generalizar estos esfuerzos a todas las Sedes y Recintos de la UCR.

Propuestas desde la interculturalidad, un reto para la UCR

Todo proceso social continuo en el que se pretenda construir relaciones dialógicas y equitativas entre pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, debe partir del principio de la interculturalidad. El respeto a la diferencia y a la diversidad etnocultural, se debe comprender y trabajar desde la perspectiva de los Derechos Humanos y la Interculturalidad, para generar intervenciones apropiadas desde la cosmovisión y tradiciones de los pueblos indígenas.

Según Lozano (2005),

la interculturalidad es un proceso de interrelación que parte de la reflexión del conocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias. Son relaciones complejas, negociaciones o intercambios culturales que buscan desarrollar: una interacción social equitativa entre personas, conocimientos y prácticas diferentes, así mismo una interacción que reconoce y parte de las desigualdades sociales, económicas, políticas y de poder. (p.28)

Por otra parte, se considera oportuno transcribir la definición de interculturalidad de la UNESCO:

La interculturalidad supone asumir la diversidad cultural, política, organizativa y de creencias específicas que los grupos han ido conformando y que influyen en los procesos identitarios individuales y colectivos. Desde una visión sociocultural y política, considera la valoración de sí mismo y del otro, en diálogo y recreación de nuevos entornos y relaciones entre grupos que detentan prácticas, cosmogonías y conocimientos heterogéneos. Evidentemente la construcción de interculturalidad (...) no está exenta de los conflictos y tensiones que suponen esta diversidad, debido a las situaciones de inequidad generalizadas que afectan a las poblaciones indígenas, lo que implica actitudes de discriminación desde la sociedad mayoritaria y, desde la población indígena, procesos de desplazamiento lingüístico, deslealtad étnica y conflictos con los estados nación, en relación a demandas territoriales y políticas. (UNESCO, 2013, p. 154-155).

Cambiar el accionar de las instituciones educativas que históricamente han propiciado procesos de aculturación es una tarea compleja, implica una reeducación por parte de las diferentes personas involucradas en los procesos de enseñanza. Tiene que ver con el hecho de reconocer la imposición de la cultura hegemónica como avasalladora de otras identidades y expresiones culturales, así como la validación de la población indígena con saberes lingüísticos, espirituales y científicos que son necesarios para enriquecer la sociedad multicultural.

A partir del trabajo en conjunto entre las instancias vinculadas con la población estudiantil indígena, se ubican las siguientes situaciones, las cuales se considera deben ser abordadas por la Universidad de acuerdo con el Estatuto Orgánico, las Políticas Institucionales, así como la Agenda 2030, y la validación de derechos de las poblaciones indígenas en el acceso y permanencia a la Educación Superior:

Carencias académicas estructurales

Tal como se expuso en el Cuadro 2. Principales indicadores educativos según cultura indígena representada en la Sede del Sur, existe una gran diferencia entre los indicadores educativos nacionales y los correspondientes a territorios indígenas. Siendo el caso de los cabécares y ngäbes aún más pronunciada. Esta vulnerabilidad histórica se ha acrecentado con la virtualidad según las manifestaciones de los mismos estudiantes encuestados.

Propuestas para atender las carencias académicas:

Fortalecer la educación general básica, haciendo refuerzos sistemáticos en el área de computación, destrezas matemáticas y verbales. Esto puede realizarse a través de tutorías a estudiantes de décimo y undécimo año de los colegios ubicados en territorios indígenas. Lo ideal es que estas tutorías sean realizadas a través de la Sede más cercana, ya sea por medio de TCU o de algún curso o taller en específico. Esta propuesta permite garantizar que la persona estudiante que ingresa a la Universidad posea un manejo básico de la computadora, mejore su dominio del idioma español tanto oral como escrito, y tenga destrezas básicas en lenguaje matemático.

Carencias relacionadas con la virtualidad

La conectividad está siendo considerada por parte de las Universidades Públicas como un derecho humano universal. No obstante, no se están ejecutando las acciones adecuadas que permitan hacer valer ese derecho en las personas procedentes de territorios indígenas.

La mayoría de los centros educativos y estudiantes de territorios indígenas, no cuentan con acceso a conectividad o dispositivos electrónicos como computadoras, lo cual incide de manera directa en el poco o nulo conocimiento en el uso de tecnologías y alfabetización digital. Esto afecta directamente a las personas estudiantes para la realización de los trámites previos al ingreso a la Universidad.

Propuestas para atender la virtualidad:

- ▶ Realizar apoyo previo al ingreso a la Universidad: asesoría para la realización del concurso a carrera, apoyo para el proceso de prematrícula y matrícula, apoyo para la realización de trámites de solicitud de beca y residencia.
- ▶ Capacitación para la utilización de herramientas y plataformas digitales tales como Libre Office, correo institucional, mediación virtual, utilización de APA, búsquedas en SIBDI, entre otros.
- ▶ Préstamo oportuno de equipo.

Carencias en lo relativo a la pertinencia cultural

La mayoría de los procesos vinculantes al ingreso y permanencia de la población estudiantil indígena no contemplan las particularidades educativas ni la diversidad cultural de las poblaciones a las que se dirige. Esto propicia la exclusión estudiantil anticipada debido a la estandarización de los procesos, a la complejidad en la tramitología y en muchos casos a la ausencia de mediación lingüística y cultural. Debe vincularse a la población indígena estudiantil en las modificaciones que se realicen en las diferentes etapas de los procesos y respetar las cosmovisiones, de manera que pueda producirse información pertinente, oportuna y contextualizada.

Propuestas para mejorar la pertinencia cultural:

- ▶ Establecer la pertinencia cultural como eje transversal en la Universidad de Costa Rica.
- ▶ Elaborar material, que mejore la comprensión de los procesos y trámites que deben realizar estudiantes de primer ingreso provenientes de territorios indígenas.
- ▶ Realizar campamentos de inserción a la vida universitaria, previo al inicio de clases, en los que se aborden aspectos básicos de la vida cotidiana tales como la convivencia en residencia, utilización de electrodomésticos, utilización de tarjeta en el cajero automático, manejo del dinero, entre otros.
- ▶ Apoyo de profesionales en Trabajo Social, Orientación, Antropología, Sociología y Psicología que minimicen el impacto cultural para la población estudiantil proveniente de territorios indígenas.
- ▶ Acompañamiento de pares indígenas que ya han vivido la experiencia de ingreso a la Universidad para fortalecer las redes de apoyo estudiantil.
- ▶ Involucrar al movimiento indígena interuniversitario (MIINTU) en las acciones que se realicen en cuanto a pertinencia cultural.
- ▶ Acondicionamiento de un espacio intercultural en la Sede del Sur que les permita a los estudiantes indígenas reuniones informales donde puedan compartir con sus pares. Este sería un espacio de contención que puede contribuir a su estabilidad emocional y permanencia en la Universidad.

Acciones que promuevan una convivencia intercultural

El quehacer universitario se enriquece con la presencia de lo indígena, que se manifiesta en el ambiente intercultural y diverso. No obstante aún persisten prejuicios sobre la población indígena. La atención de esta situación se considera de carácter prioritario. Esto involucra tanto a las personas que atienden a la población en las diferentes Oficinas y Sedes de la Universidad, como al personal docente.

Propuestas para fomentar la interculturalidad:

- ▶ Voluntad política por parte de las autoridades universitarias para atender la problemática. Esto implica dotación de recursos físicos, financieros y humanos.
- ▶ Realización de ciclos de capacitación/sensibilización para la comunidad universitaria sobre la temática intercultural.

Conclusiones

El presente trabajo resulta coherente con las normativas internacionales, con las Políticas Institucionales Universitarias (2021-2025) y con las propuestas del Plan de Gobierno de la Rectoría (2021-2025). El trabajo cotidiano en Docencia, Vida Estudiantil y Acción Social que ha realizado el equipo proponente permite visibilizar las inequidades existentes para la población estudiantil indígena. Pese a las acciones que se han realizado a través de los años y los importantes avances obtenidos para apoyar el ingreso y permanencia de la población estudiantil indígena, aún persisten vacíos que requieren un trabajo en equipo e interdisciplinario para la atención de esta problemática estructural. Lo anterior implica la urgente necesidad de asignación de recursos y personal que se dedique a la atención de esta población minoritaria y que permita superar las inequidades existentes.

Es por esto que se realiza una propuesta resolutive que posibilite el trabajo institucional integral y que se retomen y fortalezcan las propuestas planteadas a los desafíos señalados.

Propuesta resolutive

Conformación de un equipo institucional e interdisciplinario, con la participación de las Sedes, Recintos y de la RIPI, cuya finalidad será desarrollar estrategias para el abordaje de las diversas necesidades de la población estudiantil indígena, en lo referente a procesos de ingreso y permanencia en la Educación Superior. Esta propuesta permitiría realizar un adecuado abordaje de las Políticas Universitarias 2021-2025 en cumplimiento con el Estatuto Orgánico.

Referencias bibliográficas

- Aguilar López, Jessica. (2020). Análisis de la Permanencia de Pueblos Indígenas en la Educación Superior Mediante Estrategias de Interculturalidad en la Sede Sur de la Universidad de Costa Rica, 2018-2020. Trabajo Final de Graduación para optar por el título de Magister en Derechos Humanos. Universidad Estatal a Distancia UNED. San José, Costa Rica.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1977). Ley indígena N.6172
- Carballo, J. (2006). Los grupos indígenas costarricenses. Recuperado de: <https://docplayer.es/13365864-Los-grupos-indigenas-costarricenses.html>
- Comboni, S. y Juárez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (66),10-23.[fecha de Consulta 18 de Agosto de 2021]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>
- Consejo Nacional de Rectores CONARE. (2013). Plan Quinquenal para la Inclusión de Pueblos Indígenas en la Educación Superior Pública. Noviembre, 2013.
- Cuneo, M. (2015). Pluralismo jurídico y jurisdicción indígena en América Latina. Sistemas de coordinación.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). Población total en territorios indígenas por autoidentificación a la etnia indígena y habla de alguna lengua indígena, según pueblo y territorio indígena. <https://www.inec.cr/social/grupos-etnicos-raziales>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (Costa Rica) X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Territorios Indígenas/1 edición, San José, Costa Rica.:INEC; 2013. 56 p.
- Mato, D. (2010) «Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte a la profundización de la democracia, en la revista Nueva sociedad, N° 227, mayo-junio de 2010, ISSN:0251-3552 www.nuso.org, p. 8.
- Mejía, N., Vargas, M., Chacón R., Campos, S., Guzmán, A. L. y Sánchez, E. (2012). Evaluación socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas: Acceso, permanencia y éxito en la educación superior costarricense.
- Mendoza, A. (2010). Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles : congreso internacional, Sep 2010, Santiago de Compostela, España. pp.2429-2446.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. Recuperado 23 julio 2021 de <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT), Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 27 Junio 1989.
- Programa de Gobierno de Gustavo Gutiérrez Espeleta para la Rectoría 2021-2025 de la Universidad de Costa Rica.
- UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Universidad de Costa Rica, Políticas Institucionales 2021-2025, recuperado el 23 julio 2021 de https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2021-2025.pdf
- Oficina de Becas y Atención Socioeconómica (2021). Recuperado el 26 de julio, 2021 de <https://becas.ucr.ac.cr/>
- Stavenhagen, Rodolfo (2010). Las identidades indígenas en América Latina. Revista IIDH. Vol. 52. Recuperado el 26 de julio, 2021 de: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1633/revista-iidh52.pdf>

Desafíos normativos para una equidad efectiva en la regionalización de la educación superior

**José Mario Achoy
Sánchez**
Sede Rodrigo Facio

Resumen

A partir del surgimiento de nuevas tendencias y demandas sociales, profesionales y culturales, las cuales varían en razón de la ubicación geográfica y distan entre sí según sea el contexto social de la educación superior, los modelos para el desarrollo de su oferta académica han atestiguado una variación normativa importante durante los últimos años en la Universidad de Costa Rica.

Esta ponencia busca problematizar cómo la evolución progresiva de la oferta académica regional no se ha correspondido con una actualización reglamentaria que permita el avance independiente y fortalecido de sus carreras universitarias, de manera que ese desarrollo también encuentre un asidero y sustento apegado al ordenamiento universitario y costarricense. En ello también han incidido aspectos relacionados con la política universitaria que han sujetado en mayor o menor medida los obstáculos para alcanzar, con una perspectiva de equidad, el crecimiento y la progresividad de las Sedes Regionales en cuanto a sus planes de estudio y la correspondencia normativa para consolidar su desarrollo. Las particularidades de cada contexto regional exigen la adaptación pormenorizada de disposiciones para el acceso a una educación superior de calidad para las poblaciones que se desarrollan en estas zonas geográficas, sin que ello implique una actitud normativa e institucional que desconozca el desenvolvimiento y la diversidad de realidades que acontece en cada una de estas ubicaciones territoriales. Cada región es una ventana de oportunidad para potenciar la movilidad y la transformación social, a través de un modelo con enfoque de equidad para el desarrollo de la educación superior.

La propuesta resolutive de la ponencia consiste en un esquema normativo de política universitaria para que tales aspectos se acompañen de una progresividad reglamentaria, en la oferta académica regional, contemplando e integrando activamente las perspectivas de contextos diversamente complejos y particularmente divergentes, los cuales son la esencia que enriquece a un modelo de regionalización universitaria en el sistema estatal de educación superior.

Transversalidad de la regionalización y la equidad educativa

El análisis y las discusiones sobre la equidad conllevan siempre la aspiración humana por alcanza una sociedad en donde puedan atenderse situaciones y vacíos que han desprotegido en mayor o menor medida las condiciones de desarrollo para poblaciones vulneradas. En concreto, las estructuras axiológicas de las sociedades han concebido a la equidad como el vehículo idóneo para movilizar y estabilizar esos desbalances que producen injustificadamente una desproporción odiosa hacia el pleno crecimiento de las personas en diferentes ámbitos para garantizarles que puedan alcanzar siempre las mismas condiciones.

En la historia moderna, la equidad de género ha sido sin duda uno de los espacios más representativos en donde este ejercicio social ha cobrado vida: siglos de reprochables prácticas patriarcales impidieron a las mujeres tener voz y voto en los mismos espacios a los cuales tenían acceso los hombres. Esta situación, hasta ahora inacabada, ha sido objeto de análisis, estudio, trabajo y atención con el fin de que, desde los espacios de toma de decisión, puedan empujarse los insumos normativos que legitimen válidamente la inserción progresiva de las mujeres en tales ámbitos. Como ejemplo de ello se han establecido leyes de cuotas en el caso de los procesos electoral, reglas de alternancia con el fin de que tanto hombres como mujeres tengan las mismas posibilidades de participación, amplificación y reconocimiento de las consideraciones que sociológicamente representan desafíos históricos para su inclusión e incidencia social, entre otros.

Cada uno de estos ajustes en las reglas de la sociedad, para permitir el avance progresivo hacia una idea de equidad de género, se han visto correspondidos con la necesidad de reformar aquellos cuerpos normativos que habían sido históricamente contruidos por hombres y para hombres: leyes, reglamentos, normas en general, cuyo proceso de diseño e implementación había tenido una concepción unívocamente masculina y, en consecuencia, la lucha por una equidad de género efectiva debió tomar por la raíz todas esas reglas con el fin de rediseñarlas bajo esquemas axiológicos que incorporaran perspectivas de equidad basada en el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres.

De una u otra manera, la validación y legitimación de esas medidas siempre ha debido pasar por la necesaria inclusión en las estructuras regulatorias e institucionales (formales, legitimadoras) para visibilizar e implementar de una manera efectiva, resaltando el componente coercitivo del Derecho, como obligaciones de acatamiento generalizado para una idea cercana al respeto social de la equidad.

De una manera similar es posible iniciar la incorporación del tema de equidad en el campo de la educación superior: para ello, esta ponencia se ocupa de cómo es posible analizar, desde un plano académico y eventualmente implementar desde un plano institucional, los aspectos vinculados al mejoramiento de la equidad en el campo de la educación superior, con base en la problematización de las estructuras regulatorias y normativas que históricamente se han representado como poco favorables para garantizar el desarrollo a nivel regional de la Universidad. Ello supone asentir y reconocer que desde el inicio de la era de expansión geográfica de la Universidad en el país, las políticas institucionales orientadas en ese sentido han estado estrecha y paradójicamente centralizadas, por lo que se han producido desajustes bajo la tónica ilusoria de procesos tendientes a la uniformidad, respecto de contextos que son esencialmente heterogéneos.

Para esto, resulta imprescindible señalar que la equidad con calidad de la enseñanza pública superior, exige una correspondencia necesaria con la implementación descentralizada a nivel geográfico de las plataformas y de las posibilidades institucionales; en particular, en aquellas zonas del país donde las condiciones socio económicas vulneran en mayor grado a la población, en perjuicio de un mejor y mayor crecimiento social, pero también en necesidad de un impacto real y efectivo del carácter transformador de la educación. Es decir, difícilmente una casa de estudios superiores podrá validar prácticas de equidad en la educación superior, si antes no ha tomado la decisión de abrir sus puertas más allá de las ubicaciones geográficas donde se presentan los mejores índices de desarrollo del país.

Lemaitre (2005) conceptualiza a la equidad aplicada a la educación superior, como un término complejo en virtud de las múltiples aristas y variables que deben ser conjugadas para lograr un desarrollo más o menos aceptable de este valor en la estructura institucional de las universidades y en la vida social de las comunidades. Al respecto, la autora señala que uno de los componentes decisivos en la materialización y el mejoramiento de la equidad en el campo universitario, consiste en las oportunidades de acceso al estudio; en concreto, sobre aquellos espacios habilitados para que una persona pueda ser parte de la comunidad académica.

Es así como la regionalización de las sedes universitarias juega un rol fundamental en el contenido de este componente, pues constituye una herramienta para vehicular los esfuerzos hacia la consolidación de la equidad, por medio de un modelo de educación superior que pueda trascender zonas geográficas centralizadas. Pensar en equidad como valor dentro de la estructura axiológica de comunidad académica o de la educación superior pública, carece de contenido si no se vincula estrechamente con la idea de una regionalización de calidad por parte de la Universidad Pública.

No obstante, para llevar a cabo esta idea humanista de una casa de estudios que pueda ser posible y que esté al alcance de todas y todos, también es preciso efectuar ajustes en planos normativos y reglamentarios de la institucionalidad universitaria que se conduzcan y permitan una correspondencia entre la realidad de una descentralización regional de la educación superior y la normatividad de una oferta académica universitaria que históricamente ha sido diseñada desde la centralización. Es decir, si bien no es posible negar el carácter de expansión geográfica que ha tenido la educación superior en el país (pública y privada), lo cierto es que también es preciso reconocer que el diseño institucional y normativo de su funcionamiento y regulación no se ha visto correspondido con una óptica pluralista e integradora de las condiciones y de las particularidades que revisten a estos espacios descentralizados de la Universidad, por lo que la práctica de expansión más bien se ha concentrado en una serie de esfuerzos replicadores de lo centralizado, para las ubicaciones descentralizadas. La aspiración de uniformidad como regla, en este caso, podría estar incidiendo en un sentido contrario a los esfuerzos institucionales por el desarrollo de una mejor y mayor equidad en la educación superior pública a nivel regional.

El caso de la Universidad de Costa Rica

Para analizar este punto, es conveniente remontarse al procedimiento que inicialmente fue habilitado por el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica en el año 1995:

CARRERAS DESCONCENTRADAS: Son carreras que se ofrecen en forma temporal en una Sede Regional para atender necesidades eventuales en una determinada región, bajo la plena responsabilidad académica de la unidad que ofrece la carrera en la Universidad. Lo anterior luego de un estudio de factibilidad administrativa y pertinencia académica, elaborado por la unidad académica y la Sede Regional, con la asesoría del Centro de Evaluación Académica y el refrendo de la Vicerrectoría de Docencia. Se registrarán bajo las siguientes condiciones: Su ofrecimiento debe formalizarse mediante la firma de un acuerdo entre las unidades. En el acuerdo se establecerán las responsabilidades administrativas entre las unidades. Dada la responsabilidad académica que en estas carreras poseen las unidades académicas que las desconcentran, a éstas les compete el nombramiento interino de los profesores que las impartirán, en coordinación con la Sede. En el caso de carreras desconcentradas que se hayan mantenido como tal por diez o más años, o después de dos promociones consecutivas, se deben iniciar los estudios necesarios para valorar la posibilidad de transformarlas en carreras descentralizadas. En este proceso participarán la Sede Regional, la unidad académica y la Vicerrectoría de Docencia que coordinará el proceso (Consejo Universitario, 1995).

Como puede verse, el surgimiento que permitió un crecimiento de la regionalización a finales del siglo pasado y a inicios del presente, tiene como precedente una regulación por medio de la figura de “acuerdo” por parte del Consejo Universitario. Es decir, si el análisis se inicia por la forma, el máximo órgano universitario de ese entonces no brindó tan siquiera la regulación mínima que se requería para ejecutar una política integral de regionalización universitaria. Posteriormente, léase con detenimiento que la regionalización surge como una iniciativa del órgano colegiado para “atender necesidades temporales”. Con ello, la voluntad que deja plasmada el acuerdo es un riesgo de temporalidad, donde se presume y asume que la desconcentración como mecanismo para fortalecer el proceso de regionalización universitaria, debe consistir en una práctica temporalmente limitada. Una idea en contrario podría plantear que, por idoneidad, si lo que se requería en ese momento era la consolidación de carreras universitarias, entonces el mecanismo más favorable debía ser por la vía de la apertura o creación de carreras nuevas; sin embargo, es históricamente conocido que el crecimiento presupuestario probablemente ha impedido que esto suceda y que desde la entrada en vigencia del acuerdo, la proliferación de oferta académica desconcentrada constituyó en el vehículo preponderante para la apertura de carreras en Sedes Regionales.

A fin de ilustrar la situación, de seguido se muestra un resumen de datos, correspondiente al año 2018:

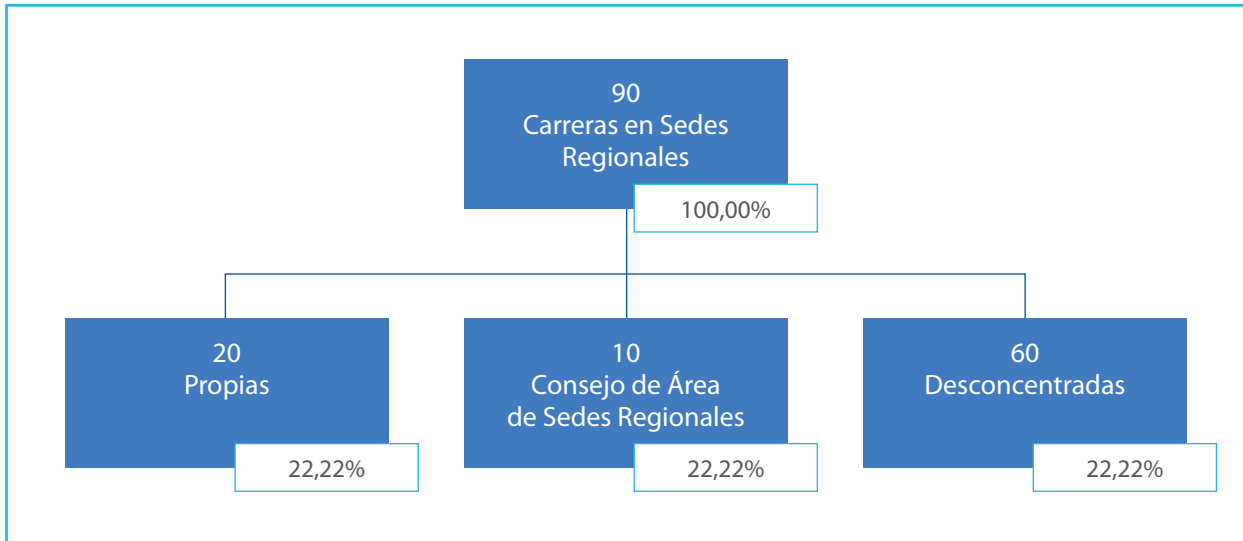


Diagrama 1

Desglose de carreras en Sedes Regionales según tipo o modalidad de adscripción (año 2018)
Fuente: elaboración propia, con base en datos de la Oficina de Registro e Información del Centro de Evaluación Académica y de la Vicerrectoría de Docencia.

Como puede observarse, aún y cuando se piense que el acuerdo del Consejo Universitario únicamente estaba dirigido para aquellas iniciativas que se orientaran a brindar temporalmente una oferta diversificada en las Sedes Regionales, lo cierto es que la disposición del órgano colegiado se constituyó en la principal fuente de funcionamiento de las carreras que estuvieron sosteniendo el modelo de regionalización de la Universidad, sin que casi 20 años después se hubiera subsanado o brindado una reglamentación adecuada para acompañar el crecimiento de la oferta académica fuera de la Gran Área Metropolitana bajo una modalidad que no fuera tan normativamente frágil como lo es en el caso de la oferta académica desconcentrada.

Empero, ¿cuáles han sido los desafíos, a la luz de esta disposición, para garantizar una política integral de regionalización que garantice la equidad en la educación superior? O, en términos más simples, ¿cómo ha impedido la equidad educativa el acuerdo en cuestión? Esa fragilidad normativa a la que se hace alusión en líneas atrás, no solo se ha constituido en fuente de inequidad para propia oferta académica desconcentrada que ha brindado en las Sedes Regionales; sino, además, en una serie de prácticas institucionales que han dado lugar a la inequidad docente y de la población estudiantil.

En concreto, debido a que la regulación base para el funcionamiento de estas carreras estipula abiertamente el "carácter temporal" de su habilitación, esa delimitación en el tiempo pone en situaciones laborales complejas al sistema de estabilidad y contratación docente de la Universidad, en particular a las condiciones vinculadas con las Sedes Regionales. Si una carrera específica se brinda en modalidad de desconcentración y su único amparo normativo es un acuerdo que la conceptualiza como una oferta académica de carácter

temporal, entonces se presentarían inconsistencias de orden jurídico en relación con el personal que ostenta nombramiento en propiedad (indefinido) para impartir lecciones en una carrera que fue autorizada por un plazo fijo (definido) y cuyo respaldo de legalidad supone que es de carácter temporal. Ese aspecto también genera una inequidad en el fortalecimiento del modelo de regionalización universitaria, pues pone en entredicho las políticas afirmativas tendientes al mejoramiento de la calidad laboral del profesorado.

Sumado a lo anterior, ese carácter de temporalidad supone una incertidumbre para las garantías de acceso a la educación superior hacia el estudiantado. Supóngase que una persona que curse el décimo año de su carrera planifica y desarrolla una orientación vocacional hacia un campo disciplinar que esté directamente influenciado por la oferta académica universitaria de la región donde reside. En ese sentido, su parámetro de confiabilidad objetiva o institucional, solo podría estar al alcance en razón de los procesos de divulgación y difusión que realiza la Universidad por medio de la Oficina de Registro e Información, con base en el listado de carreras que actualmente se imparte en una determinada Sede Regional. De hecho, es posible que una persona asista a las actividades de feria vocacional, organizadas por la propia Universidad, en donde se ubique una carrera sin la debida advertencia de que se imparte en modalidad desconcentrada; no obstante, si esa persona logra ser admitida tras el proceso de la Prueba de Aptitud Académica, no será hasta el momento de concurso a carrera cuando finalmente se entere acerca de la determinación institucional de que la oferta académica que había planificado vaya a ser impartida o no en su año de ingreso a la Universidad.

Por otra parte, debe notarse además que los procesos de admisión y de planificación vocacional se llevan a cabo en el desarrollo del primer semestre; mientras que la determinación final de las carreras desconcentradas con plazos a vencer en ese mismo año, se tramita tradicionalmente ante las instancias universitarias a partir de julio y los meses subsiguientes. De hecho, según se muestra en el banco de resoluciones colgadas en el sitio web de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, la aprobación final de esa dependencia en cuanto a la autorización de oferta académica desconcentrada se ha emitido durante los meses de octubre a diciembre, en correspondencia como paso previo de la fijación de cupos de primer ingreso, pero no en armonía con el proceso de difusión y ofrecimiento para la población estudiantil de secundaria que participa de los procesos de admisión y que analiza las posibilidades de estudio en el primer ciclo de cada año.

Esta serie de particularidades vinculadas a las carreras desconcentradas, únicamente se enfoca en el ámbito de la regionalización, pues la totalidad de carreras impartidas a nivel central corresponde a una oferta académica propia cuya temporalidad es indeterminada.

Aportaciones críticas

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, es posible identificar y sintetizar una falta de independencia funcional e institucional en cuanto a esta modalidad de desarrollo de la oferta académica universitaria, la cual se deriva de una estructura normativa que ha perdido vigencia a pesar de que funge como el principal respaldo habilitante para el desarrollo del cuerpo más amplio del modelo de regionalización.

Esta falta de independencia incluso puede verse reflejada en términos presupuestarios: es posible que la apertura de una promoción en la modalidad de carreras desconcentradas se apruebe con base en el respaldo de partidas presupuestarias de servicios especiales o de apoyo temporal. Ello supone, en consecuencia, que ni siquiera la autorización por la vía de resolución garantiza a la población estudiantil la continuidad de las posibilidades de estudio, pues anualmente tendrá que revisarse la viabilidad en el seguimiento y las facilidades de apoyo presupuestario que puedan brindar las fuentes de financiamiento institucionales. Lo anterior, sumado al hecho de que el cambio de autoridades y la finalización de sus nombramientos cuatrienales, puede poner en riesgo la continuidad de apoyos presupuestarios brindados por las autoridades universitarias salientes. De hecho, sobre el tema refiere Bernasconi, que en los escenarios de la educación superior pública a nivel de América Latina, “se discuten los cambios en el gobierno de los sistemas universitarios como problema de economía política o de política pública, (...) de ahí la importancia de profundizar en la forma cómo las instituciones de educación superior viven esos cambios al interior de sus estructuras de autoridad” (2014; p.12).

Estas exposiciones acerca de la poca independencia funcional y académica de la mayoría de las carreras que componen al modelo de regionalización, no solo vislumbran las circunstancias materiales e institucionales que han perpetrado el ensanchamiento de las brechas de inequidad en la educación superior; sino, además, las necesidades específicas de un repensamiento normativo que permita la reestructuración integral de esta oferta académica universitaria. Es decir, el mismo mecanismo de normatividad que ha impedido una progresividad en el mejoramiento de la calidad y de la equidad en esta regionalización, es el mecanismo que permitiría potenciar el impacto y los alcances de la educación universitaria para estas ubicaciones geográficas y para el modelo de regionalización en su generalidad.

En los mismos términos señalados por McCowan: “si bien muchos estarían de acuerdo en que un acceso justo es muy importante en la educación superior, existen considerables desacuerdos en qué debería constituir un sistema justo” (2015; p. 15). La conceptualización, el diseño y la implementación de perspectivas de equidad en los esquemas de la educación superior, supone la construcción consensuada de que no solo es necesario ofrecer carreras universitarias y recibir estudiantes, sino también contar con un entramado robustecido que permita garantizar un ajuste de la normatividad institucional a la realidad social de las regiones y los espacios donde se desenvuelve la Universidad. En particular, la implementación de perspectivas de equidad en la educación superior regional exige un esfuerzo adicional en ese sentido.

En el texto sobre *Equidad en la educación superior: desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*, se establecen algunos componentes que pueden orientar el examen de las políticas públicas en la educación superior bajo su perspectiva de equidad:

Al evaluar si las políticas de educación superior son equitativas o no, es necesario poner atención a tres dimensiones: disponibilidad, accesibilidad y horizontalidad. (...) La existencia de cupos no significa que ellos serán accesibles, o al menos no para todos los individuos y grupos. Existen barreras que afectan a aquellos que provienen de una escolarización de pobre calidad, la localización geográfica de las instituciones, como también una serie de otras restricciones como el idioma, la cultura y la identidad. No obstante, considerando el contexto en que estas estrategias son implementadas para asegurar el acceso a todos al sistema, aún existen problemas de estratificación. La horizontalidad, en consecuencia, es la característica de igual prestigio y calidad a través del sistema. No es necesario que sean instituciones idénticas, pues se puede valorar la diversidad en relación al ethos, a la especialización, al tamaño de la institución, a la distribución de las carreras enseñadas, a los focos de investigación, entre otras características. Como se discutió más arriba, se necesita una base igualitarista más que suficientarista para la distribución de la educación superior, dada la naturaleza posicional del bien.

Al efectuar este análisis teórico-pragmático sobre la equidad aplicada al campo de la educación superior y, en concreto, al caso de marras sobre la situación de las carreras desconcentradas en la Universidad de Costa Rica, es posible identificar algunos hallazgos de interés. En primer lugar, el acuerdo del Consejo Universitario que hasta ahora sostiene el funcionamiento del más de la mitad de la oferta académica que se imparte en Sedes Regionales, es una muestra de la accesibilidad en términos de apertura de cupos no representa necesariamente una política afirmativa de equidad; ello es así, en virtud de que las condiciones de apertura de esos cupos, bajo un modelo diferenciado de carrera universitaria como lo es el caso de la desconcentración, en realidad está generando una estratificación de las particularidades socio académicas y vinculadas a la ubicación geográfica donde se imparte la carrera.

En síntesis, el citado acuerdo está garantizando una modalidad para materializar las condiciones institucionales de acceso, pero bajo circunstancias en las que no necesariamente se equiparan las características en planos de equidad y de igualdad con el resto de la oferta académica universitaria, en particular con la que se desarrolla en un nivel geográficamente centralizado.

Por su parte, el análisis de la horizontalidad de este tipo de disposiciones podría vincularse al componente de la ausencia de independencia funcional en términos académicos y administrativos para el desarrollo de la oferta académica desconcentrada, la cual suma a la mayor parte del modelo de regionalización. Esto es así, en virtud de que las posibilidades de gestión institucional con las que se cuenta en el proceso de desarrollo de una carrera desconcentrada, son normativamente distantes respecto de las que cuenta la Administración para implementar procesos de mejoramiento y de progresividad en la oferta académica propia o regular.

Sobre este aspecto, Meyer et al. (2013) argumentan que existe una serie de “factores históricos específicos en cada contexto que producen diferencias en dimensiones de la equidad, afectando a su vez las estrategias adoptadas como respuesta.” En particular, este aspecto es trascendental para comprender que, desde un basamento normativo como lo puede ser la disposición del Consejo Universitario de 1995 para el caso de la Universidad de Costa Rica, otros procesos contemporáneos de la educación superior que vayan a ser implementados en la institución y, en particular, sobre aquellas carreras desconcentradas a las que hace alusión el acuerdo, resultan también afectados en virtud de las diferenciaciones de aplicabilidad según la estructura de esta casa de estudios; como ejemplo de ello, puede citarse a los procesos de gestión de la calidad como las acreditaciones y certificaciones académicas de los planes de estudio.

Este ejemplo se ilustra también con uno de los casos más recientes: la acreditación de carreras en la ubicación central (Ciudad Univ. Rodrigo Facio) y su correspondiente ausencia en los mismos planes de estudio que se ofertan en Sedes Regionales. Ello supone que, a la fecha, el modelo de regionalización que se ha consolidado con base en el acuerdo del Consejo Universitario, ha habilitado la legitimación y validación de que la propia casa de estudios reproduzca inequidades dentro de su sistema institucional.

Supóngase que Juanita y Juanito son dos personas con el mismo interés académico: entrar a la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica. Ambas personas obtienen el mismo resultado en su proceso de admisión e ingresan a la travesía de estudiar por casi 5 o 6 años un plan de estudios para convertirse en Profesionales del Derecho. Al momento de la graduación, Juanito se percata de que, aunque su título indica que ha obtenido exitosamente la Licenciatura en Derecho por la Universidad de Costa Rica, lo cierto es que no tiene las acreditaciones con las que se le otorgó el mismo título a Juanita. En este caso, su única diferenciación fue haber estudiado en dos sitios separados geográficamente por, aproximadamente, de 75 a 100 km de distancia, pero en la misma Universidad.

No debe estimarse en ningún modo que un proceso de gestión y reconocimiento de la calidad tiene como fin último la emisión de una acreditación o condecoración paralela al título de cada estudiante; sino, por el contrario, que se trata de un proceso de validación que garantiza de algún modo que el camino recorrido por ese estudiante, ha superado fases de estructuración a tal punto que se certificó la calidad de la ruta (una carrera o plan de estudios).

A la fecha, es material e institucionalmente posible que en la misma Universidad de Costa Rica, bajo una misma carrera, dos estudiantes obtengan titulaciones en distintas condiciones en virtud de las particularidades que habilita la norma funcional del modelo de regionalización. A la fecha, la propia Universidad habilita la institucionalización de la inequidad, con base en la ubicación geográfica donde decida estudiar cada persona admitida, según la fundamentación que hasta ahora se ha expuesto.

Proposiciones críticas

Dentro de las acciones universitarias que se han llevado a cabo en los últimos años para estos fines, se encuentra la propuesta en consulta del Consejo Universitario que fue informada a la comunidad institucional por medio de Comunicado R-351-2020 el pasado 15 de diciembre del 2020. No obstante, como se puntualiza en las líneas siguientes, esta propuesta reglamentaria está lejos de mejorar las condiciones con enfoque de equidad para una educación superior que potencie la calidad en las regiones del país.

Principalmente, debe notarse que esta propuesta normativa es una reglamentación de las condiciones ya existentes; eso quiere decir que, aunque el acuerdo del año 1995 tenía vacíos para el funcionamiento de la oferta académica regionalizada de la Universidad de Costa Rica, lo cierto es que tales lagunas dieron lugar a prácticas administrativas para institucionalizar aspectos de organización e implementación. En tal sentido, la idea general que se trata de resaltar en este punto, es el hecho de que la propuesta reglamentaria no reformula el sistema de educación superior en el esquema regionalizado ni atiende las necesidades de mejoramiento de la calidad con enfoque equitativo que hasta ahora se han mencionado. Contrario sensu, la propuesta normativa lo que hace es elevar a rango reglamentario, las acciones y las disposiciones institucionales que ya se habían tratado de atender por otros medios, como por ejemplo las resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia. En concreto, de seguido se enlistan algunas críticas de índole jurídico en relación con esta iniciativa reglamentaria:

- ▶ En primer lugar, debe tomarse en consideración que el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (norma de mayor rango jerárquico institucional), señala como competencia de las Sedes Regionales en el inciso ch) del art. 109, que es su competencia ofrecer, de acuerdo con los estudios pertinentes, carreras que no existan en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio y conducentes a grados académicos, o carreras que no ofrezcan las Facultades y Escuelas *mediante la desconcentración o la descentralización*. No obstante, la propuesta que fue sometida a consulta, reserva la oferta académica en modalidad de desconcentración y de descentralización a cualquier carrera que sea ofrecida por cualquier Unidad Académica; de tal forma, se omite la condición impuesta por el Estatuto Orgánico, en cuanto a que tales modalidades solo podrían ofertarse cuando la carrera no exista en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: esto es, el Estatuto solo habilita la desconcentración y descentralización de carreras entre Sedes Regionales. Esa tensión es de índole jerárquica, por cuanto una norma reglamentaria no puede en forma alguna contradecir disposiciones de una norma superior como lo es el Estatuto Orgánico; en caso de que la intención institucional sea una modificación sobre el tema, la reforma no corresponde hacerse por vía reglamentaria, sino por ajuste normativo al Estatuto Orgánico.
- ▶ Como segunda crítica jurídica, la propuesta arrastra la inconsistencia de la denominación de descentralización y desconcentración para la oferta académica, suponiendo un grado de “corresponsabilidad”. En términos jurídicos, cualquier doctrina, jurisprudencia y la normativa nacional, coinciden en que estos mecanismos o institutos de la Administración Pública, están reservados para, justamente, la separación de responsabilidades y competencias. *Ergo*, es jurídicamente

contradictorio suponer un modelo de regionalización basado en la descentralización y en la desconcentración, pretendiendo a la vez que exista una corresponsabilidad, pues son institutos legales de la Administración con fines jurídicos excluyentes. Eso no solo conduce a una práctica normativa y administrativa de inconsistencia legal, sino al riesgo de que ante la jurisdicción competente la norma vaya a quedar sin efecto.

- ▶ El texto reglamentario propuesto homologa, en efectos prácticos y de manera tácita, la condición de las carreras propias, desconcentradas y descentralizadas; siendo que las únicas diferencias son la Unidad Académica “creadora” de la carrera y la independencia funcional, académica y administrativa con la que se cuenta para la gestión y el funcionamiento de la carrera. En tal sentido, aunque el fin realista se acerca de algún modo a la universalización académica del esquema de regionalización, los términos normativos dispuestos segmentan en razón de las posibilidades que tendría cada Sede Regional para impartir uno u otro plan de estudios.
- ▶ El reglamento sometido a consulta omite la determinación temporal de la oferta académica en condición de descentralizada y desconcentrada; esto implica necesariamente una disparidad, pues puede presentarse la ocasión en la que la Asamblea de una Unidad Académica base, acuerde desconcentrar una de sus carreras para una cantidad de promociones determinada en una Sede Regional, mientras que se habilita la posibilidad de un acuerdo en el mismo sentido pero con una cantidad distinta de promociones para otra Sede Regional. Analizando la redacción del reglamento, es posible entrever, por ejemplo en el artículo 16, que la orientación normativa se dirige hacia una delimitación temporal y no hacia un desarrollo indefinido de los planes de estudio en las Sedes Regionales; esta norma menciona: que *“las unidades académicas que oferten una carrera desconcentrada o descentralizada deberán planificar y presupuestar los recursos necesarios para todo el periodo en que se desarrollará el plan de estudios (...)”*. Bajo tal redacción y ante la omisión del Consejo Universitario por disponer expresamente la condición de tiempo en las modalidades de la oferta académica, podría suponerse entonces que el sistema actual se mantiene y no genera ningún avance en la atención de esta problemática para los planes de estudio regionalizados.
- ▶ Como consecuencia inmediata de lo anterior, la propuesta de reglamento presenta un vicio de constitucionalidad vinculado con el principio constitucional de eficacia y eficiencia administrativa, así como con el principio constitucional de estabilidad en el empleo. Concretamente, la posibilidad de habilitar una carrera por un determinado tiempo en una Sede Regional, mientras que el mismo reglamento permite la consolidación de situaciones de empleo permanente por la vía de concurso de antecedentes y de reserva de plaza, genera como inconsistencia legal la situación de contratar a tiempo indefinido personal académico, para carreras con tiempo definido o determinado. Nótese que la única cláusula al efecto lo que dispone es que ello se podrá llevar a cabo si hay *“miras a la descentralización”*; siendo esto, a todas luces, una incerteza normativa y una improcedencia jurídica. La propuesta reglamentaria solo fija que las carreras temporales no podrán ofrecer concursos ni reservas; empero, en ninguna parte del texto se indica cuáles y bajo qué condiciones se imparten las carreras temporales.

En términos generales, se han expuesto críticas de índole jurídico, que demuestran cómo la propuesta motivada por el Consejo Universitario, está lejos de atender las distintas problemáticas que, de algún modo, obstaculizan el desarrollo de un modelo de regionalización de la educación superior basado en la calidad y en la equidad.

Conclusiones

El contexto importa: tal como lo señala Ramón Escontrela Mao (2003), en el documento *“Bases para Reconstruir el Diseño Instruccional en los Sistemas de Educación a Distancia”*, uno de los componentes esenciales para la trascendencia del proceso educativo y de las instituciones de educación superior en su rol social, es el reconocimiento crítico y reflexivo de que las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de las situaciones y de las instituciones de aprendizaje (2003: p. 36). En ese sentido, los espacios de educación superior no solo se conciben como emisores de prácticas, iniciativas y recursos socio-académicos hacia la comunidad donde se desarrollan; sino, además, son depositarios de los elementos idiosincráticos y de los componentes culturales que les informan esas comunidades y que, de algún modo, también les dotan de contenido esencial en cuanto al desarrollo como centros de pensamiento y formación: *“el contexto social constituye un poderoso conjunto de fuerzas que influyen en la educación, como las consideraciones de ética, justicia social, cosmovisión, libertades, autoridades, poder, etc”* (2003: p.36).

En segundo lugar y de la mano con la idea anterior, cabe resaltar el hecho y la sustentación teórica sobre la multiplicidad de aristas, perspectivas y variables que condicionan la garantía y el desarrollo de la efectividad para la equidad en la educación superior pública. La estrategia de abordaje para potenciarla como una manera de facilitar mejores y más calidades de educación universitaria, depende en suma medida de las posibilidades de mejoramiento de esas perspectivas, aristas y variables en su conjunto, de manera que la sola atención aislada de uno de estos componentes, no resulta ser suficiente para cumplir tal objetivo.

Tal como lo señalan los autores que fueron esbozados en la ponencia, la interseccionalidad de la equidad en la educación superior está basada en el reconocimiento de la multiplicidad de componentes que le dan contenido y en el ajuste de cada uno de ellos a la realidad específica del entorno social y educativo: es preciso contemplar el acceso a la educación bajo un enfoque que trascienda la visión simplista de que ello solo significa la posibilidad de garantizar un cupo o espacio para una persona en una carrera determinada; la integralidad de ese derecho fundamental para acceder a un espacio, requiere la comprensión institucional de todas las condiciones necesarias para que ese cupo sea efectivamente aprovechado y bajo circunstancias que potencien el desarrollo individual y social de la comunidad educativa. Como bien lo apunta Viveros (s.f.), la equidad es una expresión de la justicia y lo equitativo es determinado con base en criterios que varían en función de las diferentes concepciones de justicia y de equidad, así como de la pluralidad de visiones que la puedan desarrollar.

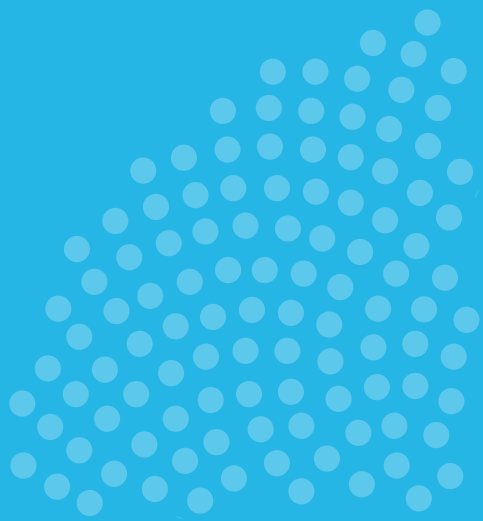
Proposiciones resolutivas

Retomando los puntos que iniciaron la discusión y el análisis de la equidad en el marco de la implementación normativa del modelo de regionalización en la Universidad de Costa Rica, a continuación, se apuntan algunas orientaciones propositivas para el mejoramiento de la equidad en este ámbito institucional:

- ▶ La reformulación y el rediseño global de la estructura del modelo de regionalización que actualmente se encuentra vigente, no solo requiere la emisión de un reglamento específico para el diseño, la planificación y la implementación de su desarrollo con enfoque de equidad; sino, además, exige la transversalidad de contemplar las distintas realidades que se presentan en la distribución geográfica donde se encuentra institucionalizada esa regionalización.
- ▶ Como producto de lo anterior, la normativa universitaria necesita la apertura de posibilidades suficientes para que se incorpore en forma activa la dinámica dialógica entre los contextos sociales de cada una de las Sedes Regionales, en relación con las particularidades académicas de la oferta curricular que puede ser materializada; lo anterior, sin que ello represente necesariamente una duplicación o extensión de aquellas carreras ofertadas en el área geográfica centralizada de la institución.
- ▶ En ese mismo sentido, los ajustes universitarios necesarios conllevan la adopción de medidas normativas; pero, además, la disposición institucional de una fase de consolidación de la oferta académica regionalizada, con el fin de que las Sedes puedan desarrollarse y superar los obstáculos para la equidad que han sido referenciados en esta ponencia.
- ▶ La visión institucional requerirá como condición necesaria, un funcionamiento armónico que permita a una persona estudiante potenciar su desarrollo socio educativo, personal y profesional, sin que la ubicación geográfica donde estudie le condicione las posibilidades académicas y las facilidades institucionales con las que cuenta la institución.
- ▶ El enfoque de equidad también exige la incorporación activa de todos los actores del proceso socio educativo, de manera que el tránsito hacia un modelo de regionalización que permita el mejoramiento de la calidad de la equidad, contemple la mayor amplitud posible de perspectivas y realidades para quienes forman parte de la comunidad universitaria.

Referencias

- Bernasconi, A. (2014). Autonomía universitaria en el siglo XXI: nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del estado y la sociedad. *Páginas de Educación*, 7(2), 33-60. Accesible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200003&lng=es&tlng=es.
- Lemaitre, M.J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, 2005, pp. 70-79. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Accesible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103206.pdf>
- Mao, R.E. (2003). Bases para Reconstruir el Diseño Instruccional en los Sistemas de Educación a Distancia. *UNA Revista de Docencia Universitaria*; Vol. 4; n.º 1. Accesible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/issue/view/607
- McCowan, T; en Zúñiga, C. et al (eds). (2016). Equidad en la educación superior: desafíos y proyecciones en la experiencia comparada. FLACSO Chile. Universidad de Chile. Accesible en: https://www.uach.cl/uach/_file/ed_superior-modelos-59df84
- Viveros, M. (s.f.). Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género. Universidad Nacional de Colombia. Accesible en: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10294>



Cuarta parte

Ideas para el fortalecimiento de las sedes regionales

Estrategia de comunicación de la Sede del Sur: un recurso clave para el desarrollo de la Universidad de Costa Rica en la Región Brunca

**Georgina Morera
Quesada**

Sede del Sur

Jorge Carvajal

Sede Rodrigo Facio

Katzy O'neal Coto

Sede Rodrigo Facio

Luz María Rivera

Sede Rodrigo Facio

Resumen

En esta ponencia analizaremos la experiencia obtenida en la Sede del Sur en cuanto a la gestión de la comunicación institucional y su impacto para el logro de sus objetivos y el posicionamiento de la Universidad de Costa Rica en la Región Brunca. A partir de dicha experiencia, se pretende ofrecer propuestas para la construcción de un modelo de gestión de la comunicación institucional que fortalezca el rol de las sedes y recintos como espacios por excelencia para desarrollar la relación entre la Universidad y la sociedad.

Introducción

A lo largo de la historia universitaria se han planteado diferentes estrategias articuladoras para conectar y proyectar a la Universidad tanto a lo interno como a lo externo, es decir, en su relación con ella misma, pero también con su entorno inmediato y con el resto de la sociedad.

Desde el Primer Congreso Universitario, celebrado en 1946, ya se planteaba la creación de diferentes órganos dedicados a la extensión que permitirían a la Universidad comunicarse con el resto de la sociedad y establecer relaciones con ella a través del arte, la cultura y la divulgación del conocimiento científico.

En el año 1955, bajo la rectoría del célebre Rodrigo Facio, fue creado el primer servicio de relaciones públicas, el cual se considera el predecesor de la Oficina de Divulgación e Información (ODI), creada veinte años después, en 1975. Este hito da cuenta del papel preponderante que Facio le otorgó a la comunicación institucional dentro de su visión de Universidad.

A la fecha, esta oficina, junto con los medios de comunicación universitaria que conforman el Subsistema de Comunicación e Información para la UCR de la Vicerrectoría de Acción Social (instaurado en 1984) han sido los baluartes de la proyección institucional. Además, se han ido sumando diversos recursos de comunicación en las diferentes unidades, incluyendo la presencia de comunicadores en la Sede de Occidente, que hoy en día funcionan de forma desarticulada.

Se debe puntualizar la particular naturaleza de la ODI, que a diferencia de los medios de comunicación, tiene un papel articulador de la comunicación institucional en todos sus ámbitos desde las relaciones públicas, pasando por el establecimiento y aplicación de la línea gráfica hasta el desarrollo de la agenda temática y mediática de la Universidad.

Es importante comprender la presencia de la extensión y la comunicación a lo largo de las ocho décadas de vida universitaria para señalar que el reto de la comunicación ha sido una constante en el quehacer universitario, y probablemente, lo seguirá siendo, debido a la naturaleza misma de la comunicación, siempre en constante cambio y evolución.

Aunque los métodos y las tecnologías de comunicación han cambiado vertiginosamente en las últimas décadas, especialmente con la llegada del Internet y todo lo que de ello se desprende, los retos de hoy son en esencia los mismos que pudieron haber enfrentado nuestros antecesores en la Costa Rica de la Segunda República. ¿Cómo vincular nuestro quehacer con el resto de la sociedad? ¿Cómo lograr el reconocimiento público de nuestra labor? ¿Cómo ser y mantenernos relevantes para la sociedad costarricense? ¿Cómo vencer a la población y a los políticos de nuestro proyecto de Universidad pública?

Sin lugar a dudas, la extensión o acción social, la labor de los medios de comunicación y la comunicación institucional han sido las vías para dar respuesta a estas interrogantes que son constantes a lo largo de la historia, representando su gestión, un reto para la administración superior pero también para cada sede, recinto y unidad académica. Lo cual ha dado paso, al surgimiento de diversas instancias universitarias y contratación de recursos de comunicación en 28 unidades.

Es claro que la Universidad ha apostado fuertemente a la comunicación en los últimos 15 años, destinando un presupuesto cada vez mayor al programa de divulgación y a la ODI. Sin embargo, siguen existiendo grandes desafíos para que la comunicación sea efectiva para el logro de las metas y objetivos de la institución en cada uno de los ámbitos y regiones donde se desempeña.

Entre los principales desafíos que enfrenta la comunicación institucional está la desvinculación entre la la sede central y las sedes regionales, entre las sedes y en relación con la Oficina de Divulgación e Información, la dispersión de esfuerzos comunicativos, la falta de una política institucional de comunicación y la falta de personal especializado que realice las labores de comunicación de forma articulada.

Esta propuesta pretende dar ideas para la creación de un modelo de gestión de la comunicación institucional que podría responder a las necesidades actuales de comunicación de las Sedes y que responda a las particularidades de cada región, manteniendo la labor de articulación de la comunicación institucional en la Oficina de Divulgación e Información.

Tema y delimitación

Desde la creación del Recinto de Golfito en el año 2006, la necesidad de establecer mecanismos de comunicación, tanto hacia la comunidad universitaria como hacia la región de influencia, ha significado un reto. Este aspecto fue cada vez más relevante conforme el desarrollo de este espacio académico se dirigió hacia su transformación en una sede universitaria. Fue entonces necesaria la afiliación con socios estratégicos y la búsqueda de apoyo a lo interno de la institución, así como a lo externo.

Este proceso generó la certeza de que sin una estrategia para dar a conocer el impacto de la institución en la región en la cual se ubica y sus avances en los procesos de consolidación a nivel interno, la esperada transformación no hubiera sido posible. Al día de hoy se ha capitalizado la experiencia con la convicción de que la proyección, el posicionamiento y desarrollo de la sede, dependen de la posibilidad de aplicar acciones efectivas de comunicación.

Es por lo anterior que desde esta experiencia se plantea la estrategia de comunicación de la Sede del Sur como un recurso clave para el desarrollo de la Universidad de Costa en la Región Brunca. Con ello, se pretende aportar ideas para el fortalecimiento de la comunicación en otras sedes y recintos universitarios. Esta propuesta incluye acciones de relaciones públicas, divulgación e información y comunicación gráfica.

La comunicación como eje transversal y estratégico del desarrollo académico de la Sede del Sur

Las sedes regionales universitarias, sin duda, se constituyen en un recurso de movilización del desarrollo de los territorios en los cuales se ubican. Dentro de la dinámica universitaria regional, se ejecutan proyectos de diversa índole y de múltiples temáticas en las comunidades de su zona de incidencia. Es usual también que exista una oferta de eventos artísticos y culturales así como capacitaciones en distintas áreas. Además, como parte del engranaje organizacional participan de espacios y procesos de coordinación intersectorial, de tal manera que se constituyen en gestores del desarrollo territorial.

Por la relevancia de la función que cumplen las sedes regionales en el fomento de mejor calidad de vida para la población, suele haber una fuerte expectativa sobre los servicios y proyectos que se ofrecen desde cada una de ellas. Un ejemplo de esto es el aporte que las sedes realizan a las regiones en cuanto a los recursos de capacitación, formación profesional y oferta de posgrados, lo cual se constituye en uno de sus principales quehaceres y en una de las más fuertes demandas que la ciudadanía hace a las sedes universitarias.

Esta ardua labor y efectiva respuesta a expectativas y necesidades regionales cobra sentido, causa un efecto y se hace accesible a la población, en la medida en la cual se da a conocer. Por ello, desde la planificación estratégica debe estar, sin duda, la intención clara y decidida de comunicar dicha labor, no solo con el fin de que se visualice su función, o se cumpla con el deber de rendir cuentas, sino y sobre todo, con el fin de que la población meta conozca los servicios y oportunidades que se ofrecen de tal manera que la oportunidad se abra para la mayor parte de la población candidata e interesada en acceder a la oferta universitaria, sea esta profesionalizante, de apreciación cultural o artística, recreativa, deportiva u otras.

Otro aspecto que se capitaliza mediante los esfuerzos de divulgación es el relacionado con la posibilidad de establecer una relación dialógica mediante la cual la población meta solicita sabiendo que existe la intención, pero sobre todo los recursos y servicios para dar una respuesta desde la institucionalidad.

Es por ello que en el Recinto de Golfito desde el año 2015, siendo conocedores de la necesidad de comunicar el quehacer institucional (desarrollo de proyectos, oferta académica, oferta cultural, espacios de recreación, servicios universitarios) se determinó que uno de los retos y de las principales oportunidades de mejora que se tenía al frente, era el fortalecimiento de la comunicación. Esto mediante una estrategia, que no solo diera a conocer el trabajo que se realizaba, sino que se constituyera en la puerta de acceso para las poblaciones que se deseaban alcanzar. Solo así la incidencia sería la mayor posible, y se apostaría a una mejora continua y la constante búsqueda de la excelencia.

De ahí que en el plan estratégico del Recinto de Golfito para los años 2016-2020 se incluyeron líneas de acciones, actividades, metas tendientes a fortalecer la comunicación de este espacio universitario. Se determinó que la comunicación y la divulgación deberían constituirse en elementos constantes en la dinámica universitaria, tanto hacia adentro de la institución como hacia afuera.

En este sentido, en el eje de transferencia del conocimiento, incluido en el plan, se plantearon dos estrategias directamente relacionadas con el tema de comunicación:

- ▶ Potenciar más espacios de intercambio entre la Universidad y la sociedad en temáticas de impacto.
- ▶ Potenciar publicaciones que procuren la difusión del conocimiento y la visibilización de la Universidad en el contexto nacional, regional y global.

Nótese que en la primera estrategia se hace referencia al establecimiento de espacios de intercambio entre la sociedad y la Universidad, lo cual lleva implícita la obligación de comunicarse entre ambas partes, en una lógica de intercambio, de diálogo, de comunicación. En estos espacios necesariamente la institución tendría la oportunidad de transmitir conocimientos, logros y aciertos, pero también escuchar a una sociedad interactuando, solicitando y aportando a la construcción constante del quehacer de la academia. Se manifiesta en este proceso un dar y recibir entre los actores de una relación conducente al mejor cumplimiento de la labor universitaria desde las sedes regionales.

En la segunda estrategia se plantea la necesidad de potenciar el desarrollo de publicaciones que transmitan, que comuniquen el conocimiento generado desde el espacio universitario. De qué serviría el saber si no se buscan las formas y los medios para comunicarnos, es en la comunicación de lo que se genera en la academia, en lo que radica que dicho conocimiento impacte la vida de las personas y aporte al desarrollo de los pueblos

En este mismo plan estratégico 2016-2021 se incluyó como meta el desarrollo de una estrategia de comunicación para divulgar los resultados de proyectos de investigación, acción social y actividades de docencia. También se planteó la relevancia de divulgar todo proceso universitario relacionado con el acceso a la oferta de servicios y oportunidades para el desarrollo integral de las poblaciones meta.

La responsabilidad de comunicar de una manera efectiva y con visión estratégica se fundamenta no solo en la convicción de llevar los servicios a la mayor cantidad de población, sino que además responde al compromiso institucional reflejado en las políticas universitarias que rigieron el quehacer de la institución para los años entre 2016 y 2020. Algunas de estas políticas son:

1.3 Reforzaré la sistematización, la divulgación, el análisis y la discusión de sus actividades sustantivas para el aprovechamiento institucional y de la sociedad en general.

3.1.1 Realizaré una modificación integral del proceso de admisión, que contemple una mejora de los mecanismos para que garanticen una mayor inclusividad y representatividad en el ingreso de estudiantes provenientes de todos los sectores socioeconómicos, étnico-culturales y áreas geográficas del país.

3.1.2 Fortaleceré los procesos institucionales para que la población candidata a ingresar en la Institución reciba, de manera inclusiva y accesible, orientación e informaciones ágiles y eficaces sobre trámites de ingreso, oportunidades educativas y servicios estudiantiles.

5.4 Fortaleceré el vínculo Universidad-Sociedad, de manera que se estimulen e impulsen iniciativas de programas, proyectos y actividades de acción social, coherentes con las características de los programas de posgrado.

Las anteriores son solo algunas de las políticas planteadas para el período tratado en esta propuesta y que exhortan a la institución a desarrollar mecanismos efectivos de comunicación sin los cuales no se llegaría a las poblaciones que requieren la información para acceder al servicio o proyecto que se brinda.

Para lograr el posicionamiento de la comunicación como elemento presente en el quehacer académico del Recinto de Golfito se realizaron varias acciones:

Consolidación de una relación de asesoría y apoyo por parte de ODI: Si el Recinto de Golfito deseaba mejorar los mecanismos de comunicación tenía, sin lugar a dudas, que alinear el proceso con la visión de comunicación institucional. Por ello, una de las primeras acciones fue solicitar el apoyo de la ODI para recibir asesoría para mejorar la comunicación a todo nivel. Esta acción implicó fortalecer al Recinto de Golfito en capacitación en protocolo, equiparlo con recursos básicos necesarios para el desarrollo de actividades protocolarias y académicas. Se dio acompañamiento para atender, de la mejor manera, solicitudes de las comunidades y de las organizaciones para la facilitación de encuentros de corte institucional y de interés social, como por ejemplo debates municipales, rendición de cuentas de otras instituciones, análisis de proyectos, facilitación de procesos de planificación, entre otros.

Esta iniciativa de vinculación con la ODI daba al recinto la posibilidad de avanzar hacia una estrategia de comunicación engarzada en la visión institucional, permitiendo así el posicionamiento del recinto mostrando una imagen institucional e institucionalizada, coherente con la percepción de la UCR en la región y el país.

Creación de la comisión de divulgación: Una de las acciones muy necesarias de llevar a cabo y que se reconocieron desde un inicio, fue la conformación de una comisión de divulgación de tal manera que las áreas sustantivas institucionales: docencia, investigación, acción social pudieran visualizarse en constante comunicación con la comunidad universitaria y la comunidad local. Tanto el concepto como el funcionamiento de esta comisión ha ido cambiando a lo largo de los años, en la búsqueda de un ajuste a las necesidades de la sede.

Esta comisión ha estado siempre en comunicación y coordinación con la ODI, tanto para determinar aspectos propios de divulgación, así como acciones de comunicación, relaciones públicas, elaboración de contenido de prensa, entre otros. Un recurso que ha sido de gran utilidad ha sido el apoyo acordado con la ODI para mantener uno o dos estudiantes asistentes que realizan acciones que se desprenden del vínculo y la relación permanente entre la sede y la ODI.

Al día de hoy la comisión de divulgación la integran una persona representante de cada una de las siguientes áreas o servicios presentes en la sede: Dirección, Administración, Docencia, Investigación, Acción Social, Vida Estudiantil, Biblioteca, Informática de Tecnologías de Información, y dos representantes estudiantiles.

Renovación de la página web: Otra de las acciones que se realizaron para buscar la mejora de la comunicación fue la renovación de la página web. En una época de alto uso de la comunicación digital, uno de los medios más utilizados para conocer sobre una institución es precisamente su página en sitio web. Fue por ello imperante renovar dicho espacio, establecer un mecanismo para mantenerlo actualizado y con información fácil de entender y de interés de la población que se desea alcanzar por este medio.

Posicionamiento de la página de Facebook: La página de Facebook de la sede se reconoció también como otro recurso necesario de actualizar y dinamizar. Este medio se ha constituido en una de las herramientas más efectivas para llevar información que se espera llegue a la persona usuaria de la forma más inmediata posible. Además, gracias a las mediciones de alcance se logra determinar la relevancia que adquiere la sede para la región.

Elaboración de recursos audiovisuales: Otra de las acciones realizadas y que se han reconocido como de gran utilidad, es la generación de contenido mediante la elaboración de material audiovisual y notas para medios de alta difusión de información. Sobre todo, han funcionado de manera muy efectiva las notas periodísticas o para redes sociales. Este tipo de recursos son de alto alcance de la población tanto en volumen como en cobertura de territorio. Siendo que informaciones que se desea divulgar en procura de generar opinión, se posiciona en un corto plazo con gran efectividad

Una de las más significativas muestras de efecto de una adecuada estrategia de comunicación fue el proceso de información llevado a cabo para avanzar en el proceso de transformación del Recinto de Golfito en sede universitaria. Cuando se elaboró el plan estratégico 2016-2020 se definió como aspiración del Recinto de Golfito para ese quinquenio *“Ser una sede que responda, con creatividad e innovación, a las necesidades de desarrollo equitativo e inclusivo de la Región Brunca, mediante una oferta académica que articule la acción social y la investigación.”* Nótese que se planteó que, para esos cinco años del plan, se alcanzaría la transformación del Recinto de Golfito en una sede universitaria.

Ello implicaba necesariamente apostar a una estrategia de comunicación mediante la cual se posicionara y validara la labor del entonces recinto, al punto que fuera reconocido como una instancia universitaria preparada para funcionar como sede. Para ello se fueron encadenando una serie de acciones construidas desde el recinto con la visión colectiva del equipo de trabajo, con la asesoría y supervisión del equipo de la ODI en donde se activaron todos los mecanismos identificados: noticias sobre el quehacer del recinto, depuración de la identidad gráfica, mejora de los medios de comunicación, establecimiento de espacios de información a unidades académicas, centros de investigación, producción de recursos audiovisuales, comunicación en redes sociales, actualización de la página web, entre otros.

Mirando en retrospectiva, desde el año 2015 a la actualidad y recapitulando lo avanzado, por ejemplo, la transformación del recinto en sede, es inevitable adquirir la certeza de que mucho de lo logrado ha sido posible y se ha gestado, gracias a las bondades de la comunicación. La aplicación de una estrategia comunicacional que contemple el espacio académico como un actor inmerso y a la vez en relación con las comunidades, potencia su función como vínculo entre el entorno social y la institución de la cual es parte, pero a la vez le complementa desde una realidad más amplia e integradora.

La comunicación en dos vías: una lógica de intercambio y de diálogo

Las sedes regionales gozan de una posición especialmente ventajosa para establecer puentes en la relación entre la Universidad de Costa Rica y las comunidades, ya que ellas mismas son parte de los dos ámbitos, el universitario y el local. Esto significa que su campo de acción comunicacional y sus públicos de influencia están tanto dentro de la Universidad como fuera de ella, lo que favorece un proceso de comunicación dialógico en ambas vías donde la sede juega un papel central.

Por ejemplo, la Sede del Sur pertenece tanto al círculo de la comunidad universitaria como al círculo de la comunidad de Golfito, donde se encuentra asentada, pero además proyecta su quehacer a toda la región Brunca (un ámbito que le es inherente). De este modo, cada sede o recinto ocupa un lugar igual dentro de este modelo comunicativo Universidad-Sede-Comunidad local.

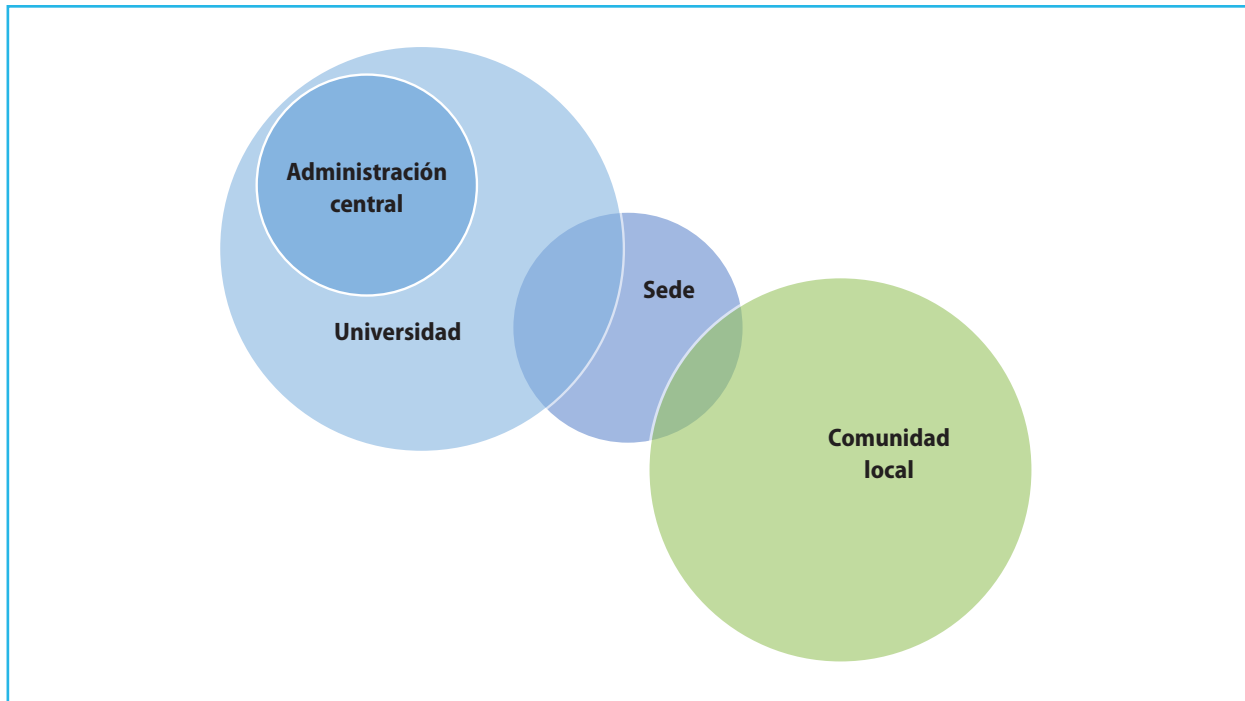
En este modelo, la sede funciona como un catalizador del desarrollo local llevando las políticas y los objetivos de la Universidad a la comunidad, y viceversa, recopilando las necesidades y expectativas de la población para la generación de valor público en esas localidades. Los resultados del proceso de transformación de recinto a sede confirmaron la relevancia de incidir, mediante la comunicación, en los dos ámbitos para lograr los objetivos estratégicos propuestos en la planificación de la sede.

Por un lado, se observó que desarrollar y proyectar una imagen positiva en el círculo universitario, utilizando los canales de comunicación institucionales (Correo UCR Informa, Facebook y sitio web UCR) y los medios de comunicación UCR, tuvo consecuencias importantes para su crecimiento. Con este apoyo, la Sede del Sur logró llevar a la comunidad universitaria paso a paso en la búsqueda por transformarse de recinto a sede y ganó aliados que facilitan el acceso a recursos y oportunidades de colaboración con diferentes instancias universitarias, tanto académicas como administrativas.

Por otra parte, utilizando los canales propios y los medios de comunicación locales, la sede ha logrado impactar positivamente a sus públicos cercanos pues conoce las necesidades y formas de pensar y hacer, de los habitantes de la región. Además, se ha vinculado con las comunidades a través de diferentes espacios e instancias de diálogo interinstitucional que se detallan en el apartado 3. (Relaciones públicas como apoyo a los procesos comunicacionales).

Ahora bien, teniendo claridad de los ámbitos de acción comunicacional donde las sedes pueden moverse y tener influencia, es determinante la construcción de un discurso coherente y relevante capaz de incidir positivamente en los públicos tanto universitarios como locales. Esto, teniendo en cuenta que la comunicación es una actividad dialógica donde diferentes actores sociales intercambian discursos, ideas y opiniones.

En el apartado 5. (Construcción del discurso y la agenda informativa) se ofrece un breve análisis de la construcción del discurso desarrollado durante el proceso de transformación del Recinto de Golfito a la Sede del Sur.

**Figura 1**

Modelo comunicacional Universidad-Sede-Comunidad

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la situación comunicacional de la UCR, 2021.

Relaciones públicas como apoyo a los procesos comunicacionales

Entre las acciones de más interés y que más exigen una fuerte exploración es establecer el cómo hacer para que los procesos comunicacionales y sus herramientas sirvan para apoyar estratégicamente la gestión de una unidad. En respuesta a esto, se pueden generar varias acciones puntuales que requieren tener claro el tipo de público y el tipo de medios por los que pueden ser accedidos. En el caso de la sede, no solo lo anterior es relevante, sino que hay que tomar en cuenta el reto que impone alcanzar un área geográfica tan amplia como la Región Brunca. Esto no solo por la extensión con la que cuenta, sino por la accesibilidad del terreno, el uso de la Internet y la dispersión, en muchos casos, de la población.

Bajo esta realidad es necesario delimitar bien los tipos de públicos según cantones para establecer las necesidades específicas de la población relacionadas con el accionar de la UCR en la región. Para estos efectos, las bases de datos no son suficientes, sino que se requiere tener una relación fuerte a través de la convivencia cotidiana que permita conocer bien a estas poblaciones y generar en ellas condiciones para el beneficio mutuo. Y esto solo se puede hacer procurando la cercanía hacia esos pueblos, gestionando la relación con las municipalidades, con las instituciones públicas y con las diferentes organizaciones y asociaciones sin fines de lucro, incluyendo a los medios de comunicación regionales, a los vecinos cercanos a la sede y los diputados de la zona.

Hay que considerar que las relaciones públicas realizan el estudio de públicos tomando en cuenta su diversidad cultural, las organizaciones a las que pertenece, sus necesidades y deberes y cómo las registra, cómo transforma y reproduce sus conductas, expectativas y actitudes, entre otros. Muy importante, entender el acceso y el manejo de información que hacen los ciudadanos de la región.

Por todo lo anterior, el apoyo de las relaciones públicas se ha enfocado no solo en la realización de talleres de diversa índole y en la ejecución de asesoría oportunas, pertinentes y adecuadas. Es necesario, siempre con miras a lograr mayor desarrollo y protagonismo de la sede, organizar su trabajo comunicacional de manera más estructurada y diferenciada, para sacar el máximo provecho a las relaciones con su comunidad, a las relaciones intrainstitucionales para el intercambio de recursos y experiencias, y finalmente organizar de manera estratégica las relaciones interinstitucionales de la zona y del país. De esto derivó, que las acciones fueran dirigidas a objetivos específicos y más recientemente se gestó la creación del Plan Director de Comunicación, que la ODI presenta en el 2019 para llevar el pulso de las etapas en las que se vio inmersa la unidad al suscitarse el paso de recinto a sede y la consolidación de su imagen como tal.

Con respecto a las acciones específicas relacionadas con la creación de la sede, se desarrolló un plan de comunicación estratégico para que la comunidad universitaria y la población percibiera la necesidad de transformar el recinto en una sede. Comunicar correctamente tanto a lo externo como a lo interno de la universidad, proyectarse adecuadamente por medio de sus canales (Facebook, página web) aprovechar oportunidades como visitas de los diputados de la zona; generó, de manera fundamental, que las autoridades y miembros de la comunidad universitaria estuvieran convencidos de la necesidad de crear la Sede del Sur. Esto para continuar atendiendo un territorio de 9.500 km² cuya accesibilidad geográfica y nivel de desarrollo lo transforman en un reto.

Así, las estrategias de comunicación y las buenas relaciones con públicos internos y externos inclinaron la balanza para lograr una votación positiva de manera contundente de parte de las autoridades. A su vez, se logró visibilizar la posición y opinión de los pobladores de la zona sobre la necesidad de fortalecer por medio de una sede, el desarrollo de la zona.

Es importante reconocer, que las buenas relaciones con la comunidad desarrolladas a través de los años por parte de la sede, han producido una actitud positiva y favorable hacia la Universidad de Costa Rica en la zona. Se puede deducir que la atención y presencia de diputados y alcaldes en diferentes momentos, reflejan la aceptación por su trayectoria, y un interés en su desarrollo y en los aportes que es capaz de brindar a la población.

En esa línea, recientemente los diputados han tomado en consideración la buena administración de la UCR en el sur para donarle un terreno de más del 8 000 m². Esto es altamente significativo pues la manera de llevar y capitalizar esas relaciones le reditúa a la UCR en momentos estratégicos como lo es la lucha por la autonomía y presupuesto.

También, debido a esta buena convivencia con las comunidades y a la comunicación correcta y oportuna de su quehacer, aportes, capacidad y de credibilidad; la Casa Presidencial consideró a la sede como el actor clave y estratégico para conceptualizar e implementar en el 2020, las Mesas de Diálogo Regional de la zona, basándose en su reputación. La UCR aceptó bajo sus condiciones para lograr un producto acorde a la zona y para apoyar al país en estos procesos. Esta fue la única actividad de este tipo efectuada por la UCR en el país.

Por la misma razón, organizaciones, empresas privadas y personas jurídicas, han considerado sano la intermediación de la sede en procesos. Así, en medio de una gran polémica sobre el quehacer de Judesur se efectuó una jornada moderada por la sede para colaborar con la población y en la que pudo sedimentar mejores relaciones con la comunidad y con sus líderes.

En el ámbito interno y bajo la experiencia de la sede, la ODI observó la importancia de la articulación con diferentes instancias universitarias que fuera más allá de una relación operativa. Por lo anterior, se ha visto la necesidad de propiciar cada vez mayores y mejores relaciones con las diferentes unidades, para impulsar y sostener un cambio de actitud hacia la sede y un posicionamiento integral de la UCR en la zona.

Esto implica hacerse de una imagen fuerte con base en la reputación, y en la comunicación pertinente de las acciones y aportes, que en diferentes momentos ha realizado la sede y que han fortalecido el vínculo con la sociedad y sus líderes.

Para finalizar es importante recalcar que la gestión estratégica de la comunicación debe estar al servicio de la gestión institucional, que a su vez debe concordar con el interés universitario. Con base en este principio, la sede ha realizado diversas acciones comunicacionales basadas en políticas, reglamentos y directrices, para procurar un mayor, oportuno y eficiente uso de los recursos para el posicionamiento y desarrollo de la UCR en la región.

Identificación de recursos de comunicación regional como aliados del proceso

Un aliado importante en esta gestión es el apoyo que los medios de comunicación pueden brindar en diferentes circunstancias y modalidades. Son los medios regionales los que en primera instancia se deben gestionar por la familiaridad de que son objeto por parte de las diferentes poblaciones, dado que trabajan temas de su interés y de la manera que sienten cercana.

Se conforman como puntos de apoyo muy estratégicos en la relación con la comunidad y con líderes de opinión para la divulgación de la UCR en esas zonas. Las limitantes es que son reducidos, en algunos casos presentan escaso desarrollo y las cableras tienen tarifas relativamente altas para lo que se requiere, sumado a la producción que desde la UCR se debería realizar. Paralelamente a estos canales y con miras a abarcar de manera más puntual al público joven, se pueden utilizar las redes sociales digitales.

Para la divulgación en ambos tipos de canales nos enfrentamos al reto que nos presenta la zona geográfica, por la dispersión y tamaño de la región, sumados a la accesibilidad de la señal de Internet y el tipo de vida o cotidianidad del joven de la zona sur. Esto no solo ocasiona problemas de tipo académico sino al momento de divulgar mensajes que puedan ser del interés de los estudiantes regulares o postulantes a ingresar a la universidad.

Por lo anterior, el uso de la radio y el perifoneo continúa siendo canales viables y de uso popular, por los cuales tanto estudiantes como familiares pueden enterarse de contenidos de su interés para la toma de decisiones.

Para finalizar el tema del uso de medios de comunicación regionales para divulgación y posicionamiento, es importante tener claro que la relación con estos no debe estar basada solo en la publicidad, sino que, además, es necesario para optimizarla con la gestión de prensa para lograr el posicionamiento de temas específico de interés de la población. Para la sede, ha sido fundamental este trabajo en casos específicos como la celebración el décimo aniversario del recinto, la transformación de recinto a sede, el aporte de la sede durante el proceso de la Mesa de Diálogos Regionales y en las visitas de personalidades o líderes a la zona, entre otras ocasiones. Todo esto tuvo el fin de posicionar debidamente a la universidad en la zona y lograr el apoyo para el desarrollo de la sede.

Debido a que esta zona cuenta con organizaciones sociales que se conjuntan en torno a sus problemas y situaciones sociales relacionadas con comercio, turismo, población indígena, zona fronteriza, entre otros; mantienen redes sociales físicas y digitales lo cual facilita la comunicación y el acceso a sus integrantes por parte de la sede. Por lo mismo, dado el uso de ese tipo de canales, se ha procurado llevar la información a cierto segmento menos beneficiado con las redes digitales, por medio de la colocación de afiches y lonas en instituciones públicas, comercio o en espacios de uso comunitario en distritos lejanos a la zona.

En apoyo a esta gestión, en algunas ocasiones ha funcionado el espacio de mensajes que desarrollan las iglesias al final de sus servicios, por lo que, al igual que con otras organizaciones, se deben fomentarse las buenas relaciones con este tipo de comunidades.

Finalmente, es necesario dejar claro que además del reto que ofrece el tamaño y condiciones geográficas de la región, para la divulgación y el posicionamiento de temas es necesario al momento de seleccionar los canales de comunicación, contemplar la vida cotidiana, costumbres, formas de vida, limitaciones y otras características de la población.

Construcción del discurso y la agenda informativa

Un elemento central en la estrategia de comunicación de la Sede del Sur ha sido la producción de material informativo elaborado con el apoyo de la Oficina de Divulgación e Información, dirigido tanto a público interno universitario como a los públicos externos locales. Noticias en formato digital, comunicados de prensa, correos electrónicos masivos, cuñas radiales, videos y publicaciones en redes sociales y chats son los principales recursos comunicacionales que se han utilizado.

Ahora bien, la elaboración de cada uno de estos materiales conlleva un proceso de enmarcado que va más allá de lo técnico y meramente informativo. El enmarcado permite cumplir con cuatro funciones muy importantes del discurso: definir el problema, señalar las causas, hacer evaluaciones morales y dar recomendaciones sobre un tema o acontecimiento.

Esta función podemos entenderla desde la Teoría del framing o enmarcado, que nace en los ámbitos de la psicología y la sociología interpretativa para explicar cómo se construye e interpreta la realidad a través de ciertos marcos de referencia. A partir de los años 70, "La teoría del encuadre o del framing se desarrollará en la sociología y se trasladará al estudio de los medios de comunicación en cuanto que también los periodistas interpretan realidades para darlas a conocer a sus audiencias" (Sádaba, 2006)

Dentro de la estrategia de comunicación de la sede, la labor del periodista institucional es fundamental para mediar entre la organización y sus audiencias, construyendo un discurso coherente, sólido y relevante para el público, a través del proceso de enmarcado, que se plasma por medio de las noticias u otros materiales comunicacionales.

Sádaba, (2016) explica que "en su tarea mediadora, los periodistas otorgan a las noticias un enfoque o encuadre determinado (frame), entendiendo por encuadre "la idea central organizadora del contenido de las noticias que aporta un contexto mediante un proceso de selección, énfasis, exclusión y elaboración".

En esta tarea, la elección de elementos de la noticia como titulares, bajadas, subtítulos, fotografías y fuentes citadas cobran relevancia para construir el marco de interpretación que se desea transmitir a la audiencia. La consistencia de estos elementos a lo largo del tiempo y en los diferentes materiales comunicacionales es lo que permite posicionar el marco, aunque el marco no se reduce a estos elementos.

De la misma manera, como se verá en el apartado 6. (Equilibrio entre la identidad institucional y la identidad regional), el enmarcado en el discurso escrito va aparejado al discurso visual, el cual se construye con una intencionalidad clara, tomando en cuenta elementos de la realidad, la cultura y la cotidianidad donde se desarrolla el quehacer de la sede, con el objetivo de conectar con los valores, expectativas y sentimientos de las audiencias.

Los pilares del discurso

Un ejemplo muy claro del marco de interpretación de la Sede del Sur lo encontramos en el proceso de información desarrollado en el 2019 que apoyó la transformación del Recinto de Golfito a la Sede del Sur. El lema “Sede del Sur: un sí al desarrollo”, se convirtió en la idea central organizadora que marcó la pauta para la elaboración de diversos materiales de comunicación desde noticias escritas, materiales de identidad gráfica, hasta un proyecto audiovisual que ayudó a reforzar esta idea.

En el discurso, las personas fueron el elemento central. El impulso de un nuevo proyecto de Universidad en el Sur tendría siempre como norte el aporte a la calidad de vida de las personas, poniendo al ser humano y sus necesidades en el centro de este proyecto universitario. Una visión que es coherente con los principios y valores de la Universidad contenidos en el Estatuto Orgánico de la UCR.

El proceso de enmarcado, venía de tiempo atrás, iniciando en el 2016 cuando se anuncia en el décimo aniversario del Recinto de Golfito la intención de convertirse en la siguiente sede de la Universidad de Costa Rica. Desde entonces, palabras clave como desarrollo, crecimiento, calidad de vida, aspiraciones, sueños y metas se convirtieron en marcadores lingüísticos presentes en cada una de las comunicaciones escritas y audiovisuales.

Algunos ejemplos de títulos de noticias son: “Recinto de Golfito aspira a convertirse en sede” (2016), “Estudiantes de Golfito regalan sonrisas a niños y niñas de la zona Sur” (2016), “Más de 1.000 jóvenes de la zona Sur aspiran a estudiar en la UCR” (2017), “Plan de transición de recinto a sede avanza con fuerte apoyo” (2019).

Además de un marco coherente y una adecuada identificación de temas a cubrir, los canales seleccionados y el momento son importantes. Dar a conocer el quehacer de la sede y sus avances a través de los medios incide en el posicionamiento de la UCR en la región. Cabe recordar que, de acuerdo a la teoría, “Los medios, por su selección de noticias, determinan las materias sobre las que el público piensa y habla, lo que denominan Agenda Setting”, explica Sádaba (2016). Por lo tanto, como ya lo hemos visto los medios son considerados aliados estratégicos.

Equilibrio entre identidad institucional e identidad regional

Se ha determinado, como parte de esta propuesta, que debe existir una estrategia de comunicación visual que proyecte la identidad de la Sede del Sur. Es correcto asumir que esta estrategia implica un desarrollo de productos personalizados y un lenguaje visual inédito creado para uso exclusivo de la sede.

Sin embargo, existe el reto y más aún, la responsabilidad de transmitir adecuadamente la imagen UCR como institución generadora. Por ello, el Manual de Identidad Visual de la Universidad de Costa Rica es claro en los lineamientos que rigen la forma en que se identifica cualquier unidad adscrita a la institución. El reto será entonces balancear cuidadosamente la imagen institucional con esta nueva identidad orientada a expresar las particularidades de la región.

Como primer paso, será necesario repasar los lineamientos planteados por este manual y analizar la actualidad de la comunicación visual de la sede, con el objetivo de encontrar oportunidades para el desarrollo de la propuesta. Se propone que, mediante esta comparativa, será posible identificar los puntos clave que se convertirán en las bases del modelo de comunicación visual a construir para la sede.

Identidad Institucional

Posicionamiento de la imagen UCR

Tal y como se adelantó en la introducción de este apartado, uno de los objetivos principales de la creación y uso del Manual de Identidad Visual de la Universidad de Costa Rica es el correcto uso y posicionamiento de los símbolos oficiales que conforman el sistema de identidad visual de la institución.

Cabe aclarar que en este caso el término “posicionamiento” no se refiere al área donde se coloquen estos símbolos en un determinado espacio. Para efectos del manual este término corresponde a la forma en que la constante utilización de estos símbolos permite que estos se incorporen en la cultura visual de los receptores. Es decir, estos se posicionan como parte de lo familiar y reconocible en la cotidianidad del público meta.

Por lo tanto, para la estrategia de comunicación visual de la UCR es fundamental la permanencia constante de estos símbolos en todas las piezas de comunicación gráfica. Esto implica que siempre deberán colocarse estos como punto de partida, de forma privilegiada y con especial cuidado de no intervenir o modificar su aspecto, forma o función. Asimismo, el manual es claro en que cualquier desarrollo de gráfica adicional deberá apegarse a esta y otras normas en esa publicación.

Normativa existente respecto a gráfica adicional

El Manual de Identidad Visual de la Universidad de Costa Rica establece la forma en que deben identificarse las unidades y subunidades adscritas a la institución, así como los productos y actividades que estas desarrollen.

La estrategia de comunicación visual es clara en un aspecto clave: se desestimula la creación y uso de gráfica adicional en forma de identificadores gráficos o logotipos. Esto debido a que la sobrecarga de estos elementos, termina por saturar el sistema, interfiriendo con el posicionamiento de los símbolos oficiales.

Para unidades, subunidades y toda actividad contenida dentro de los pilares de Docencia, Investigación y Acción Social se indica el uso de la figura de identificador compuesto. Estos identificadores están formados por la combinación de símbolos oficiales con módulos con diseño estandarizado conformados por la sigla y nombre de cada unidad. El objetivo de este sistema es permitir hacer mención de las unidades participantes de una forma que no compita visualmente con los símbolos oficiales o con otras unidades.

Por lo tanto, para identificar a la Sede del Sur gráficamente, es obligatorio el uso de identificador compuesto, en reemplazo de un logotipo personalizado. Sin embargo, el uso de logotipo no es la única estrategia que existe para personalizar la comunicación visual y en la aplicación de identificador compuesto se vislumbra el uso de elementos complementarios a la línea gráfica establecida, los cuales detallaremos a continuación.

Oportunidades para el desarrollo de identidad visual complementaria

Si bien el uso de logotipos está restringido, no existe ninguna limitante sobre el uso de otras estrategias, es más, se invita a los usuarios a explorarlas para hallar formas alternativas al uso de logos. La alternativa más común y más recomendada es la creación de “leitmotiv” o motivos gráficos.

Este término se refiere a la creación de una paleta de piezas gráficas que funcionan como accesorios que completan visualmente la pieza diseñada. Comprenden el uso de patrones, cintillos, tramas, formas abstractas y hasta íconos y fotografías intervenidas, entre otros.

Se permite el uso de estos motivos a discreción de los usuarios siempre y cuando no interfieran con los usos oficiales mencionados. También se solicita que estas piezas adicionales se diseñen siguiendo los lineamientos de color y composición descritos en el manual.

Para el caso de la Sede del Sur existe la oportunidad de desarrollar toda una paleta de motivos gráficos e incluso definir su uso y aplicación mediante un manual de estilo, siempre y cuando éste no se posicione por encima del Manual de Identidad. Dentro de estos parámetros si será posible crear una estrategia de comunicación visual a medida de las necesidades de proyección de la sede y en equilibrio con las necesidades de proyección de la institución en general.

Identidad Regional

Una vez obtenidos los parámetros sobre los cuáles se desarrollará eventualmente una estrategia de comunicación visual, el paso siguiente es analizar el estado actual de la comunicación visual de la sede, así como el análisis de su contexto, su entorno y sus intenciones en cuanto a lo que se desea proyectar al público.

Existen numerosas herramientas y estrategias que permiten al profesional en comunicación visual determinar los conceptos clave a considerar en cada uno de esos aspectos. Algunas de estas estrategias ya han sido aplicadas a la sede mediante la participación en el desarrollo de piezas de diseño gráfico para cubrir distintas necesidades. Además, se han impartido talleres de línea gráfica y otros temas de comunicación como

por ejemplo, manejo de redes sociales y formatos digitales. Estos han permitido conocer las necesidades principales presentes en la estrategia de comunicación de la sede.

Por lo tanto, para efectos de esta ponencia, no se detallarán los procedimientos de diagnóstico puesto que ya han sido efectuados con anterioridad. Se partirá desde el detalle de los hallazgos encontrados durante la interacción y los puntos clave identificados a lo largo del servicio y acompañamiento brindado a la sede.

Características actuales

Actualmente la sede enfrenta una problemática que incide directamente en la producción de material de comunicación visual: carece de personal profesional o especializado en el área de diseño gráfico o áreas afines.

Esto genera un efecto común en esos casos donde la demanda por estos materiales se suple con trabajo realizado de forma empírica por el personal o cuerpo estudiantil de la sede. Las contrataciones externas están fuera de las posibilidades por un tema presupuestario y se corre el riesgo de que estas no den resultados acordes a las expectativas de proyección para la región.

Además, la sede cuenta con el apoyo del personal de la Oficina de Divulgación para la solicitud de servicios, incluidos los servicios de Diseño Gráfico. Sin embargo, no se trata de personal dedicado exclusivamente a atender a la sede por lo que el apoyo siempre termina limitándose a temas o actividades de interés mayoritario para la sede o asuntos con carácter urgente o de respuesta inmediata. Esta dinámica ha imposibilitado atender solicitudes cotidianas y también ha impedido generar una propuesta gráfica estructurada, ya que el tiempo profesional disponible generalmente se consume atendiendo dichas urgencias.

Productos y medios más utilizados

Antes de proponer una estrategia de comunicación gráfica es importante catalogar los servicios y productos más consumidos por el usuario, para que la propuesta a realizar gire en torno a estas aplicaciones. Durante el tiempo asistido a la Sede del Sur ha sido posible identificar ciertas particularidades.

Por ejemplo, en esta región sigue siendo muy consumido el formato impreso. Esta tendencia es contraria a lo que se percibe en la mayoría de los casos actuales en donde la producción gráfica migra a los formatos digitales, con el auge de medios como las redes sociales. Esta tendencia diferenciada

encuentra justificación en el hecho de que en la zona sur existen muchas debilidades en cuanto acceso y calidad de conexiones a internet. Esto complica que una buena parte del público meta se informe por medios digitales. La sede es muy consciente de esta situación y siempre ha solicitado que en toda estrategia o campaña se incluyan aplicaciones en formatos más tradicionales.

Por ello, es muy común que las solicitudes de apoyo en diseño gráfico incluyan piezas para gráfica exterior (banners, mantas y rótulos), afiches, volantes, brochures u otro material de mano. Incluso al presentar una estrategia digital, está siempre posee su contraparte en materiales impresos, que usualmente ocupan los primeros lugares en las solicitudes realizadas.

No obstante, la sede ha hecho grandes esfuerzos por posicionarse de forma eficiente en medios digitales, incursionado en redes sociales con un alcance nada despreciable. Por lo que no deja de ser importante que la propuesta incluya tanto aplicaciones impresas como digitales, en busca de mayores alcances.

Elementos de comunicación visual más utilizados

Otro paso muy necesario por tomar en cuenta a la hora de recolectar indicios para fundamentar una estrategia de comunicación visual es el de observar el lenguaje visual que los usuarios han adoptado orgánicamente como representativo para la sede y la región.

En este apartado destaca la combinación de elementos extraídos del contexto de la propia sede. Tal es el caso del uso de imágenes o ilustraciones de la infraestructura tan característica de este espacio. Particularmente se ha solicitado en múltiples ocasiones el uso de imágenes del edificio conocido como Club Centro, por su carácter icónico tanto para funcionarios como para estudiantes y habitantes de la región.

Esta tendencia a retratar puntos de referencia en el espacio físico es muy común ya que resalta claramente las piezas que construyen identidad de una forma reconocible por la mayoría. Es importante tomar en cuenta este tipo de tendencias a la hora de plantear una propuesta ya que estos elementos son lo que tanto usuarios como público reconocen como parte de la identidad de la región.

En un segundo nivel existe la tendencia a representar elementos o características del paisaje natural y flora y fauna de la zona. Aunque puede asumirse que se debe a una intención de destacar el atractivo natural de la región, si esto se hace buscando retratar mayoritariamente elementos únicos de la zona, también debe considerarse como construcción de identidad propia y debe valorarse.

Finalmente, existe la apertura a retomar algunos casos en que se ha retratado el patrimonio histórico cultural mediante elementos que representan a las comunidades indígenas de la zona. Incorporar estos elementos también consiste en una expresión de identidad propia orientada al aprecio por la herencia cultural. Esta iniciativa también será considerada a la hora de generar una propuesta.

Motivos generadores

El análisis de los elementos visuales más utilizados nos permite hacer una selección de los temas o conceptos que serán representados visualmente en la propuesta. Esto garantiza que la propuesta será un reflejo fiel a las intenciones de comunicación de los usuarios y de lo que intentan posicionar como identidad regional.

De los hallazgos se desprenden hábitos que pueden ser organizados en espacios temporales para efectos de tema. Es decir, las piezas que los usuarios han seleccionado tradicionalmente pueden ubicarse como un retrato del pasado, presente y futuro de la región. Este tema tiene un gran potencial como motivo generador ya que delimita eficazmente un mensaje y una intención que además estará completamente colocado en el contexto de la región.

El uso de iconografía indígena aún presente en la actualidad nos remite al pasado y este sería un elemento clave para expresar cultura y arraigo. Al mismo tiempo invita a expandir la iconografía para incluir a todas las poblaciones de la zona, lo que se percibe como reflejo de los públicos a quienes se dirige la sede.

Para representar el presente, el uso de imágenes de la infraestructura de la sede habla de la actualidad de la misma, al mismo tiempo que invita a resaltar y apreciar lo cotidiano. Fomenta la apropiación del espacio y ayuda enormemente a contextualizar la propuesta mediante el uso de escenas familiares.

Por último, el futuro será representado por el paisaje, la flora y fauna y los recursos naturales de la zona. Aunque estos siempre han estado presentes es en la actualidad que se gestan mayores iniciativas por posicionar la zona como un atractivo turístico. Estos elementos representan el futuro porque son las nuevas apuestas al desarrollo de la zona, que busca ser algo más que un destino comercial. La representación de estos elementos, recordarle al público que el plan de desarrollo se centra cada vez más en el potencial que reside en el resalte y protección de las riquezas naturales, con una visión progresista y esperanzadora.

Recursos disponibles

Un siguiente paso fundamental será evaluar los recursos que tenga a disposición la sede tanto para generar como para llevar a producción piezas de comunicación visual. Este análisis permitirá que la propuesta, especialmente en el apartado de implementación, sea orientada de una forma realista que permita su ejecución de la forma más natural posible. Una propuesta práctica y usable garantizará no solo su efectividad, si no, también su permanencia a través del tiempo, factor fundamental para lograr el posicionamiento.

Como se puede inferir a lo largo de este análisis, los recursos económicos y de personal disponible para la creación de comunicación visual son limitados. A pesar de estas limitaciones, existe una gran disposición e interés por parte de la dirección de la sede de que exista una estrategia de comunicación visual estructurada y coherente. Además, una buena parte del personal tiene disposición de capacitarse para asumir la parte cotidiana de la producción. Esto orienta la propuesta hacia un sistema adaptable a limitaciones técnicas y que además sea sencillo de utilizar sin consumir demasiado tiempo de la jornada.

Conclusiones

- ▶ La Universidad de Costa Rica ha venido trabajando en las últimas décadas en el fortalecimiento de la comunicación para la consecución de los intereses institucionales y colectivos. Este esfuerzo se fundamenta en el reconocimiento del papel estratégico que
- ▶ cumple la comunicación en la consolidación y el posicionamiento de la labor universitaria. Es por ello que para potenciar la presencia e imagen de la UCR las diferentes instancias que la integran deben aplicar lineamientos de corte institucional de tal manera que, independientemente del espacio desde el cual se comunica, pueda reconocerse el sello y el respaldo de la universidad. La función articuladora y asesora de los procesos de comunicación que cumple la Oficina de Divulgación e Información es fundamental para alcanzar este cometido.
- ▶ La aplicación de una estrategia de comunicación en sedes regionales debe partir del reconocimiento de que la misma es un recurso de aplicación transversal a todas las labores universitarias. En este sentido, desde cada acción académica que se realice deberá
- ▶ visualizarse la oportunidad de comunicación que dicha acción conlleva y que permite que la labor académica no solo exista en el ámbito universitario, sino que trascienda y llegue al espacio de la vida cotidiana, para fortalecerla y renovarla constantemente.
- ▶ El desarrollo de una propuesta de identidad visual para una sede regional puede constituirse en el recurso idóneo para fortalecer su imagen en la región, así como promover un sentido
- ▶ de pertenencia y de identificación de la población universitaria o comunidad local con la sede de referencia. Es por ello que se considera una acción estratégica la incorporación de elementos representativos de la región en la cual se ubica la sede, a su identidad visual.
- ▶ Una de las funciones de gran valor social que cumplen las sedes universitarias en las regiones es servir de enlace o puente entre las comunidades de incidencia y la institución en su totalidad. De esta manera la presencia de la UCR en cualquier territorio del país debería
- ▶ aportar a la ampliación del acceso de la población a los servicios y oportunidades que ofrece la institución. Es por ello que la comunicación efectiva y oportuna, entre la sede universitaria y las organizaciones y sectores regionales, potencia el mejor cumplimiento de este papel de enlace y conductor de acciones coadyuvantes al desarrollo de la región en la que se ubica.
- ▶ Incorporar la comunicación en la planificación de las sedes regionales, con una intencionalidad clara, permite que este factor se constituya en un elemento efectivo para el alcance de los objetivos planteados

Para que la comunicación tenga un efecto positivo y de incidencia en el quehacer universitario debe ser atendida como un proceso continuo y sostenido en el tiempo. Debe partirse del estudio de las particularidades del entorno.

Propuesta resolutive

Realizar una jornada de reflexión desde la regionalización universitaria sobre el estado de la comunicación en sedes y recintos con el fin de crear un modelo de comunicación efectiva acorde con las particularidades de las regiones.

Referencias bibliográficas

Camacho, D. (2017). El pensamiento universitario de Rodrigo Facio. Su contexto histórico social. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. II, núm. 156, 2017. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/153/15353750001/html/>

Historia de la Oficina de Divulgación e Información (ODI). Recuperado de: <https://odi.ucr.ac.cr/quienes-somos.html#historia>
Sádaba, T. (2016) *Framing una teoría para los medios de comunicación*. Ulzama Ediciones. Pamplona España.

Redes internacionales de colaboración como herramienta para el fortalecimiento de la investigación en sedes regionales

**Gloriana Chaverri
Echandi**
Sede del Sur

Resumen

Múltiples investigaciones demuestran que los equipos de trabajo con mayor diversidad de habilidades, experiencias y nacionalidades son aquellos más capaces de desarrollar investigación innovadora y de mayor impacto. Sin embargo, el establecimiento de colaboraciones con investigadores extranjeros es una práctica aún incipiente en las sedes regionales. El objetivo de esta ponencia es demostrar la importancia y viabilidad del fortalecimiento de colaboraciones internacionales en proyectos de investigación innovadores que se realizan en las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica. La principal estrategia propuesta para fortalecer las colaboraciones internacionales es que las sedes otorguen estímulos para los investigadores que quieren formar o que ya han formado dichas colaboraciones. Se debería además priorizar los tiempos de apoyo para los proyectos que incluyan la colaboración de investigadores extranjeros.

Introducción

Múltiples investigaciones demuestran que los equipos de trabajo con mayor diversidad de habilidades, experiencias y nacionalidades, son aquellos más capaces de desarrollar investigación innovadora y de mayor impacto (Cady & Valentine, 1999; Nielsen et al., 2018). Las colaboraciones con equipos de investigación de distintos países, en especial, es una de las variables que más fuertemente se asocia con la generación de investigación de mayor impacto; de hecho, las publicaciones con más citas y en las revistas de mayor reputación a nivel mundial suelen tener autores de varias nacionalidades (Chinchilla-Rodríguez et al., 2019). Dado lo anterior, el objetivo de esta ponencia es primero evaluar el estado de la investigación colaborativa a nivel internacional que se realiza en las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica a partir de información de publicaciones depositadas en el repositorio institucional Kérvá. Se evaluará algunas de las barreras que podrían existir para que los investigadores de las sedes

regionales tengan una mayor proyección y lazos de colaboración globales. Finalmente, se planteará una serie de recomendaciones para los investigadores, así como la propuesta resolutive, que permitan fortalecer la investigación con proyección internacional y por tanto la relevancia e impacto de esta.

Desarrollo

Las instituciones de educación superior han sido comúnmente evaluadas mediante múltiples métricas y de acuerdo con varios índices de clasificación, uno de ellos es el llamado “QS World University Rankings”. La Universidad de Costa Rica (UCR) se encuentra este año (2021) clasificada, a nivel regional (Latinoamérica), en el nivel 20. Esta clasificación regional utiliza cinco criterios básicos: impacto y productividad de la investigación, compromiso docente, empleabilidad, impacto en línea e internacionalización. El método de clasificación regional, sin embargo, también mantiene los indicadores clave de la clasificación global, como la reputación académica, la reputación de los empleadores y la proporción entre profesores y estudiantes. De los criterios anteriores, la UCR clasifica relativamente bien en reputación académica, empleabilidad e impacto en las redes sociales, pero falla en todos los demás, incluso de manera categórica en la calidad de la formación del personal académico, ubicándose en el puesto 358 a nivel regional, incluso por debajo de muchas otras universidades en el país. La UCR también se posiciona muy desventajosamente en la productividad científica (puesto 162) y el impacto de esta productividad (puesto 98), con pocas citas por artículo. Finalmente, la UCR tiene bajo puntaje en la internacionalización, estando ubicada en el puesto 55 a nivel regional. Este último indicador evalúa el grado de apertura internacional en términos de colaboración en la investigación; entonces, el bajo rendimiento de la UCR sugiere que se establecen pocas alianzas de colaboración con investigadores o instituciones extranjeras.

Aunque los sistemas de clasificación de las instituciones de educación superior, como el QS, proporcionan una idea general del estado de la investigación en la UCR en general, no nos permiten discernir el estado de las distintas unidades académicas que la componen, en particular de las llamadas sedes regionales. Esto es de gran relevancia para la UCR dada su alta inversión y compromiso con la regionalización; cualquier métrica que se genere en ese aspecto nos podría permitir entender si hay fallas y cómo poder plantear soluciones que nos permitan solventar esas fallas. De las estadísticas generadas por la Vicerrectoría de Investigación se desprende que el número total de investigadores en sedes regionales es de 172, de un total de 1870. Del total de investigadores en sedes regionales, solamente el 17% tiene doctorado académico en comparación con salud, artes y letras, ciencias sociales y ciencias básicas, áreas para las cuales el porcentaje de investigadores con doctorado ronda entre el 29 – 58 %. De los 1851 proyectos, actividades o programas de investigación activos en la UCR al 2020, 137 están adscritos en las sedes regionales. Finalmente, de los 1559 proyectos que se han establecido en la UCR bajo la modalidad de cooperación externa, solamente 28 se han realizado desde sedes regionales.

En términos de productividad científica, o sea, las publicaciones generadas en todas las áreas del conocimiento, se realizó una búsqueda en el repositorio Kérwá, el cual almacena, difunde y preserva la producción

científica y académica de la Universidad de Costa Rica, para determinar el número de publicaciones con coautores afiliados a instituciones fuera de Costa Rica generadas por profesores adscritos a sedes regionales. De las publicaciones con texto completo disponible en el repositorio, se encontró que el número promedio de nacionalidades de autores es 1; esto indica que la gran mayoría de publicaciones tiene únicamente de autores personas que laboran en Costa Rica. El máximo de países que se encontró en una única publicación corresponde a una publicada por investigadores en la Sede de Occidente, con investigadores de 4 países distintos. Al evaluar el factor de impacto de las publicaciones que se encontraron, se determinó que la gran mayoría no tiene esta métrica, mientras que se encontró algunas pocas publicaciones con factor de impacto hasta de 3-4. Al comparar el factor de impacto de la revista donde se publicó un artículo y si este fue realizado por equipos nacionales o también internacionales, se determinó que un porcentaje muy bajo de las publicaciones sin factor de impacto se produjo por equipos internacionales, mientras que a medida que sube el factor de impacto también aumenta el número de artículos publicados por equipos internacionales; incluso, todos los artículos con factor de impacto superior a 2 se publicaron por investigadores tanto nacionales como internacionales. Lo anterior es una indicación más de que la calidad de la investigación, medida a partir del factor de impacto de la revista donde se publica, puede estar fuertemente determinada por la colaboración internacional. Además, las estadísticas basadas únicamente en los datos extraídos durante la búsqueda (para este proyecto) en el repositorio Kérwá muestran que la investigación que se realiza en las sedes regionales es de poco impacto y además poco internacionalizada.

Las estadísticas anteriores muestran que en las sedes regionales de la UCR existen aún algunas barreras para la proyección internacional y por tanto para la generación de investigación de alto impacto. El índice de clasificación de las universidades QS, por ejemplo, utiliza el porcentaje de docentes con doctorado como indicador para evaluar la calidad de la formación del personal académico y se considera que es una medida indirecta del compromiso de las universidades con la enseñanza y la investigación de alta calidad. La cantidad tan baja de investigadores con título de doctorado en las sedes regionales entonces podría considerarse una importante barrera para la generación de investigación de alto impacto que pueda incluso atraer colaboraciones externas. Si las sedes regionales además hacen poca inversión, tanto en infraestructura como equipo y tiempos de investigación, aquellos investigadores con mayor formación y experiencia en investigación podrían no encontrar las oportunidades para desarrollarse plenamente. Sin embargo, las sedes regionales se encuentran ubicadas en sitios privilegiados, con una altísima cantidad de recursos naturales y culturales que podrían y deberían ser objeto de múltiples investigaciones. Por ejemplo, en Costa Rica la mayor cantidad de proyectos de investigación en el área de la biología es realizada fuera del Gran Área Metropolitana, mucho más cerca de las sedes regionales. Esta investigación se realiza por equipos internacionales con muchísima reputación, quienes podrían encontrar fuertes aliados en las sedes regionales. Por lo tanto, la UCR debe fortalecer las condiciones que promuevan una mayor investigación de alto impacto hacia y desde las sedes regionales. Algunas sugerencias para lograr lo anterior incluye estímulos para los investigadores que quieren formar o que ya han formado colaboraciones internacionales, como tiempos de apoyo, recursos (e.g., vehículos, financiamiento, equipo), mayor acompañamiento administrativo, fomentar participación en congresos internacionales, fomentar visitas a investigadores en y de instituciones extranjeras. También se debería priorizar los tiempos de apoyo para los proyectos que incluyan la colaboración de investigadores extranjeros.

Conclusiones

A pesar de la importancia de establecer equipos internacionales para mejorar la calidad de la investigación y por tanto de las publicaciones que se generan desde la UCR, las estadísticas demuestran que el establecimiento de colaboraciones con investigadores extranjeros es una práctica aún incipiente en las sedes regionales. Mientras se establecen algunas pautas más oficialmente desde las sedes regionales, se recomienda a los investigadores de estas unidades intentar incorporar algunas prácticas para mejorar su proyección internacional. Primero, se sugiere investigar temas, o utilizar herramientas, mucho más innovadoras. Segundo, se debe adoptar como política intentar siempre la publicación de hallazgos en revistas de reputación internacional. También se sugiere que los investigadores participen en congresos internacionales, al menos 2 al año, para que puedan conocer sobre temas o herramientas más novedosas y puedan crear lazos de colaboración internacionales. Se sugiere además pensar en el establecimiento de proyectos en colaboración con investigadores extranjeros e intentar reclutar estudiantes de posgrado para mejorar la calidad de la investigación que realizan y su productividad. Finalmente, debe pensarse en postular constantemente por fondos locales y extranjeros que aumenten los recursos con los que cuentan los proyectos.

Propuesta resolutive

La principal estrategia propuesta para fortalecer las colaboraciones internacionales desde las sedes regionales es que las sedes otorguen estímulos para los investigadores que quieren formar o que ya han formado dichas colaboraciones. Por ejemplo, debe brindarse apoyo desde cada sede para que los investigadores tengan la oportunidad de crear dichos lazos de colaboración, mediante participación en congresos internacionales y/o visitas a investigadores en instituciones extranjeras. Se debería además priorizar los tiempos de apoyo para los proyectos que incluyan la colaboración de investigadores extranjeros.

Referencias bibliográficas

- Cady, S. H., & Valentine, J. (1999). Team Innovation and Perceptions of Consideration. *Small Group Research*, 30(6), 730–750. <https://doi.org/10.1177/104649649903000604>
- Chinchilla-Rodríguez, Z., Sugimoto, C. R., & Larivière, V. (2019). Follow the leader: On the relationship between leadership and scholarly impact in international collaborations. *PLOS ONE*, 14(6), e0218309. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218309>
- Nielsen, M. W., Bloch, C. W., & Schiebinger, L. (2018). Making gender diversity work for scientific discovery and innovation. *Nature Human Behaviour*, 2(10), 726–734. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0433-1>

Espacios de diálogo intersectoriales: necesarios y posibles para las Sedes y Recintos de la UCR

Adrián Calvo Ugalde
Sede de Occidente

Sara Cartín Hernández
Sede de Occidente

Ana Cristina Quesada Monge
Sede de Occidente

Resumen

La presente ponencia tiene la intención de recuperar de manera reflexiva los aspectos socio-históricos, institucionales, epistemológicos y organizativos de la experiencia de trabajo desarrollada desde la Comisión de Análisis de la Realidad Nacional e Institucional de la Sede de Occidente (CARNI), con el propósito de proponer la creación de este tipo de espacios de diálogo intersectoriales en otras Sedes y Recintos de la Universidad de Costa Rica, como una apuesta ético-política que permita fortalecer el quehacer universitario en las distintas regiones del país. Lo anterior, teniendo en cuenta la necesidad de crear instancias a nivel institucional, que permitan la articulación de los diversos actores sociales que integran la comunidad universitaria para la construcción colectiva de espacios de información, reflexión y acción sobre diversos campos problemáticos de la realidad sociocultural, económica y política que puedan impactar el quehacer universitario a nivel institucional, local, regional o nacional.

Introducción

Las Sedes y Recintos de la Universidad de Costa Rica son espacios académicos que, desde su instauración, han integrado en sus funciones y estructuras organizativas, las tres acciones sustantivas de la educación superior, es decir, la docencia, investigación y acción social, las cuales también van acompañadas de proyectos y servicios en el área de la vida estudiantil y administración. Es así como estas instancias integran una serie de actores de diversa índole y manifestaciones, que convierten, a estos espacios académicos, en escenarios intersectoriales, tales como: docentes, estudiantes, administrativos, investigadores y académicos jubilados, autoridades universitarias, organizaciones sindicales que por sus experiencias y trayectorias tienen un papel clave en el quehacer académico universitario.

En congruencia con lo anterior, se parte de la idea de que las Sedes y Recintos son sistemas interconectados, es decir que estos sectores u actores no actúan de manera aislada, sino en una constante interrelación. Lamentablemente, las propias normativas, la estructura organizativa, los escenarios de deliberación y toma de decisiones, así como los espacios de comunicación institucional, se han quedado en un tipo de organización universitaria jerarquizada, inflexible y aislada del encuentro y contacto de estos sectores. Por consiguiente, hace que la dinámica institucional pierda la riqueza de diálogo y comunicación intersectorial, para analizar la realidad institucional y contextual que afecta el desarrollo universitario y nacional.

Aunado a ello, desde el escenario de la Sede de Occidente, se parte de la perspectiva de que existe una serie de situaciones que afectan la problemática planteada anteriormente, entre ellas están: centralización de la información en la Sede Rodrigo Facio, falta de espacios de comunicación y diálogo en las Sedes y Recintos, limitados espacios de articulación entre los diversos sectores de la comunidad universitaria y procesos de información verticales desde las autoridades universitarias hacia la comunidad universitaria, generando que el mensaje no sea bien comprendido y recibido en los diversos sectores institucionales.

Además, en las dos últimas décadas, la Sede de Occidente, al igual que todas las demás instancias organizativas de la Universidad de Costa Rica, ha venido enfrentando un contexto sociopolítico y económico conflictivo a nivel nacional, que repercute en el quehacer de los diversos sectores institucionales y la instauración de políticas neoliberales que afectan las instituciones de Educación Pública Superior. Esta realidad se ha percibido desde las discusiones del FEES, Reforma Fiscal, Ley Marco de Empleo Público y la manera de enfrentar la Pandemia COVID-19.

Ante esta coyuntura, en esta misma Sede Regional, se han generado experiencias y proyectos de encuentro, diálogo y articulación intersectorial, que han resultado ser exitosos y con un efecto e impacto a nivel institucional. Uno de estos proyectos ha sido la “Comisión de Análisis de la Realidad Nacional e Institucional (CARNI)”, la cual puede constituirse en una referente para crear o consolidar lo que llamaremos: *“Espacios de diálogo intersectoriales en las Sedes y Recintos Regionales de la Universidad de Costa Rica”*, como una acción innovadora, alternativa y proactiva a las problemáticas planteada en esta ponencia. Se propone el término espacios, para no excluir cualquier tipo de iniciativa y experiencia que permita la canalización, articulación, comunicación y diálogo intersectorial en las Sedes y Recintos Universitarios.

Antecedentes y contextualización de la CARNI

El presente apartado, se dirige en exponer la creación y desarrollo de esta comisión en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, además de mostrar un referente para experiencias similares en otras unidades académicas.

La Comisión de Análisis de la Realidad Nacional e Institucional, denominada CARNI, tuvo su origen en la Asamblea de Sede, No 585, del miércoles 16 de octubre del 2019. El motivo fue el de crear una instancia para la Defensa de la Educación Pública, debido a una coyuntura específica de amenaza al Fondo Especial de la Educación Superior, según se estableció en la Circular UCR-SO-D-57-2019, emitida por la Dirección de la Sede de Occidente.

En ese momento fue constituida por tres docentes miembros de la Asamblea de Sede, el cual estuvo integrada por el Máster Julio Blanco, Dr. Oscar Montanaro y M.Sc. Ana Cristina Quesada, como la coordinadora de la comisión.

Posteriormente por la naturaleza de la comisión, se consideró importante involucrar a una representación de los diversos sectores de la comunidad universitaria. De esta manera se amplió el número a nueve integrantes, con la siguiente participación: representación de la Asociación de estudiantes, además del recién conformado Movimiento Estudiantil Autónomo del Recinto de Grecia, personal administrativo, de ambos recintos, Sindicato de empleados Universitarios SINDEU y Conservatorio de Música. En sus inicios, esta comisión se le denominó: Comisión para la Defensa del Fondo Especial de Educación Superior.

A partir del año 2020, la Comisión se encontraba conformada por las siguientes personas según el sector al que representan:

Integrante de la Comisión	Sector representado
Ana Cristina Quesada Monge	Asamblea de Sede, docente.
Adrián Calvo Ugalde	Seccional de Occidente del SINDEU
Oscar Montanaro Mena	Asamblea de Sede, profesor emérito.
Adriana Navarro Rodríguez	Movimiento Estudiantil Autónomo del Recinto Grecia
Sebastián Gómez Guerrero	Asociación de Estudiantes de Tacaes (AEUTA)
Diana Alfaro Rojas	Asociación de Estudiantes de la Sede de Occidente
Jenny Vásquez Vásquez	Administrativa Recinto San Ramón
Sara Cartín Hernández	Administrativa Recinto Grecia
John Diego Bolaños Alfaro	Docente Recinto Grecia

El 5 de marzo de 2020, el Dr. Francisco Rodríguez Cascante, director de la Sede de Occidente, mediante el oficio SO-D-394-2020, realizó una solicitud a la Comisión para la Defensa del Fondo Especial de Educación Superior, de ampliar sus objetivos y la naturaleza de la Comisión, para que se dedique a ejecutar actividades de análisis de la realidad regional, nacional e internacional. Por este motivo, se requirió la modificación del nombre de la Comisión y de los objetivos planteados en un inicio.

Por lo anterior, el 13 de abril de 2020 en respuesta a ese oficio, se modificó su nombre a Comisión de Análisis de la Realidad Nacional e Institucional (conocida por sus siglas como CARNI) y fueron establecidos los siguientes objetivos:

Objetivo general: Promover espacios para la discusión y análisis de temas vinculados con la realidad nacional e institucional.

Objetivos específicos:

1. Identificar las necesidades de información de la comunidad universitaria de la Sede de Occidente ante la coyuntura nacional e institucional.
2. Gestionar procesos de reflexión, análisis y participación social sobre las temáticas identificadas por la Comisión.
3. Establecer alianzas con diferentes actores institucionales y nacionales para el análisis y la divulgación de los temas de interés identificados.

Además, mediante un esfuerzo conjunto de las y los integrantes de la Comisión establecieron los siguientes principios orientadores, para su proceso de organización y trabajo:

- ▶ Respeto a la diversidad.
- ▶ Trabajo colaborativo e interinstitucional.
- ▶ Participación activa de las personas integrantes.
- ▶ Registro sistemático del trabajo.
- ▶ Compromiso desde una visión holística a nivel nacional e institucional.
- ▶ Trabajo intersectorial e intergeneracional.

Es importante destacar que, de acuerdo con la normativa institucional establecida en el Estatuto Orgánico, existen múltiples posibilidades de creación de órganos colegiados para el cumplimiento del debido proceso para la resolución de situaciones de índole administrativa y académica. Sin embargo, no se cuenta con un espacio de diálogo intersectorial entre los miembros de la comunidad universitaria para construir universidad, mediante el análisis de la coyuntura y visualizar acciones conjuntas. Esta Comisión ha permitido un espacio muy propositivo de búsqueda de alternativas con un enfoque holístico.

La CARNI identifica necesidades de información de la comunidad universitaria, gestiona procesos de reflexión sobre los temas identificados y establece alianzas con diferentes actores institucionales para el análisis de los temas.

El aporte que ha ofrecido esta comisión a la realidad institucional y nacional ha consistido en incentivar el análisis de temas relevantes que afecten a nuestro país, y a la institución. Se ha promovido el análisis, con el fin de crear una conciencia crítica, a partir de actividades informativas y de reflexión que se efectúan por parte de la Comisión.

La representatividad multisectorial ha generado una perspectiva de mayor amplitud y definición de necesidades de información y discusión en las actividades que se han ejecutado, ya que se ha observado la realidad desde la mirada de los diferentes sectores que constituyen la comisión. Además de que ha permitido democratizar el proceso en la toma de decisiones de los eventos dirigidos a la comunidad universitaria y nacional, tratando de que las invitaciones de discusión, reflexión y análisis llegaran a los diferentes ámbitos de la Sede de Occidente. Mediante esta Comisión se ha logrado visualizar y transmitir conocimiento útil para toda la comunidad universitaria. Además de que, se democratiza el proceso en la toma de decisiones y la sinergia entre los sectores involucrados, el trabajo conjunto entre administrativos, docentes y estudiantes. Es preciso señalar que los y las representantes estudiantiles de esta Comisión han tenido un rol protagónico que le ha inyectado mucha vitalidad a la dinámica de esta.

Con el propósito de facilitar un canal de comunicación de esta comisión con la comunidad universitaria para conocer inquietudes, sugerencias y recomendaciones fue creado a partir del 18 de septiembre de 2020 un correo institucional propio: carni.so@ucr.ac.cr; habilitado por el Centro de Informática de la Sede de Occidente.

Durante el año 2019, las sesiones de la Comisión se llevaron a cabo de manera presencial en la Sala de Sesiones de la Dirección de la Sede de Occidente, cada 15 días, los días jueves a partir de la 1:00 pm hasta las 4:00 pm. Debido a los cambios generados por la situación de pandemia, desde el mes de abril del 2020, las reuniones se continuaron realizando de manera virtual, mediante la plataforma Zoom semanalmente, los miércoles de 9:00 am a 12:00 mediodía, hasta la fecha.

La virtualidad ha permitido trascender a otros ámbitos, además del institucional, en la divulgación de la información, por la amplitud de la audiencia que este medio permite; lo cual se evidenció en el hecho de que, durante las actividades del año 2019, en su mayoría presenciales, se contó con una participación de 1.112 participantes a los eventos que se ejecutaron. Durante el año 2020, debido a la virtualidad, se logró un crecimiento significativo a 19.536 visualizaciones, las cuales continúan en aumento, mientras se mantengan los videos de las actividades en el Facebook de la Sede. Ha sido evidente la proyección que se obtuvo con asistentes fuera de nuestras fronteras.

La virtualidad como tecnología de comunicación ha sido un componente muy positivo como oportunidad para trascender el ámbito local a nivel nacional e internacional. La CARNI ha sido una instancia que ha facultado la creación de espacios de reflexión multisectorial para la toma de conciencia crítica para el análisis de nuestra realidad.

Claves epistemológicas, teórico-metodológicas para construir espacios de diálogo intersectorial

Los responsables de esta ponencia consideran que la experiencia organizativa desarrollada en la Comisión de Análisis de la Realidad Nacional e Institucional de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, se posicionó desde unos postulados ontológicos y epistemológicos particulares, que han sido definidos por los mismos integrantes de esta comisión. Estos postulados surgen a partir de una serie de principios orientadores que fueron identificados por las personas integrantes de la Comisión, luego de un año luego de funcionamiento. Sin embargo, los autores del presente escrito identifican también la presencia de algunos elementos claves del enfoque socio cultural, que han sido claves para generar el trabajo y diálogo intersectorial entre docentes, estudiantes y administrativos de la Sede Universitaria.

Antes de exponer esta visión ontológica y epistemológica que ha caracterizado la labor de la comisión, es fundamental definir qué vamos a entender por intersectorialidad. Este es definido como un proceso político, administrativo y técnico que involucra negociación y distribución de responsabilidades, recursos y capacidades entre dos o más sectores distintos (Romaní, Curisinche, Rojas Riega y Cabezas, 2016, p. 812). Por consiguiente, el **trabajo intersectorial** que desde un inicio fomentó realizar esta comisión, es la participación representativa y activa de integrantes de diversas instancias organizativas de la Sede de Occidente, donde se convirtió en una propuesta política que generó la Dirección de la Sede, la cual ha sido bien avalada y recibida por las mismas instancias invitadas a participar en esta experiencia de trabajo colectivo en la Sede.

En virtud de que esta instancia integraba la participación de varios sectores representativos de la Unidad Académica, sus mismos integrantes definieron de manera particular una serie de principios orientadores de los procesos de trabajo de la comisión, como se muestra a continuación:

El primer principio se definió como **respeto a la diversidad**, el cual se ha convertido como el eje transversal y fundamental de trabajo interno, dado que sus integrantes reconocen que cada miembro tiene una misma visión de mundo y posición ideológica diferente y única, producto de sus procesos históricos, experiencias de vida, formación personal y profesional, papel que ocupa en la institución, entre otros elementos más. Por eso, el reconocimiento y respeto a esta diversidad ha sido fundamental para generar el diálogo e intercambio de saberes, que ha sido la base del encuentro y reflexiones de sus integrantes ante los diversos temas que se analiza dentro de la Comisión.

Como segundo principio fundamental, fue reconocer que todos los integrantes tienen y les interesa tener una **visión holística de la realidad institucional y nacional**. Es decir, reconocer que la Sede de Occidente, la Universidad de Costa Rica y su contexto es compleja, divergente, cambiante y en constante proceso de construcción. Se manifiesta un interés y deseo por conocer y analizar los diversos temas tematizados en la Comisión, desde diferentes dimensiones: económicas, sociales, culturales, políticas, entre otros.

Un principio orientador, que se ha convertido de base para el trabajo interno de los integrantes del CARNI, ha sido el **trabajo colaborativo e interinstitucional**. Cada miembro reconoce la colaboración que aporta los integrantes y sus organizaciones de base, reconociendo sus capacidades, recursos y posibilidades de acción, pero a la vez, se ha orientado en la búsqueda constante de apoyos externos, ya sea a nivel institución, regional y nacional. Este principio ha permitido reconocer las limitaciones que tienen los integrantes para aportar al trabajo en la Comisión, pero esto no ha sido un elemento para excluir su permanencia y participación.

El anterior punto va unido a otro principio orientador de la comisión, que es la **participación activa de sus integrantes**. Es decir, se ha percibido y sentido un involucramiento de sus integrantes, compartiendo información de interés colectiva y generando una comunicación horizontal entre ellos.

Por las características de conformación del CARNI, se identificó como otro principio orientador el **trabajo intersectorial e intergeneracional**. El trabajo intersectorial se ha definido por esta Comisión, como la participación activa y constante de sus representantes, con una intención de generar un vínculo entre los sectores administrativos, docentes y estudiantiles, y a su vez existe una representación de los recintos que conforma la Sede: San Ramón y Grecia; pero también ha permitido generar un trabajo intergeneracional, es decir el encuentro de opiniones y saberes de diversos tipos de generaciones y características personales de sus integrantes, ya sea por edad, condiciones de género, económica, posición ideológica, entre otros.

Además de los principios orientadores, los responsables de esta ponencia visualizan otras características que se sustentan de un enfoque de actuación personal y profesional que surge de la psicología, la cual se ha nutrido en el campo educativo, pero que no escapa de manifestarse en otras formas de actuación humano, social y colectivo. Este enfoque es llamado *socio cultural o histórico cultural*. Sus postulados teóricos surgen de L. S. Vigotsky (1979), pero que diversos académicos lo han posicionado en el contexto mundial. El **ser humano**, desde este enfoque, es producto de una serie de procesos históricos, personales, sociales y culturales, los cuales influyen y tienen injerencia en su actuación personal, social e institucional. Es decir, es un ser social, que es producto de la interacción social (Ramírez y Santorum, 2017).

A su vez, el ser humano no solo tiene una dimensión cognitiva que potenciar, sino también tiene motivaciones, conocimientos previos, una disposición para aprender y sus aptitudes. Esta visión ontológica, se ha manifestado en esta comisión, porque sus reuniones han sido un espacio de intercambio y reflexión de todas estas dimensiones de sus integrantes y a partir de ellos, se ha definido una línea y agenda de trabajo colectivo y cooperativo.

Otra característica de este enfoque es partir la práctica social del ser humano y los colectivos desde un **contexto situado**, en el sentido de que todas las acciones y actividades desarrolladas por sus integrantes parte del lugar donde se ubican las personas participantes y la organización de base. Por ejemplo, sus temas de discusión, análisis y acción institucional parte de las necesidades, intereses y prioridades de sus actores como representantes de una comunidad académica. En todas las reuniones del CARNI, su punto de partida es efectuar un análisis de la realidad de sus integrantes y el contexto institucional de la comunidad académica de la Sede de Occidente y el país, de manera reflexiva y crítica.

Ahora bien, **el contexto** no se enmarca desde un escenario físico, sino de un tejido de relaciones subjetivas e intersubjetivas que están interconectadas con procesos sociales, históricos e institucionales (Ramírez y Saucedo, 2016). Es decir, el contexto de análisis de la comisión parte de la mirada colectiva, subjetiva e intersubjetiva de todos los integrantes del CARNI en la Sede de Occidente, la Universidad de Costa Rica y el contexto nacional.

Valoración de la experiencia de trabajo desde la CARNI

Con el propósito de recuperar de manera reflexiva la experiencia transitada desde la CARNI, a continuación, se presentan los principales alcances, fortalezas, limitaciones y desafíos identificados desde la perspectiva del equipo de trabajo que conforma la Comisión.

Lo anterior adquiere sentido, con el objetivo de visualizar aspectos centrales de la puesta en práctica de la presente propuesta en las Sedes y Recintos de la Universidad de Costa Rica, ya que, a partir del ejercicio de sistematizar la propia experiencia, emergen aprendizajes y lecciones aprendidas para quienes deseen recuperarlas en la formulación e implementación de nuevos espacios de diálogo intersectorial a lo interno de las instancias universitarias.

Principales alcances y fortalezas

Durante el periodo de trabajo de la Comisión (de octubre de 2019 a agosto de 2021), se han realizado más de 26 actividades de información y reflexión; impactando a un total de 21.113 personas aproximadamente. Entre los campos problemáticos que se han abordado de manera presencial y virtual, están:

- ▶ Orígenes de la crisis de las Universidades Públicas en Costa Rica.
- ▶ Acciones de movilización colectiva por la Defensa de la Educación Pública Superior.
- ▶ Análisis sobre el Fondo Especial para la Educación Superior
- ▶ Regionalización de la Educación Superior en Costa Rica en el contexto contemporáneo.
- ▶ Estrategias de autocuidado y cuidado colectivo durante la crisis del Covid-19
- ▶ Lo disruptivo en tiempos del Covid-19 en la Sede de Occidente
- ▶ Claves para el éxito en la Educación Virtual
- ▶ Tecnologías y su presencia en las Universidades Públicas de Latinoamérica
- ▶ Desafíos de las Universidades Públicas frente a las políticas neoliberales
- ▶ Implicaciones de la Ley Marco de Empleo Público en las Universidades Públicas
- ▶ Actividades lúdicas para la educación virtual
- ▶ Orientaciones generales para el debido proceso de asuntos estudiantiles

Estos núcleos problemáticos han sido trabajados desde variados espacios de reflexión, entre ellos: foros académicos, asambleas ampliadas, acciones de movilización colectiva, reuniones intersectoriales, conferencias, lecciones inaugurales, conversatorios, notas periodísticas, participación en medios de comunicación, cursos de formación psico-social dirigidos a la comunidad universitaria.

Para el desarrollo de las actividades de reflexión se ha generado un trabajo interinstitucional con al menos quince instancias organizativas, nacionales e internacionales, entre ellas: Rectoría de la UCR, Consejo Universitario, Seccional de Occidente del SINDEU, Universidad Estatal a Distancia, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, Fundación The Wellbeing Planet, Federación de Estudiantes de la UCR, Despacho Legislativo del Frente Amplio, Despacho Legislativo del Partido Acción Ciudadana, Instituto de Investigaciones Sociales, Asociación de Estudiantes de la Sede de Occidente, Asociación de Estudiantes del Recinto de Grecia, Defensoría Estudiantil de la Sede de Occidente, Coordinación de Vida Estudiantil, Comisión de Salud Ocupacional de la Sede de Occidente, Comisión de Comunicación de la Sede de Occidente, Programa de Radio Alternativas de Radio 16.

Al reflexionar sobre estos logros, se hace necesario reconocer el aprovechamiento que se hizo de las tecnologías de información y comunicación desde la virtualidad, ya que se convirtió en una oportunidad sustantiva para ampliar la proyección de las actividades realizadas, tanto hacia la comunidad universitaria, como a nivel nacional e internacional. Actualmente, se siguen gestionando espacios de información y análisis sobre la realidad nacional e institucional. Además, se tiene proyectado ampliar el trabajo interinstitucional y multi-sectorial con el propósito de aumentar los alcances de la Comisión.

Otro alcance que se desea resaltar es que, la CARNI se ha constituido a lo largo del tiempo en un espacio institucional desde la perspectiva regional, que responde de manera oportuna a las diversas coyunturas sociopolíticas nacionales que pueden representar algún tipo de impacto en el desarrollo universitario.

Desde la postura de las personas integrantes, el aporte que ha ofrecido la CARNI consiste en incentivar el análisis de temas relevantes que afectan el quehacer universitario y a los sectores populares del país. Se han promovido múltiples espacios de reflexión, con el fin de crear una conciencia crítica y propositiva.

La importancia de que la Comisión esté integrada por diferentes actores de la Sede, radica en que la representatividad de todos los sectores faculta las posibilidades para una perspectiva más amplia sobre la realidad socio-cultural, política y económica, en la búsqueda de alternativas de solución para las necesidades de la comunidad universitaria, en consecución de información y discusión de temas que le afectan.

Al reflexionar sobre los alcances construidos desde la CARNI, emerge la necesidad de recuperar las principales fortalezas que han permitido su consecución, entre las cuales se pueden resaltar:

- ▶ Trabajo en equipo desde la intersectorialidad, lo que permite el reconocimiento de las necesidades, intereses y potencialidades de los diversos actores sociales que configuran la comunidad universitaria.
- ▶ Perspectiva regional de los espacios de información, análisis y acción que se promueven desde la Comisión. Esto se vio enriquecido por la mirada situada e implicada de sus integrantes.
- ▶ Articulación con otros sectores institucionales y sociales según las exigencias de cada coyuntura socio-política y económica.
- ▶ Compromiso sostenido y sistemático de la mayoría de integrantes de la CARNI. Esto se hizo evidente en el cumplimiento de las tareas asignadas, la elaboración colaborativa de las minutas de trabajo, el seguimiento al plan de trabajo de manera conjunta.
- ▶ Participación activa, dialógica y asertiva de cada una de las personas integrantes.
- ▶ Constancia en el trabajo, lo que se visualizó en la participación constante a las reuniones y actividades programadas.
- ▶ Aprovechamiento de los recursos ofrecidos por la virtualidad en las acciones educativas.
- ▶ Evaluación periódica del trabajo realizado, lo que permitió detenerse para revisar el marco estratégico, las acciones realizadas y aspectos subjetivos e intersubjetivos de las personas integrantes.
- ▶ Es concebido por las personas integrantes como un espacio muy respetuoso, reflexivo, dialógico, propositivo y holístico, en el cual se busca alternativas, en todo sentido. Esta fortaleza fue ampliamente reconocida por las personas integrantes, lo que permite evidenciar la necesidad de crear espacios de diálogo y comunicación en los que las personas sean consideradas como sujetos senti-pensantes, más allá del rol que desempeñan en la institución.
- ▶ Cuenta con una autonomía relativa, al estar fuera de presiones política internas o externas a la institución.
- ▶ No significa un gasto adicional para la administración y por el contrario es un ente que apoya la resolución de problemáticas institucionales y la gestión para la organización en problemas externos a la UCR, pero, que son atinentes a la comunidad universitaria en la que se encuentra inmersa.
- ▶ Sus actividades son de índole recomendativo, reflexivo y que provienen de un análisis integral de una situación.

Principales limitaciones y desafíos

Como parte del ejercicio sistemático de recuperación del trabajo que se desarrolla desde la CARNI, se hizo necesario identificar de manera grupal las limitaciones significativas, entre las que se encuentran:

- ▶ Falta mayor divulgación de la Comisión a nivel institucional y entre las instancias de coordinación de la Sede.
- ▶ Se manifiesta la preocupación por la carga académica y de trabajo ad honorem que se tiene en la Universidad, lo que afecta las labores de algunas de las personas integrantes de la comisión.
- ▶ Que sus actuaciones no son resolutorias, únicamente recomendativas. Pese la atención de problemáticas no tiene injerencia en el debido proceso institucional.
- ▶ Vinculado con lo anterior, como Comisión no tenemos la potestad de tomar decisiones que sean de acatamiento, por lo tanto, cada actividad queda en la libertad del otro de participar, aunque el tema sea muy relevante.

En sintonía con las dificultades planteadas anteriormente, se lograron visualizar algunos desafíos que resultan sustantivos para el fortalecimiento de espacios institucionales como la CARNI:

- ▶ Ampliar los mecanismos de comunicación, hacia la comunidad universitaria, sobre el campo de acción y las actividades organizadas por la CARNI.
- ▶ Dar seguimiento al trabajo de la CARNI, más allá de la elección de la administración institucional. En sintonía con este desafío, se hace necesario abrir espacios institucionales de comunicación que permitan el trabajo directo con autoridades de la Sede.
- ▶ Tener mayor independencia para la atención, análisis, reflexión y resolución de problemáticas que sufre la comunidad universitaria.
- ▶ Seguir coordinando acciones educativas de manera estratégica, en medio de tantas actividades virtuales.
- ▶ Mantener la motivación y el trabajo en equipo que ha caracterizado a la labor de la CARNI.

El balance precedente permite reconocer los aspectos positivos y los principales desafíos en la conformación y el seguimiento de espacios intersectoriales a lo interno de las Sedes y Recintos de la Universidad de Costa Rica.

Conclusiones

El Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica como normativa institucional carece de una instancia integradora que, cuente con la participación representativa de los sectores que conforman la comunidad universitaria para facilitar el diálogo conjunto como un espacio para la discusión y análisis de temas vinculados con la realidad nacional e institucional.

Con base a la experiencia concreta del CARNI, los responsables de esta ponencia consideran fundamental la definición de principios orientadores y la definición de un concepto de ser humano, contexto y forma de organización en este tipo de comisiones intersectoriales de participación en las Sedes Regionales. En esta experiencia concreta, se puede rescatar el aporte que brindó los principios orientadores: el respeto a la diversidad, el trabajo colaborativo e interinstitucional, la participación activa de las personas integrante, el registro sistemático del trabajo, el compromiso desde una visión holística a nivel nacional e institucional y el propio trabajo intersectorial e intergeneracional.

A su vez, esta experiencia permite rescatar que el trabajo intersectorial es concebido como un proceso político, administrativo y técnico que involucra negociación y distribución de responsabilidades, recursos y capacidades entre dos o más sectores distintos, donde en una Sede Universitaria sería integrar la participación del sector administrativo, docente, estudiantil y de diversas instancias de sus recintos y espacios académicos e institucionales, se debe tener una visión de ser humano, contexto y forma de organización particular. En el caso del ser humano, esta Comisión parte de una concepción ontológica y epistémica, que se une a algunos postulados del enfoque socio cultural, el cual concibe al ser humano producto de procesos históricos, personales, sociales y culturales, los cuales influyen y tienen injerencia en su actuación personal, social e institucional. Es decir, es un ser social, que es producto de la interacción social; donde no solo tiene una dimensión cognitiva que potenciar, sino también tienen motivaciones, conocimientos previos, una disposición para aprender y sus aptitudes.

Otra característica es que la actuación del ser humano y los colectivos desde un **contexto situado**, en el sentido de que todas las acciones y actividades desarrolladas por sus integrantes parte del lugar donde se ubican y la organización de base. El **contexto** no se enmarca desde un escenario físico, sino de un tejido de relaciones subjetivas e intersubjetivas que están interconectadas con procesos sociales, históricos e institucionales.

Finalmente, al recuperar los principales alcances, fortalezas, limitaciones y desafíos de la experiencia colectiva, se logra determinar la potencialidad que tiene la construcción de espacios de diálogo intersectorial en las Sedes y Recintos de la Universidad de Costa Rica, como una propuesta organizativa que permite el abordaje de diversos campos problemáticos desde una perspectiva regional. Para ello, resulta central recuperar de manera consciente al sujeto y la subjetividad de las personas integrantes de los procesos de trabajo que se decida realizar, trascendiendo la lógica meramente normativa e institucional, en la que se pone el énfasis en el rol que ocupa en el espacio educativo.

Propuesta resolutive

A partir de la sistematización de los principales aspectos socio-históricos, contextuales, institucionales, epistemológicos y organizativos de la experiencia de trabajo desarrollada desde la Comisión de Análisis de la Realidad Nacional e Institucional de la Sede de Occidente (CARNI), se propone la creación de espacios de diálogo intersectoriales en otras Sedes y Recintos de la Universidad de Costa Rica, como una estrategia ético-política e institucional que permita fortalecer el quehacer universitario en las distintas regiones del país.

Para ello, resulta sustantivo el análisis de la coyuntura nacional e institucional en cada una de las instancias regionales, la incorporación activa de los diversos sectores que integran la comunidad universitaria, la planificación participativa de objetivos, ejes de trabajo y acuerdos de convivencia; con el propósito de que se propicien espacios al diálogo e intercambio de saberes basados en el reconocimiento de las capacidades de cada una de las personas integrantes.

Vinculado con lo anterior, es vital la articulación con otros sectores sociales para potenciar las actividades de información y reflexión que se implementen desde la instancia institucional que se constituye. Además, se hace indispensable generar momentos de evaluación permanente para potenciar el trabajo que se realiza.

Por último, se recomienda que este tipo de instancia sea retomada por alguna de las normativas institucionales, podría ser Reglamento de cada Sede, para que sea una entidad establecida y no que se encuentre a criterio de las autoridades de la Unidad Académica crearla o no. Podría ser con las mismas características que no sea de tipo resolutorio, ni recomendativo, pues lo valioso es el diálogo entre sectores y los espacios de comunicación, y así también evitaría que se politice el nombramiento de los miembros al no tener un peso político sus resoluciones pues sus actividades serían de divulgación y de información.

Referencias bibliográficas

- Comisión de Análisis de la Realidad Nacional e Institucional de la Sede de Occidente (octubre, 2020). Informe de labores de la Comisión de Análisis de la Realidad Nacional e Institucional 2019 – 2020. Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente.
- Ramírez Ramírez, L. N., y Saucedo Ramos, C. L. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de la educación superior*, 45(179), 41-53. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.001>
- Ramírez, L. N. R., y Santorum, S. G. (2017). La perspectiva socio-cultural como modelo teórico de análisis de la reprobación académica en Educación Superior. *Atenas*, 2(38), 1-17. Disponible en: <http://atenas.mes.edu.cu>
- Romaní, F., Curisínche, M., Arteaga, N. R., López, P. R., y Cabezas, C. (2016). Experiencia intersectorial para reducir la brecha del recurso humano en salud pública a nivel técnico operativo en miembros del servicio militar voluntario del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33, 811-818. Disponible en: <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2016.334.2569>

Territorios de actuación académica en las Sedes Regionales: propuesta desde el contexto de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica

Ana Cristina Quesada Monge
Sede de Occidente

Priscilla Gómez Cerdas
Sede de Occidente

Resumen

El presente escrito consiste en una discusión y reflexión teórica-referencial sobre los temas de región, planificación regional, desarrollo regional, territorial y regionalización de la educación superior. Se toma como referencia el contexto de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Dicho contexto permite identificar un problema central, la cual es: “la lógica de planificación y organización de la institución no se evidencia cuáles son los territorios de actuación académica de cada Sede Regional Universitaria, donde por inercia se tienen a retomar la división regional que ha definido el Ministerio de Planificación de Costa Rica en el año 1985”. No obstante, dicha división regional no contempla las necesidades, intereses y prioridades de actuación académica de las universidades públicas de CONARE y por ende de sus Sedes Regionales. Con base en lo anterior, las autoras de esta ponencia proponen dos propuestas resolutivas.

Introducción

Las sedes universitarias se han convertido en instancias institucionales con una presencia y actuación académica en las diversas regiones de Costa Rica, integrando las tres funciones esenciales de la educación superior (docencia, investigación y acción social), que están acompañadas por el quehacer de acciones o proyectos en vida estudiantil y la gestión universitaria. Sin embargo, dentro de la lógica de planificación y organización de la Universidad de Costa Rica, no se evidencia cuáles son los territorios de actuación académica de cada Sede Regional Universitaria.

Si se retoma el caso de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, históricamente dicha institución se ha definido mediante su oferta académica, los proyectos de investigación y acción social y la delimitación de un territorio específico de actuación, el cual se ha establecido en los cantones de la zona de Occidente de Alajuela de Costa Rica. Además, dicho campo ha tendido a ampliarse a otras zonas geográficas nacionales, dependiendo de ejes y temáticas estratégicos de actuación académica. No obstante, tal definición de territorio no se adecua a lo establecido por la división regional del Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, denominada MIDEPLAN, dado que esta instancia pública define un concepto de región político administrativo nacional de carácter normativo que invisibiliza y homogeniza las particularidades regionales y locales del país.

En el caso de la Sede de Occidente, si bien la categoría *región* se ha incorporado en discusiones académicas en el campo de la investigación, la acción social y la docencia, han existido esfuerzos insuficientes y sin un carácter de interés institucional que integre una definición de región desde una visión académica. Por este motivo, este concepto político y de administración pública, muchas veces, integra las miradas de conceptualización y delimitación que se construyen desde instituciones públicas o privadas a nivel nacional. Es decir, las aspiración política y administrativa de regionalización nacional, no necesariamente son coherentes con las necesidades y prioridades de actuación académica que define las instancias de educación superior, como lo son las Sedes Regionales Universitarias.

Por este motivo, las encargadas de esta ponencia, para el II Congreso de Regionalización en la Universidad de Costa Rica, definieron como problema de discusión y reflexión institucional, la siguiente pregunta: ¿Es pertinente definir territorios de actuación académica en los planes estratégicos de las Sedes Regionales Universitarias de la Universidad de Costa Rica? Esta pregunta surge debido a que, en los estudios sobre el tema de regionalización en la educación superior, tanto realizadas en congresos, foros y simposios, a lo interno y externo de la Universidad de Costa Rica, tienen una tendencia a abordar objetos y temas específicos de las sedes regionales, pero muy pocas veces se discute la propuesta y el modelo de regionalización universitaria y su coherencia con el contexto nacional y/o regional.

La situación de las Sedes Regionales Universitarias y el modelo de regionalización de la educación superior costarricense es un tema estudiado en los Estado de la Educación de los años 2015, 2017 y 2019, donde algunas conclusiones sobre este tema han sido:

- ▶ La oferta académica se ha concentrado en la zona urbana de la Región Central de Costa Rica (Gran Área Metropolitana) (Estado de la Nación, 2015).
- ▶ A pesar de los esfuerzos institucionales para el proceso de regionalización de la Educación Superior (creación de Sedes, aumento de cupos, políticas afirmativas como la asignación de becas socio económicas, entre otras), siguen predominando diferencias en la oferta académica, como resultado de las condiciones estructurales de cada zona o región (Estado de la Nación, 2017), sumado al modelos de regionalización prevaleciente en el país, es decir, un modelo que parte desde los planteamientos y la lógica de desconcentración con principios centralistas.

- ▶ El modelo de regionalización de la educación superior, según estos tres últimos informes, se caracteriza de la siguiente manera: 1) la presencia universitaria fuera del GAM ha sido más reactivo que propositivo, dado que la oferta no se planteó a partir de estudios pormenorizados de las necesidades de las regiones; más bien se detectó una alta frecuencia de sedes creadas por solicitudes específicas de autoridades locales o grupos organizados, en los que medió la oferta de terrenos para asentar las nuevas instalaciones, 2) una clara evidencia de que no existe una política de regionalización universitaria, ni siquiera en el sector público, porque que hay redundancia, tanto en la localización de las sedes como en la oferta de carreras, 3) el estudio de las necesidades regionales tampoco orientó inicialmente la selección de la oferta académica para cada sede, ni hubo análisis exhaustivos sobre la localización más conveniente para impartir ciertas carreras, 4) una porción de los programas académicos ha estado orientada por intereses de avance profesional, por lo general provenientes del MEP (ofertas pública y privada muy concentradas en opciones de Educación) y más recientemente del Poder Judicial (opciones en Criminología), 5) el impacto en el desarrollo regional ha sido modesto, no así en la calidad de vida de los estudiantes que logran acceder al sistema (Estado de la Nación, 2019, p. 190).

Se manifiesta una serie de limitaciones y desafíos en el modelo de regionalización, donde la cuestión más importante gira entorno a analizar el enlace y la pertinencia del quehacer académico de las Sedes Universitarias en las regiones y territorios a nivel nacional. En tal sentido, se considera que un reto fundamental en la actualidad es evidenciar y evaluar los beneficios y aportes del modelo de regionalización de cada Sede Regional Universitaria, para que sean insumo en las decisiones políticas y planes estratégicos de las instituciones locales, regionales y nacionales. Este hallazgo es presentado y retomado en el I Congreso de Regionalización de la Universidad de Costa Rica, en la ponencia titulada: “Debates y desafíos en el marco de la regionalización de la educación superior” (Quesada y Robles, 2021).

Por consiguiente, la presente ponencia busca abrir una discusión teórica de los conceptos: región, regionalización, desarrollo regional, territorio y enfoque de territorialidad, desde la actuación académica en las sedes regionales, con el fin de generar una propuesta conceptual como punto de partida para los procesos de planificación estratégica a nivel institucional, por ser una de las principales herramientas de la gestión universitaria.

La metodología de elaboración de esta ponencia integró dos diseños de investigación cualitativa, de índole descriptiva, las cuales son muy utilizadas en las Ciencias Sociales. Primero se utilizó el diseño de investigación no reactivo o documental (Villalobos, 2017), basado en la revisión y análisis cualitativo de fuentes secundarias tales como; artículos científicos y tesis sobre los temas de región, regionalización, desarrollo regional, sus diversas propuestas teóricas, entre ellas, el enfoque de territorialidad y la regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica. Además, se realizó un análisis de las normativas nacionales y regionales sobre la división regional en Costa Rica y la región Central, con especial énfasis la zona de Occidente de Alajuela. Adicionalmente, se realizó un análisis de contenido y discurso de los planes

estratégicos de CONARE, la Universidad de Costa Rica y la Sede de Occidente, de los últimos cinco años. Posteriormente, se empleó el diseño selectivo para tener acercamiento a fuentes primarias sobre el tema y el contexto regional de Occidente de Alajuela (Villalobos, 2017). En el último diseño, se realizó tres entrevistas a actores claves, que cumplieran los siguientes criterios de selección: ser trabajadores de instituciones con incidencia en la planificación regional y las universidades públicas, que tuvieran conocimiento de la planificación regional y el papel de las universidades públicas en el territorio del Occidente de Alajuela, y que manifestaran su anuencia para ser entrevistados con una guía de preguntas semi estructuradas. Estos aspectos permitieron la participación de los siguientes actores: encargado de la planificación regional de la Área Central del Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN), funcionaria de la División de Planificación Interuniversitaria de CONARE y el presidente ejecutivo de la Federación Occidental de Municipalidades de Alajuela (FEDOMA).

Mediante el análisis cualitativo y triangulación de la información de las fuentes secundarias y primarias, se identificaron una serie de hallazgos que son presentados en la presente ponencia, los cuales se organizaron en dos apartados. Un apartado titulado “Las emergentes discusiones y propuestas teóricas sobre el desarrollo regional con enfoque territorial y la regionalización en la educación superior” y otro denominado “Región y propuestas de planificación regional en el contexto de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica”. Es así como se pudo llegar a plantear una serie de conclusiones generales, que derivan la generación de dos propuestas resolutivas, que son expuestas en el II Congreso de Regionalización.

Las emergentes discusiones y propuestas teóricas sobre el desarrollo regional con enfoque territorial y la regionalización en la educación superior

El concepto de región tiene sus antecedentes en el siglo XVIII, cuando apareció la necesidad, desde la visión política y la administración pública, de dividir y distinguir los territorios en unidades o segmentos geográficos. Un elemento en común que se encuentra en todas las definiciones de este concepto es hacer referencia a “un fragmento de espacio que se distingue de otros” (Espejo, 2003).

En los inicios, la región era conceptualizada como la distinción de una zona geográfica por sus condiciones naturales, es decir, que se define una región si se integran elementos naturales y ambientales en común (Espejo, 2003 y López y Ramírez, 2012). Por su lado, para el siglo XIX, se empieza a cuestionar dicho concepto y se introduce otras miradas, desde un punto de vista más científico, humano y social. Es así como nace una diversidad de propuestas y enfoques que hacen variadas las maneras de distinguir una región.

Una de estas propuestas surge de la Escuela Alemana en el siglo XX, donde se incorpora el método y análisis científico para la definición de regiones. Ejemplo de ellos fue la creación de la Geografía Cuantitativa, que permitió crear modelos matemáticos y estadísticos para definir las divisiones regionales (López y Ramírez, 2012). Por consiguiente, la región, desde esta escuela, es concebida como “el producto de una clasificación espacial”, es decir, se refiere al proceso de agrupar elementos de clase o categorías, obteniendo como resultado áreas geográficas.

Posteriormente, surge la propuesta de otros académicos, como Perroux y Boudeville (1969), quienes definieron la región desde la teoría de los polos de desarrollo. Esta propuesta distingue tres maneras de clasificar la región; una denominada desarrollo homogéneo, que surge alrededor de la geografía; otra definida como región paralizada, que surge desde el desarrollo industrial mundial y; una tercera llamada “región plan”, cuya inspiración es prospectiva (López y Ramírez, 2012).

Posteriormente, las Ciencias Sociales también aportan al concepto de región, pero desde posturas más críticas. Una de las teorías base fue el marxismo, que consideró dicho término como una respuesta local a los procesos de reproducción capitalista, además lo define como una organización espacial, asociada a los modos de producción. Desde esta mirada, el análisis de la región se dirige a regionalizar variables como la división del trabajo, el proceso de acumulación del capital, la reproducción de la fuerza del trabajo, los mercados laborales y los procesos de dominación políticos e ideológicos utilizados para mantener las relaciones de producción (Gilbert, 1988, tomado de López y Ramírez, 2012).

El análisis de la regionalización desde la propuesta marxista aporta en cuatro perspectivas: la división espacial del trabajo, el desarrollo regional desigual, la existencia de monopolios y transnacionales, la vinculación con la explotación y la inversión en su localización, y por último, la explicación de la intervención estatal y la planeación del territorio (Carney, 1980, tomado de López y Ramírez, 2012).

No obstante, a partir de la década de los ochenta, el concepto de región tiene una discusión y tematización muy diferente desde América Latina, esta propuesta tiende agrupar el término desde tres propuestas teóricas: el estudio de regiones, la regionalización para la planeación y el desarrollo regional.

Con la primera propuesta teórica, se han creado una serie de tipologías para realizar estudios regionales. Uno de ellos es la Asociación de Geógrafos Americanos (1954), quienes distinguen entre dos tipos de regiones: una “uniforme”, en el sentido que se define región de manera homogénea en su totalidad, y otra definida como “nodal”, es decir, un área geográfica homogénea en cuanto a su estructura y organización interna. Con el segundo tipo, se concibe la región como un enfoque sistemático, que plantea un problema en un área de estudio, definiendo criterios relevantes y buscando las relaciones espaciales existentes.

Con respecto a la segunda propuesta de regionalización, la cual posee fines de planificación del desarrollo, surge de la necesidad de concebir la región no solo por elementos naturales, sino también a partir de los procesos productivos y económicos. Uno de sus precursores teóricos fue Bassols Batalla (1967 y 1971, tomado de López y Ramírez, 2012).

La tercera propuesta de región, según la visión latinoamericana, es “desarrollo regional”. Esta permitió justificar la industrialización y transformación de América Latina de la década de los 40 hasta el siglo XX. Se convierte además en un instrumento de modernización capitalista. Dentro de ella, se define la región desde un marco administrativo, de planeación y ordenamiento territorial, principalmente en la gestión gubernamental (López y Ramírez, 2012).

Un elemento que caracteriza esta última propuesta teórica es la definida por Boisier (1974, 1992 y 2007), quien define planificar y adoptar la gestión como estrategia de organización territorial, como un espacio social. Desde esta perspectiva, se busca redistribuir el ejercicio del poder político en la sociedad, mediante los procesos de descentralización política o territorial.

La tercera propuesta de “desarrollo regional”, se empieza a concebir la región como un concepto móvil en el tiempo y desde diversas corrientes teóricas. Carece de un significado en sí mismo, ya que se define dependiendo del momento histórico, del desarrollo económico, social, cultural, ambiental y del contexto (López y Ramírez, 2012).

Al revisar la evolución histórica del concepto de región, se concluye que no existe una única visión y postura de región, sino que se han construido varias posturas. Al retomar la tipología propuestas por Espejo (2003), se concluye que esta se ubica desde dos posturas, una denominada “*real*” y otra definida como “*construcción mental*”. La primera hace noción a que la región es un espacio con propiedades específicas, la cual es definida por las acciones del ser humano, que es el motivo esencial de diferenciación e individualización. Con esta postura, se interpreta que el espacio geográfico es producto de relaciones sociales y de elementos interrelacionados. Por ende, la región es definida como: “una realidad observable de varias escalas, áreas organizadas por grupos humanos, como sistemas abiertos complejos” (p. 70). En otras palabras, la región como una estructura, con un esquema de relaciones verticales y horizontales entre sus elementos que define un verdadero sistema de su entorno.

La segunda postura refiere a una forma contestaria de la primera postura, dado que visualizan el término como una *construcción del ser humano*. Dicho de otro modo, que la realidad de una región se concreta por elementos elegidos, de acuerdo a objetivos definidos por el ser humano de manera individual o colectiva. Por consiguiente, la división regional es una intervención humana, creada para atender un interés propio, la cual facilita la administración de un territorio o su estudio científico.

En tal sentido, se considera que no existe una postura única de región y regionalización, sino se manifiesta diversas posibilidades, las cuales son definidas por múltiples criterios, cuya elección depende de las personas que las establezcan, según una serie de intereses, finalidades y objetivos. Por ende, es una concepción de región pluralista.

Ahora bien, el *desarrollo regional*, para las responsables de esta ponencia, es una teoría que surge como contra propuesta a los enfoques y teorías del desarrollo tradicional y homogéneo, los cuales no reconocen las particularidades de desarrollo de los espacios regionales y locales. Este enfoque teórico reconoce los esfuerzos de desarrollo endógenos que se manifiestan en los contextos específicos de un continente, nación o zona geográfica específica (Manet, 2013).

Algunos investigadores del desarrollo regional empiezan a incorporar el término de *territorio*, como una propuesta más amplia y con una dimensión situacional del desarrollo regional. El enfoque de territorio se basa en la idea que estos han tenido procesos históricos, los cuales han posibilitado la construcción de una identidad y cultura propia, además de aspectos que dan forma a los intereses y vínculos de los grupos sociales allí asentados; permitiendo focalizar y dar sentido a sus necesidades, resolver sus problemas y usar sus recursos, es decir, adueñarse de sus procesos de desarrollo (Camacho, Cervantes, Palacio y Cesin, 2017, p. 52). Este enfoque de desarrollo territorial integra dos aspectos que los distingue: el uso eficiente de los recursos tanto naturales, económicos, ambientales, sociales, culturales, entre otros, así como la necesidad de que se dé una amplia coordinación entre distintos actores.

Un investigador que ha tematizado la propuesta de un *desarrollo territorial*, fue Farto (2016), quien lo conceptualiza como:

Estrategias de desarrollo territorial: un conjunto de objetivos, recursos y herramientas orientados al cambio social, mediante la producción de nuevas capacidades en un periodo histórico determinado, operado por un grupo social hegemónico, en un territorio de manera táctica y explícita (p. 48).

Para dicho autor, se trata de una estrategia política económica de un grupo socialmente dominante de un territorio, que, en función de unos objetivos, constituye un relato de su territorio. De esto modo, dicha narrativa se convierte en una *episteme* social, cohesionado al conjunto de la sociedad territorial y articulando la interrelación interterritorial para establecer una serie de actuaciones económicas y políticas. Para este autor, esta estrategia surge de un grupo de actores socialmente dominante, no con una noción de poder autoritario, sino con capacidades de liderazgo y coordinación de orientar las acciones políticas, administrativas y económicas de los diversos sectores de desarrollo territorial (Farto, 2016, p. 47).

En este campo de batalla de las conceptualizaciones de región, desarrollo regional y ahora desarrollo territorial, se enmarca el concepto de *regionalización*, el cual es concebido como espacios de clasificación. En otras palabras, una herramienta para realizar diferentes tipologías de regiones en los procesos de planificación. Como se pudo constatar en párrafos anteriores, no existe una única forma de regionalización, sino que pueden identificarse varias propuestas del término, según los objetivos que se persiguen, los criterios adoptados y del sistema elegido como organizador del espacio geográfico (López y Ramírez, 2012).

En el caso de la educación superior, la regionalización ha tenido su papel como instrumento de democratización y expansión de su misión educativa en regiones y territorios específicos. Es posible evidenciar algunas producciones académicas donde concuerdan que los esfuerzos de las universidades se deben dirigir al desarrollo territorial en las zonas inmediatas de actuación. Una de las académicas que aporta a este debate es Navalón (2017), quien expone cómo las sociedades reclaman a las instituciones de educación

superior, una participación más activa en los procesos vitales, por ello, esta autora considera que las instancias de educación superior, no debe limitarse a la transmisión del saber, sino aportar al progreso de la sociedad. Este llamado se hace, y con mayor peso en la actualidad, a los espacios donde se fomenten una educación para toda la vida del ser humano.

Para la investigadora, además, las universidades están llamadas atender tres funciones básicas: la formación y transmisión del conocimiento, no sólo a los estudiantes sino a la sociedad en general; la producción del conocimiento en sí y la innovación, con la investigación y la función social de relación e intercambio sociedad-universidad. Si nos concentramos con la tercera función, la universidad en el territorio debe ir más allá de la presencia de una Sede o Recinto educativo; las universidades deben responder a una planificación y programación de acciones capaces de impulsar una oferta educativa complementaria y específica que responda a las demandas, tanto de la población universitaria residente en estas localidades o en su área de influencia, como a profesionales del entorno y a la sociedad en general.

Para lograr tal fin, se concuerda que la *gestión universitaria* cobra un papel trascendental en el enlace de la universidad y sociedad. De esto modo, se entenderá por gestión universitaria como: “el conjunto de capacidades, habilidades y recursos (funciones de apoyo) que dispone la universidad para cumplir con la dimensión misionales- investigación, docencia y extensión-a través de procesos de planeación organizacional, dirección y control, cuya responsabilidad es de los directivos” (Pérez y Moreno, 2017, p.32). Ahora bien, estos procesos de gestión universitaria, en el contexto de las sociedades del siglo XXI, exige replantear su rol en la sociedad, redefinir su misión, contribuir visiones de futuro y reformular estrategias procurando adaptarse a las condiciones del contexto. Por eso, ahora las instituciones de educación superior en todas sus unidades académicas son llamadas a pensar estratégicamente (Huanambal, 2005).

El pensamiento estratégico implica que todos los integrantes de la institución, en este caso las Sedes Regionales Universitarias, *realicen procesos de reflexión del contexto donde actúa e interactúa*, como un instrumento de apoyo a la gestión. Es menester recordar como en la década de los 70, surgieron críticas a la concepción tradicional de gestión institucional, dado que se caracterizaba por una concepción tecnocrático, autoritaria, centralista, estática y normativa. Es así como surge otras propuestas, entre ellas, la gestión y administración estratégica, la cual reconoce la complejidad de los sistemas sociales, incorpora el análisis del contexto y valoriza el análisis situacional en función de las diversas racionalidades e intereses de los actores en juego. Propone también el desarrollo de una visión compartida entre los sujetos participantes en la formulación y ejecución de planes y programas, permitiendo fundamentar las acciones previendo oposiciones e incertidumbres que seguramente surgirán (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003, p. 29). Al considerar estos principios orientadores del pensamiento estratégico en la gestión y administración, los cuales integran en los procesos de planificación, las responsables de esta ponencia consideran que el impacto académico en el desarrollo regional y territorial va más allá de la simple definición de ejes, objetivos, proyectos y actividades estratégicos, sino que este ejercicio debe ir unido a un análisis contextual y situacional de estos componentes en el contexto.

Una de las dimensiones de análisis de los planes estratégicos debe ser el contexto inmediato, por lo que esta ponencia propone que, en dichos procesos de planificación, se identifique las zonas territoriales de influencia e incidencia de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica, de esta manera, es posible identificar influencia e incidencia de estas instancias universitarias en el territorio nacional, regional y local.

En esta primera parte de la ponencia, se puede concluir que el concepto de región ha tenido una evolución conceptual histórica desde posiciones tradicionales, de verse como una definición homogénea y estática, a posiciones más emergentes para concebirlo como una construcción científica, humana y social. Donde en la actualidad, se ve la necesidad de integrar el territorio como un enfoque y estrategia de desarrollo más amplio y situado, que permite rescatar los procesos históricos, las identidades culturales, las características y recursos endógenos y particulares de los contextos territoriales y el reconocimiento de la actuación, el liderazgo y la coordinación de los actores locales como agentes de cambio y transformación social. Por consiguiente, las actuales propuestas de regionalización de la educación superior deben integrar el enfoque territorial, donde las instituciones tengan una propuesta de gestión universitaria con una intención estratégica. En otras palabras, que en su modelo de gestión universitaria se integren áreas estratégicas de actuación académica en los contextos regionales y locales, los cuales actualmente están dando respuesta en proyectos de investigación, acción social y docencia, como una manera de visibilizar y medir el impacto de los aportes de las universidades al desarrollo regional.

Región y propuestas de planificación regional en el contexto de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica

Debido a la naturaleza del tema, es necesario brindar un contexto referencial donde se presente un breve recorrido por los planteamientos institucionales relacionados con la definición de región y las propuestas de planificación regional y territorial del contexto inmediato de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

Desde el marco institucional, se tiene el decreto N° 16068 del Poder Ejecutivo en Costa Rica, donde se define la regionalización del territorio nacional como un instrumento para la investigación y la planificación del desarrollo socioeconómico del país (Art. 1). A partir de ello, se distinguen 6 denominaciones, las cuales son; Chorotega, Pacífico Central, Huertar Norte, Huertar Atlántica, Brunca y Central, con el fin de una planificación del desarrollo.

Sin embargo, los fines perseguidos con esta división de regiones es insuficiente en la actualidad, por lo que se rescata la necesidad de diferenciarlas desde otras miradas, especialmente por la insuficiencia en recolección de datos y la implementación de acciones a favor del desarrollo específico y endógeno de ciertas zonas del país. Ante esta situación, las entidades han recurrido a la implementación de diferentes conceptos de región, fundamentados en sus propios análisis para así lograr operativizar las estrategias y objetivos correspondientes a sus campos de acción.

En cuanto a la región Central, algunas instancias han reconocido una especial complejidad. Tal es el caso del Programa Estado de la Nación (2019), en el que se propone una subdivisión de la región Central, de un Central-Gran Área Metropolitana (GAM) y Central-Periferia, las cuales se definen mediante la identificación de estructuras productivas, a partir de los ingresos por ventas y sector económico. Los datos recolectados a través de estos indicadores permitieron visualizar la subdivisión Central-Periferia con características similares a las de la región Brunca, mientras Central-GAM muestra componentes únicos, demostrando así la existencia de esta gran heterogeneidad, la cual se estaría invisibilizando si se concibe como una misma región. Igualmente, uno de los entrevistados para la elaboración del presente documento, Jorge Castillo, funcionario del área de planificación regional del Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN) y encargado de este proceso en la Región Central, detalla cómo a nivel de dicha región se han intentado hacer diferentes mesas de trabajo, pero la heterogeneidad de los actores vinculados con los gobiernos locales de este contexto obstaculiza la implementación de esta forma de labor.

Aunado a lo anterior, el Lic. Castillo explica que los trabajadores de las instituciones y los ministerios experimentan el desafío de aproximar las políticas, los programas y las estrategias a los contextos regionales, pues hay una ausencia de una entidad intermedia que proporcione una vinculación entre lo nacional, lo regional y local.

Este planteamiento realizado por el señor Castillo, permite comprender el surgimiento de diferentes direcciones regionales en la región Central, en las instituciones públicas y los ministerios. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Ministerio de Salud y la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS), han optado por definir subregiones dentro de la región misma; mientras otras instituciones, como el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) y el Ministerio de Seguridad Pública (MSP), reconocen la región Central dentro de una división que coincide en gran medida con la delimitación de las provincias. Siendo así, se reafirma que cada institución adopta una concepción y delimitación de región adecuada según sus objetivos, criterios del sector, misión institucional y la gestión pública.

Por otra parte, dentro de este ordenamiento territorial, es necesario hacer referencia a la dimensión de lo local, debido a que esta también experimenta sus particularidades en cuanto a la organización para implementar acciones institucionales. En dicha situación interfiere una concepción de territorio diferente a las delimitaciones expuestas por la división regional costarricense, pero igualmente adaptadas a las necesidades de sus actores y objetivos de desarrollo.

Tal es el caso que menciona Luis Barrantes, presidente ejecutivo de la Federación Occidental de Municipalidades de Alajuela (FEDOMA), quien explicó la existencia del Artículo 10 del Código Municipal, en el que se les permite a los gobiernos locales agremiarse por regiones y por temas, dejando abierta la posibilidad de definir el territorio integrado en este ente, no solo por aspectos geográficos, sino también por voluntad política.

Por ello, indica que las municipalidades de San Mateo, Río Cuarto, Naranjo, San Ramón, Palmares, Zarcero, Sarchí y Poas, son parte de FEDOMA y esta integración les ha permitido desarrollar esfuerzos para buscar el buen desarrollo de la zona de Occidente, que a pesar poseer cantones muy diversos en cuanto a obtención de recursos, según su perspectiva, comparten luchas con bastantes dificultades, las cuales requieren de acciones conjuntas. Por ejemplo, menciona el plan de atracción de inversiones para la región de Occidente, así como la construcción de una ley de unificación de patentes y la ventanilla única de inversiones para adquirir dichas patentes en línea, este proceso, desde un gobierno local, es difícil de llevar a cabo.

Otra propuesta de cambio para la gestión de la política pública a nivel regional, fue el Proyecto de Ley para el Desarrollo Económico, presentado por la diputada León (2012), el cual planteaba crear nuevas entidades que apoyara y acompañara la gestión de la política pública a nivel regional.

Dentro de las entidades se destacan, en primer lugar, un Observatorio de Desarrollo Regional (Art. 15), que tienen el objetivo de brindar información para el diagnóstico, el análisis, la generación de propuestas, así como la toma de decisiones. En segundo, Agencias Regionales de Desarrollo (AREDES) (Art. 23), que tienen la finalidad de impulsar el progreso regional, articular sus intereses, promover la inversión pública y privada. En tercer lugar, Mesas de Acuerdo para el Desarrollo Regional (Art.27), las cuales estarían constituidas por autoridades tales como ministros, viceministros, presidentes ejecutivos, y el directorio de la AREDES de cada región. Finalmente, el Fondo Nacional para el Desarrollo Regional (FONADER) (Art.29), encargado de asignar recursos para el desarrollo y reducir las asimetrías socioeconómicas interregionales e intrarregionales. En este sentido, esta Ley hace un llamado por revisar la composición de la región Central, dado que es la región más grande y compleja a nivel nacional. Por lo que propone formar los AREDES, que serían sub regiones integradas en esta región nacional.

Este proyecto de ley propone una revisión de las regiones, tomando en cuenta que, estas deben responder a un análisis multidimensional, en donde se combinen diferentes factores, así como las bases históricas de convivencia y metas comunes. También, indica a las instituciones centralizadas y descentralizadas el establecimiento de sedes regionales.

En esta misma línea, dentro de los transitorios provistos en este documento, se contemplan los siguientes plazos: el MIDEPLAN contará con dos años para la definición de la división del territorio en regiones y subregiones; las instituciones vinculadas con la planificación regional contarán con seis meses para presentar un plan de transición y cuatro años para homologar su esquema regional.

Las modificaciones planteadas en este documento dan cuenta de la necesidad de generar cambios en la concepción de región y fomentar el trabajo en territorios para poder operativizar la política pública, esto porque indudablemente el contexto de 1985, cuando se creó la división actual, dista en gran medida de la realidad actual.

Asimismo, otra de las deficiencias identificadas en la actual división regional, se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo económico, el cual se ha visto fomentado a través de otras concepciones como las dos mencionadas por el señor Barrantes: Gran Área Metropolitana Ampliada (GAMA) y la Estrategia Económica Territorial para una Economía Inclusiva y Descarbonizada 2020-2050 en Costa Rica, impulsada por MIDEPLAN (2021).

En cuanto a la GAMA, explicita el presidente ejecutivo de FEDOMA, fue parte del régimen de zonas francas, en donde se proveen condiciones económicas favorables para estas empresas. Sin embargo, esta concepción representó una desventaja para la zona de Occidente de Alajuela, en comparación con otras zonas para atracción de inversiones, pues las ventajas comparativas se volvían más reducidas.

En relación con la Estrategia Económica Territorial, el MIDEPLAN (2021) reconoce la presencia de doce polos de desarrollo, entre ellos el de la Gran Área Metropolitana (GAM), dentro de este se señala la existencia de un clúster central oeste (San Ramón, Palmares, Naranjo y Grecia) y un clúster central este (Cartago-Turrialba). No obstante, luego de una gran lucha de FEDOMA, que se ha manifestado en los inicios del año 2021, el MIDEPLAN reconoce a Occidente como un territorio fuera del GAM, de modo que este polo pasa a reconocerse como GAM y Occidente.

Dentro de los propósitos establecidos en el marco de esta estrategia, se encuentra la implementación de una economía digitalizada, descentralizada y descarbonizada, tomando en cuenta el potencial de los territorios y promoviendo la generación de empleo.

A su vez, en el video sobre la presentación de esta estrategia, elaborado por el Poder Ejecutivo (2021) Francisco González presidente de CONARE, visualiza dicha estrategia como un insumo para el PLANES, vista como herramienta de planificación y debido a que fortalece la presencia de las universidades en los territorios a partir de esta nueva visión de dichos espacios.

Luego de este breve panorama nacional, regional y local, se vuelve pertinente la referencia a las acciones ejecutadas desde las instancias directivas y de coordinación de las universidades públicas, siempre en relación con estas concepciones de región, así como las acciones necesarias para definir e implementar las políticas para regionalizar la educación superior.

En este sentido, CONARE implementa la figura de los Órganos de Coordinación Interuniversitaria Regional (OCIR), explicados a través del informe PLANES (2020) como: "instancias auxiliares (...) que coordinan, integran y articulan las acciones universitarias de las [Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal] IESUE que se ubican en una misma región de planificación" (p.69). Adicionalmente, de acuerdo con la entrevista facilitada por Cinthia Azofeifa, investigadora de la división de planificación interuniversitaria de CONARE, el OCIR orienta el trabajo en las regiones, no solo a nivel de proyectos, sino también a nivel de la oferta académica.

Siendo así, es posible analizar que, las universidades siguen el modelo de regiones establecido mediante el decreto de 1985, experimentando esa necesidad de vincular aspectos provenientes del nivel macro de las instituciones académicas, con aquellas que responden a un contexto regional, de ahí el surgimiento de estas instancias. Incluso la señora Azofeifa coincide en que es necesario fortalecer esta relación entre ambos contextos y reconoce como actualmente hay especificidades dentro de las regiones sin rescatar, debido a que las aproximaciones brindadas por la división establecida, mediante el decreto Ejecutivo N°16068 son más generales.

Ahora bien, la señora Azofeifa identifica la implementación de acciones para subsanar esta deficiencia, por ejemplo, la propuesta de mesas de trabajo para ajustar la oferta académica a las necesidades de cada región y el planteamiento de metas relacionados con la ejecución de una georreferenciación de los proyectos, como una herramienta para distribuir mejor los esfuerzos de las universidades entre las diferentes comunidades.

Por su parte, la Universidad de Costa Rica (UCR) no se ha mostrado al margen de estas situaciones y ha generado acciones para incidir en este sentido y al mismo tiempo, se han implementado objetivos y metas para seguir avanzando

Por su parte, en las Políticas Institucionales de la UCR es posible encontrar cómo el Consejo universitario (2020), que impulsa una actualización de la normativa para que la regionalización considere el desarrollo histórico, además de las particularidades de las diferentes zonas. Igualmente, se propone: "Fortalecer la conformación de espacios y redes de reflexión-acción en las Sedes Regionales, que contribuyan a afrontar los desafíos sociales, culturales, económicos y ambientales de cada región" (p.8), lo cual refleja un llamado a la proyección de las sedes regionales en las zonas en donde se encuentran, mismas que están insuficientemente reconocidas.

Siguiendo una perspectiva similar, es posible incorporar el informe de regionalización de la UCR construido por la Oficina de Planificación Universitaria (2020), donde destaca la implementación de los OCIR y de los Consejos Consultivos Regionales (CCR), como esfuerzos dirigidos al fortalecimiento de la regionalización de la educación superior a nivel nacional. Además, en lo que respecta al desarrollo de la región Central, se establece como objetivo general 2030: "favorecer un cambio cualitativo en la cultura y la gestión urbana, a través de la coordinación interinstitucional y competencias locales que permitan la equidad social y la sostenibilidad ambiental" (p.9). Los elementos incorporados en esta finalidad, poseen una estrecha vinculación con los mencionados dentro de la Estrategia Económica Territorial presentada por el MIDEPLAN, en donde se propone a la institucionalidad como potenciador de las capacidades locales.

Como parte de otro nivel de gestión es posible hacer referencia al Plan Estratégico elaborado por la Sede de Occidente de la UCR (2020), en donde se plantean tres objetivos relacionados con el tema. El primero de ellos, referente con la implementación de una oferta académica adecuada a las necesidades de la sociedad y agregando el componente del desarrollo académico integral, humanista e interdisciplinario, que podrían ser esenciales para generar aportes a la región en donde se encuentra.

El siguiente objetivo hace referencia a contribuir con la generación de conocimiento, a partir de los tres pilares de la Universidad de Costa Rica, tanto para la comunidad nacional, como internacional. En relación con este punto, se identifica un reconocimiento de las posibilidades de incidencia por parte de la Sede de Occidente en el contexto nacional e internacional, que a pesar de no estar definido explícitamente dentro de la normativa, contempla estas posibilidades influencia.

De modo similar, en otro de los objetivos estratégicos documentados, se incorpora el mejoramiento de la calidad de vida de las personas a través del intercambio de conocimiento como mecanismo para fortalecer vínculos entre la comunidad nacional y la universidad. En este objetivo en particular, llama la atención el establecimiento de la meta: “Cuando menos 100 actividades en las comunidades aledañas a la Sede de Occidente para fortalecer el vínculo Universidad- Comunidad por año” (Universidad de Costa Rica SO, 2020, p. 16), pues en esta se incluye una visión de influencia a nivel local, que si bien es denominada desde un término genérico, alude a una cercanía geográfica en donde la universidad tiene presencia a través de sus acciones.

Otro instrumento de planificación universitaria importante, es el plan de acción estratégico institucional 2021 – 2025, formulado desde la UCR (2020), en donde se establece una sección dedicada al Desarrollo Territorial y Sedes Universitarias, la cual busca asegurar una oferta académica acorde a las necesidades de las regiones, además de promover la realización de proyectos de investigación en las sedes que favorezcan el desarrollo integral de dichos espacios. Para ello, entre otras actividades, se establece en el documento ejecutar un diagnóstico para el reconocimiento de las necesidades, lo cual podría visualizarse como un insumo importante en la definición de los campos de acción de las sedes a partir de las particularidades presentes en lo local.

Los elementos mencionados, permiten comprender la concepción de región en el marco de la institucionalidad nacional y desde las instancias directivas de las universidades públicas, entre ellas, la Universidad de Costa Rica y la Sede de Occidente, donde se integra y rescata como un eje y objeto estratégico de actuación institucional desde la enseñanza superior pública. No obstante, se evidencian grandes problemas para definir y delimitar territorialmente las zonas geográficas de actuación académica para las Sedes Regionales. Esto evidencia que este tema tiene una dimensión compleja y que se encuentra en construcción, donde influyen dinámicas políticas, estratégicas y operativas de diversos actores.

Ahora bien, esto no quiere decir que desde las comunidades de las Sedes Regionales dejen tal discusión, definición y distinción a agentes externos. Al contrario, deben involucrarse en tal definición y proponer desde la gestión universitaria una propuesta para definir lo territorial desde sus tres funciones básicas: la docencia, la investigación y la acción social. Es por ello que en el marco de esta ponencia proponemos a través de los planes estratégicos de las Sedes Regionales se definan espacios de actuación académica.

Conclusiones

Las autoras de esta ponencia consideran que tanto las posturas de región tradicionales como las emergentes se manifiestan simultáneamente en el contexto costarricense. Desde el Estado se maneja una concepción de región real y homogénea, que se define desde las políticas, normativas y directrices estatales. Mientras, desde la sociedad civil, instancias institucionales públicas y privadas, se expresa la necesidad de generar nuevas propuestas de desarrollo desde un enfoque territorial, que se adecue a las necesidades y particulares endógenas, donde a la vez se demanda un involucramiento y actuación de las universidades públicas con su contexto, llamando así a fomentar el vínculo de la universidad con la sociedad.

Con base a lo anteriormente expuesto, se concluye que tanto la división basada en la concepción de región establecida durante 1985, como la actual estrategia impulsada por el MIDEPLAN, responden a una visión clásica y economicista que, por tanto, no se adapta a la misión, objetivos y criterios de la actuación académica, siendo así, necesario la generación de nuevos conocimientos científicos y criterios técnicos desde las sedes regionales para dar pie a nueva propuesta de desarrollo regional, que desde la visión de las responsables de la ponencia, debe ser basada en una perspectiva más integradora y situada como lo propone el enfoque de desarrollo territorial.

Con base a los aportes de los actores claves entrevistados, se concluye que la Universidad de Costa Rica, desde las Sedes Regionales Universitarias, son instancias pertinentes en la delimitación de territorios de actuación académica, que desde una visión interdisciplinaria aporten al desarrollo regional integral. Las acciones dirigidas hacia este propósito permitirán a la universidad replantear su rol dentro de la sociedad, encausando, la docencia, investigación y acción social, de acuerdo con las necesidades de los territorios.

Propuesta resolutive

En primera instancia, se propone la definición de territorios académicos en los Planes Estratégicos de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica, clasificándolos desde dos perspectivas: influencia e incidencia. La primera perspectiva es retomada de una propuesta de definición territorial que se estableció en el Plan Estratégico de la Sede de Occidente Universidad de Costa Rica del 2008-2012. El segundo es una creación de un concepto nuevo, para recopilar intereses y necesidades contemporáneas y emergentes, a fin de generar una visión del territorio más adecuado con la implementación de los tres pilares de la educación superior: docencia, investigación y acción social.

Se va a entender por *territorios de influencia académica*, aquellas áreas geográficas donde la Sede Regional Universitaria, cuenta con mayor presencia a través de los proyectos de investigación, acción social, así como las actividades teórico-prácticas de sus ofertas *académicas*. Por *territorios de incidencia académica*, todas aquellas en donde reciben una actuación y beneficio académico de la Sede Regional Universitario.

Como estrategia para la definición de territorios académicos en los planes estratégicos de cada Sede Regional, se propone que en un eje estratégico de este plan se identifique un objetivo que permita la construcción de cartografías de los proyectos de investigación, docencia y acción social de la Sede, con el fin de un registro de los datos georreferenciales de actuación académica de las Sedes Regionales. Con estas cartografías es posible identificar los territorios de influencia e incidencia académica de cada sede, proporcionando un insumo para diversas instancias internas y externas de la Universidad de Costa Rica. Se recomienda que estas cartografías sean actualizadas cada cinco años.

Asimismo, se propone como una segunda propuesta resolutive: la construcción de observatorios de desarrollo territorial integral, donde se brinde un seguimiento constante de la realidad de las diversas capacidades de desarrollo que se generan a nivel local. Esta propuesta surge ante la necesidad de establecer instancias, mecanismos y herramientas para generar y compartir este conocimiento. Las autoras de la ponencia, basadas en los análisis aportados por las personas entrevistadas y los documentos consultados, señalan esta segunda propuesta, donde se brinde un seguimiento constante de la realidad de las diversas capacidades de desarrollo que se generan a nivel local y territorial. Estos observatorios tendrían la función de recolectar, sistematizar y analizar datos sobre diversos temas y ámbitos de desarrollo de cada territorio, para aportar a la toma de decisiones de actuación local y regional.

Referencias bibliográficas

- Camacho, J. Cervantes, F. Palacios, M. y Cesín, A. (2017). Clúster y sial, enfoques divergentes en estudios del desarrollo territorial. En: *Interciencia*, 42 (1), 51-57. [Fecha de Consulta 24 de Julio de 2021]. ISSN: 0378-1844. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33949290009>
- Consejo Nacional de Rectores. (2020) *OPES_43_2020_CONARE_PLANES_2021_2025.pdf*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12337/8034>
- Consejo universitario. (2020) *Políticas Institucionales 2021-2025*. La Gaceta Universitaria, pp. 1–20. Disponible en: https://www.cea.ucr.ac.cr/images/evalcarreras/Políticas_Institucionales_2021-2025%20finales.pdf
- Espejo, C. (2003). Anotaciones en torno al concepto de región. En: NIMBUS. N 11-12 Disponible en: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1569/839169.pdf?sequence=1>
- Farto, J. (2016). *Desarrollo económico localizado versus desarrollo territorial. Esbozo de una economía política del territorio en el orden global*. Tesis doctoral. Departamento de Economía Aplicada I. Universidad País Vasco. España. Disponible en: <https://addi.ehu.es/handle/10810/20483>
- Huanambal, V. (2005). *Planificación aplicada a la gestión estratégica universitaria*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/lc/sibdi/titulos/96652>
- León, Y. (2012) *Proyecto de ley: Desarrollo regional de Costa Rica*. En Congreso de la República. pp. 1–7. Departamento de servicios parlamentarios, Unidad de proyectos, expedientes y leyes. Disponible en: http://www.asamblea.go.cr/Centro_de_informacion/Consultas_SIL/SitePages/ConsultaProyectos.aspx
- López, L. y Ramírez, B. (2012) La región: organización del territorio de la modernidad. En: *Territorios* 27, pp. 21-46. Disponible en: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/2279>
- Manet, L. (2014). Modelos de desarrollo regional: teorías y factores determinantes. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23 (46), pp.18-56. [Fecha de Consulta 24 de Julio de 2021]. ISSN: 0188-9834. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85930565002>

- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. *Estrategia Económica Territorial para una Economía Inclusiva y Descarbonizada 2020-2050 en Costa Rica*. Comunicado de Prensa. [Fecha de Consulta 10 de Marzo del 2021] Disponible en: <https://www.mideplan.go.cr/estrategia-economica-territorial-para-una-economia-inclusiva-y-descarbonizada-2020-2050-en-costa>
- Navalón, R. (2017). La extensión universitaria como estrategia de desarrollo territorial: la experiencia de la red de sedes universitarias de la Universidad de Alicante. *En: Ciudad y territorio*. Estudios territoriales. XLIX (192), pp. 231-246. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/74308/1/2017_Navalon-Garcia_CyTET.pdf.
- Nirenberg, O, Brawerman, J y Ruiz, V (2003). *Programación y evaluación de proyectos sociales: aportes para la racionalidad y la transparencia*. Paidós.
- Oficina de planificación Universitaria. (2020) *Regionalización. Plan Estratégico Institucional 2021-2025*. En: *Rectoría*. Disponible en: <https://oplau.ucr.ac.cr/publicaciones/plan-estrategico-institucional/plan-estrategico-institucional-2021-2025>
- Pérez, G., y Moreno, Z. (2017). Constructo Teórico Sobre La Gerencia Universitaria. *Criterio Libre*, 15(26), 23–42. Disponible en: <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2017v15n26.1030>
- Poder Ejecutivo. (1985) *Decreto Ejecutivo No 16068 Reforma División Regional del Territorio de Costa Rica, para los efectos de investigación y planificación del desarrollo económico*. Decreto Ejecutivo No 16068. [Fecha de Consulta 10 de Julio del 2021]. Disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=59724&nValor3=66813&strTipM=TC
- Poder Ejecutivo. (2021) Presentación de la Estrategia Territorial Productiva para una Economía Inclusiva y Descarbonizada. Disponible en: <https://www.mideplan.go.cr/estrategia-economica-territorial-para-una-economia-inclusiva-y-descarbonizada-2020-2050-en-costa>
- Programa Estado de la Nación (2015) *Informe V Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. San José, Costa Rica. Disponible en: [https://estadonacion.or.cr/informe/?id=e5c17ec6-4517-45bb-9f29-896c0dc64ee2&title=InformeEducación2015&content=QuintoInformeEstadode laEducación\[2015\]&img=](https://estadonacion.or.cr/informe/?id=e5c17ec6-4517-45bb-9f29-896c0dc64ee2&title=InformeEducación2015&content=QuintoInformeEstadode laEducación[2015]&img=)
- Programa Estado de la Nación (2017) *Informe VI Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. San José, Costa Rica. Disponible en: <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=17074dc7-a4c3-40d4-8690-801868d90534>
- Programa Estado de la Nación (2019) *Informe VII Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. San José, Costa Rica. Disponible en: <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=b13f505f-172f-42f4-b18b-f0e53d2a58d3>
- Programa Estado de la Nación. (2019) Informe Estado de la Nación 2019. San José, Costa Rica. Disponible en: https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/11/informe_estado_nacion_2019.pdf
- Quesada, A y Robles, K (2018) *Debates y desafíos en el marco de la regionalización de la educación superior* [ponencia] Memoria I Congreso de Regionalización Universidad de Costa Rica: 50 años de regionalización de la Educación Superior UCR 1968-2018. Coordinación de Investigación, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica, SO. (2007) Plan de desarrollo estratégico de la Sede de Occidente 2008-2012.
- Universidad de Costa Rica, SO. (2020) *Plan estratégico institucional Sede de Occidente 2020 – 2022*. Disponible en: http://www.so.ucr.ac.cr/sites/ucrso1/files/plan_desarrollo_estrategico_20-22.pdf
- Universidad de Costa Rica. (2020) *PEI-Plan De Acción Final 21-25 UCR*. Disponible en: <https://oplau.ucr.ac.cr/publicaciones/plan-estrategico-institucional>.
- Villalobos, L. (2017) *Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. San José: Costa Rica. EUNED.

Los programas de educación continua como motor del desarrollo de las comunidades de influencia de la Sede del Atlántico

**Jonathan
Fernández
González**
Sede del Atlántico

**Nelson Ramírez
Sánchez**
Sede del Atlántico

**Dennis Loría
Paniagua**
Sede del Atlántico

Resumen

La Sede Regional del Atlántico de la Universidad de Costa Rica, dispone de tres Programas de Educación Continua (PEC) en cada uno de sus Recintos: Guápiles, Paraíso y Turrialba. Estos proyectos atienden una población muy variada, tales como infantes, jóvenes, adultos y adultos mayores; que demandan cursos en áreas como idiomas, gestión empresarial, informática, culturales y deportivos. Los PEC, son proyectos autofinanciados y se procura en todo momento ofrecer opciones de formación con precios muy accesibles a la población, considerando que la remuneración del apoyo docente y administrativo debe tomarse en cuenta dentro de los costos de cada curso. En general, si se compara con otras opciones en el país, los PEC ofrecen cursos con precios muy bajos. No obstante, existen poblaciones muy vulnerables en términos socioeconómicos que no pueden acceder a estos. Según el Índice de Desarrollo Humano por Desigualdad (IDH-D), elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; y que mide la desigualdad social, entendida como la situación en la cual los individuos de una comunidad se distinguen de otros por su diferente capacidad de acceso a factores de bienestar humano; los cantones de Paraíso, Turrialba y Guápiles tienen una valoración de 0,72; 0,67 y 0,66 respectivamente. Siendo la condición ideal, aquella cercana a 1. Ante este panorama de vulnerabilidad de las comunidades que atienden los PEC de la Sede del Atlántico, el objetivo de esta propuesta es buscar alternativas de financiamiento institucional para ofrecer cursos certificados en temas de interés para el desarrollo cantonal. En este sentido, la contrapartida de los PEC, sería la organización de estos cursos, basados en estudios de mercado y de interés particular de cada cantón y sus comunidades y la posterior divulgación de los cursos.

Contexto de la Sede del Atlántico según el índice de desarrollo cantonal

La Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica se ubica en la comunidad de Turrialba en la provincia de Cartago y a ésta, se encuentran adscritos los Recintos de Paraíso también de la provincia de Cartago y Recinto de Guápiles en la provincia de Limón. Actualmente la Sede del Atlántico y sus recintos mantienen una oferta académica de 17 carreras en diferentes áreas del conocimiento para el año 2021.

Si bien es cierto, la Sede del Atlántico y sus Recintos reciben estudiantes de todo el país, el grueso de los estudiantes pertenece a las comunidades aledañas a los lugares de ubicación de la Sede y sus Recintos, esto sin duda, contribuye enormemente con el desarrollo económico y social de la región; además de la importancia en la generación de empleo.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Costa Rica avanza en mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, pero no lo suficientemente para alcanzar a las regiones y personas históricamente más vulnerables – zonas rurales, periféricas y mujeres –. Es el principal mensaje del Atlas del Desarrollo Humano Cantonal 2020, construido por el PNUD y la Escuela de Estadística de la Universidad de Costa Rica (UCR). (PNUD, 2020).

En atención a lo anterior, los cantones de Turrialba y Pococí y en menor medida Paraíso, poseen un área muy considerable que puede catalogarse como de zona rural y esto, se refleja en el Índice de Desarrollo Cantonal (IDH); no porque la ruralidad representa en sí un retroceso, sino porque la desigualdad se acentúa en estas zonas.

Para representar mejor lo anteriormente escrito, en el gráfico N.º 1 se presenta la clasificación que ostentan los cantones de Paraíso, Pococí y Turrialba en el periodo 2010-2018. Como se puede observar, el cantón que se encuentra mejor posicionado en el IDH es el cantón de Paraíso, que según el último reporte se encuentra ubicado en la posición 30 de 81 cantones (debe resaltarse que para el momento de este estudio no se habían fundado los cantones de Río Cuarto y Monteverde). En segundo lugar, aparece el cantón de Turrialba en la posición 34 y en la 64 el cantón de Pococí. La mejor posición que han ocupado cada uno de los cantones es la 20, la 34 y la 60 para Paraíso, Turrialba y Pococí respectivamente.

Sobre lo anterior, el análisis de los datos permite llegar a la conclusión de que existe una mejora en las condiciones de desarrollo humano en nuestro país en el periodo 2010-2018, pero con una constante y persistente desigualdad. La tendencia del IDH muestra un crecimiento continuo a través de los años. (PNUD, 2020).

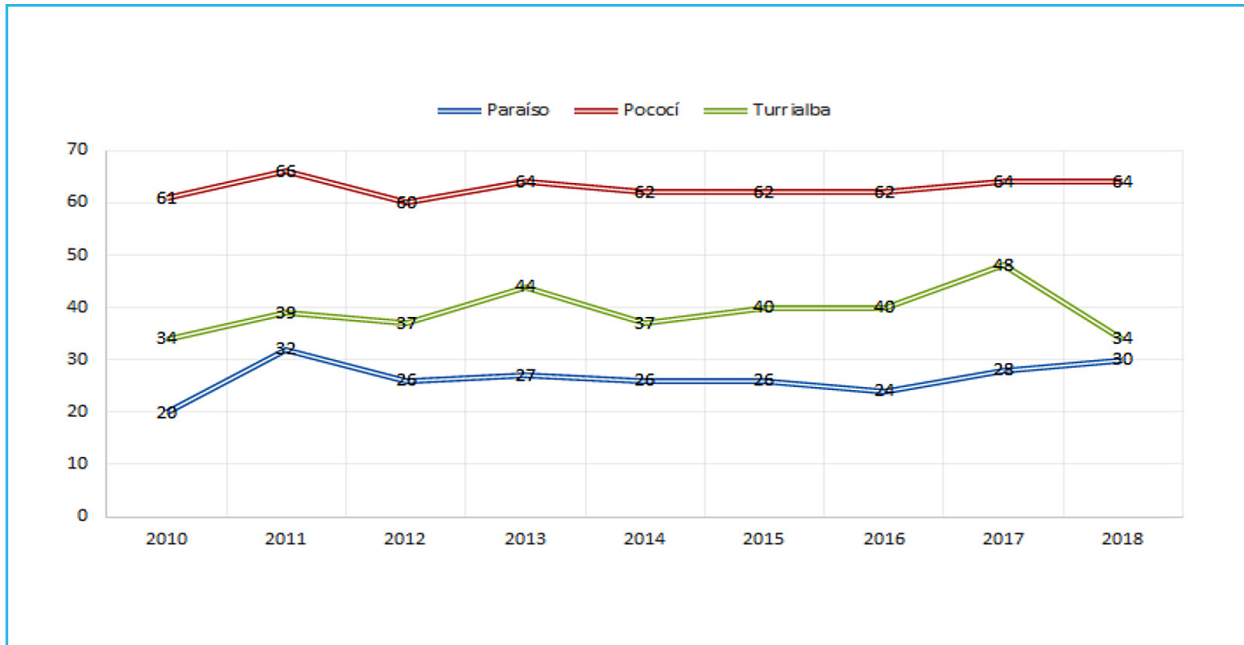


Gráfico 1

Clasificación para los cantones de Paraíso, Pococí y Turrialba según el IDH. (2010-2018)
Fuente: PNUD, 2020.

A pesar de la mejora en las condiciones de desarrollo humano, en Costa Rica persisten importantes desigualdades entre los cantones del país y por regiones. Los cantones de las regiones Huetar Norte, Huetar Caribe y Brunca muestran un rezago respecto al resto del país. Para ver este efecto, se presenta el Índice de Desarrollo Humano ajustado por desigualdad (IDH-D); El IDH-D será idéntico al IDH si no existe desigualdad entre las personas, pero desciende por debajo del IDH a medida que aumenta la desigualdad. En este sentido, el IDH-D es el nivel real de desarrollo humano (considerando su desigualdad), mientras que el IDH puede considerarse como un índice de desarrollo humano “potencial” (o el nivel máximo del IDH-D) que podría lograrse de no haber desigualdad. (PNUD, 2020).

Al comparar los datos de los cantones de Paraíso, Pococí y Turrialba y tomando como referencia la calificación que realiza el PNUD para considerar el nivel de desarrollo de un cantón, se observa en el gráfico N.º 2 que, de los tres cantones, únicamente Paraíso presenta un nivel de desarrollo “alto” de acuerdo con el índice de desarrollo humano cantonal ajustado por desigualdad, esto porque su calificación sobrepasa, aunque sea en forma muy discreta, los 0,70 puntos.

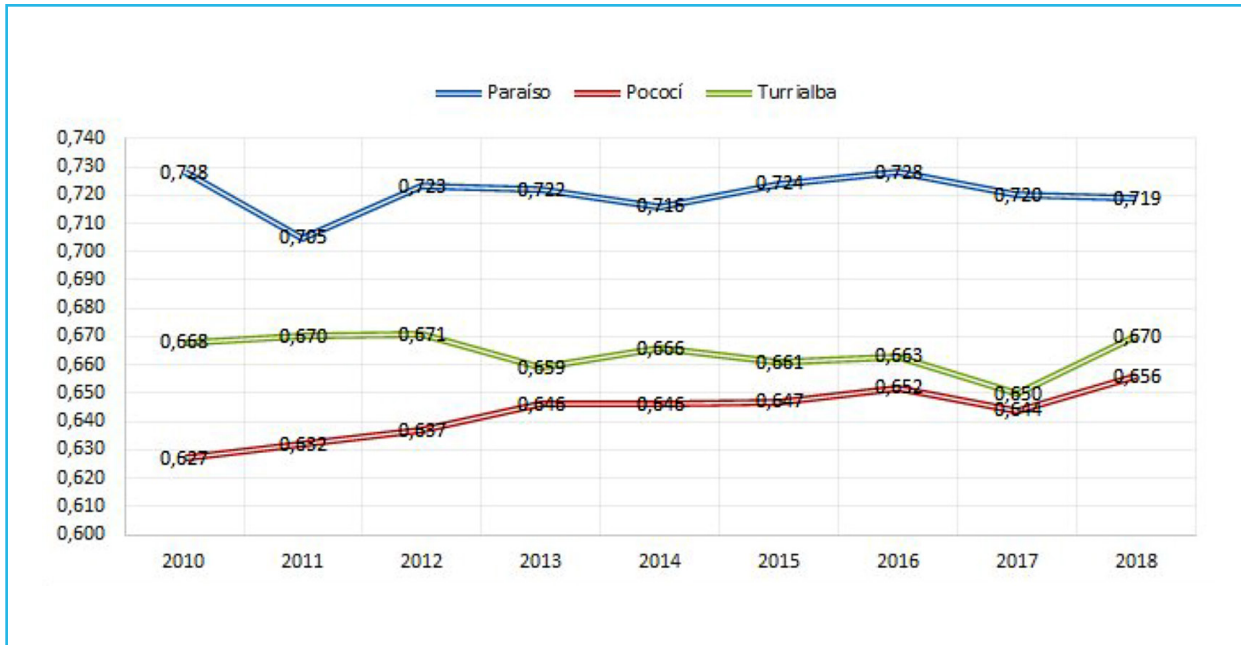


Gráfico 2

Índice de Desarrollo Humano Cantonal ajustado por desigualdad comparado para el periodo 2010- 2018 para los cantones de Paraíso, Pococí y Turrialba

Nota: La clasificación considera mejor posicionados valores cercanos a 1.

Fuente: PNUD, 2020.

Es importante mencionar que el caso más grave lo presentan los cantones de Turrialba y Pococí, que entre 2010 y 2018 mantuvieron, en todo momento, una calificación de desarrollo “medio” pues su calificación estuvo siempre por debajo de los 0,70 puntos del índice.

¿Cuál es la relación entre el IDH y la educación?

PNUD (2020) indica que el IDH mide el promedio de los logros de un área geográfica específica en tres dimensiones básicas del desarrollo humano:

- ▶ Una vida larga y saludable, medida por la esperanza de vida al nacer.
- ▶ El conocimiento, medido por los años esperados de escolaridad y los años promedio de escolaridad.
- ▶ Un nivel de vida digno, medido por el Índice de Bienestar Material a partir del consumo de electricidad residencial por cliente.

El IDH es la media geométrica de índices normalizados de estas tres dimensiones.

Si bien, además de lo sugerido por el PNUD en materia de educación, se deben considerar aspectos relacionados con la salud, la esperanza de vida al nacer, entre otros indicadores, para efectos de este trabajo, se muestran en el gráfico N.º 3, datos de los años promedio de escolaridad en los cantones de Paraíso, Pococí y Turrialba; la tendencia de los datos no es diferente a los datos mostrados en los gráficos anteriores.

Los años esperados de escolaridad se refieren al número de años de escolaridad que puede esperar recibir un niño en edad de comenzar la escuela si los patrones vigentes de las tasas de matriculación por edad se mantienen a lo largo de la vida del niño. (PNUD, 2020).

En este sentido, no es casualidad que, a mejor posición y puntuación de un cantón según su IDH, exista también un mayor promedio de años de escolaridad; en todos los casos, el cantón de Paraíso presentó mejor calificación en el IDH en comparación con Turrialba y Pococí, y de igual manera es, de los tres cantones, el que tiene el mejor promedio de años de escolaridad, 8,25 años en 2018 y 8,18 años si se toma el promedio del periodo 2010-2018. Turrialba y Guápiles tienen un promedio de años de escolaridad en el periodo 2010-2018 de 7,67 y 6,85 respectivamente. No obstante, los datos anteriores no deben inducir a error; los cantones de Paraíso, Turrialba y Pococí están lejos de los cantones con mejor IDH a nivel país en este rubro, por ejemplo, los cantones de Escazú, Montes de Oca y Curridabat cuentan con promedios de años de escolaridad de 11,9; 11,6 y 11,2 respectivamente.

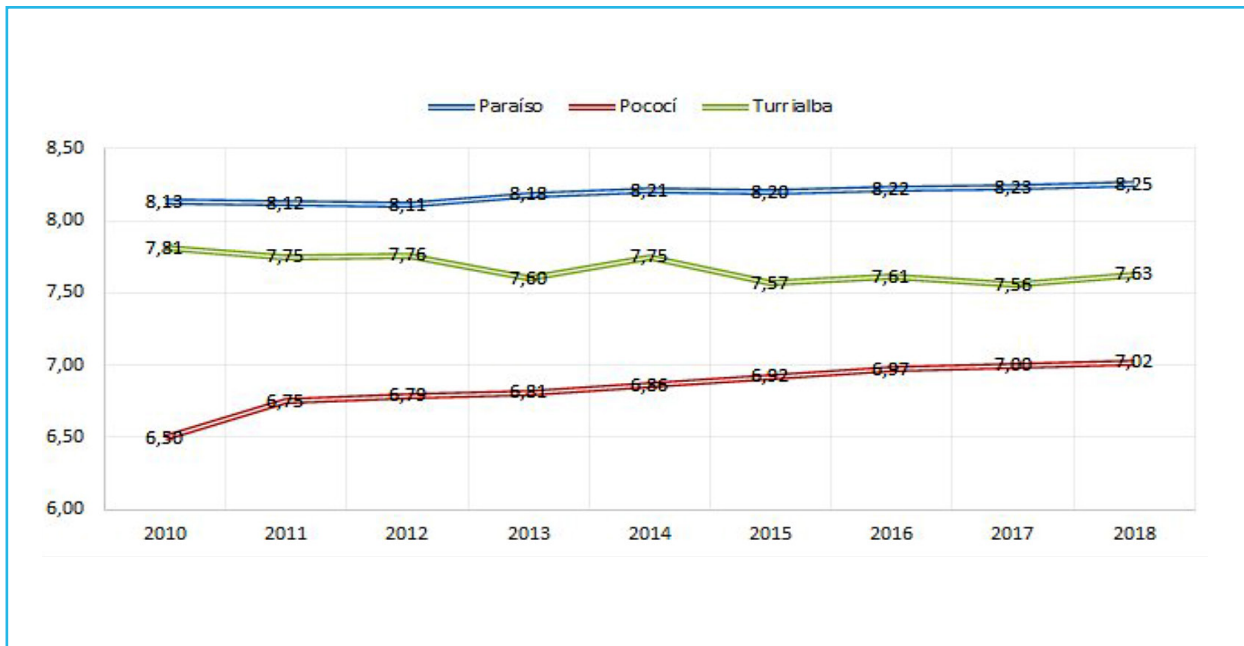


Gráfico 3

Años promedio de escolaridad comparada para el periodo 2010-2018 para cantones de Paraíso, Pococí y Turrialba

Fuente: PNUD, 2020.

Ante este panorama, se hace cada vez más importante ofrecer opciones a nivel de educación para las personas que habitan en estos cantones que, según los datos, el promedio llega un poco más allá del octavo año en Paraíso, en Turrialba apenas completan el séptimo año y en Pococí el promedio completa apenas la primaria; es decir, en estos tres cantones el promedio no completa la secundaria. Esto sin duda influye entre otras cosas, en el nivel de ingresos, la posibilidad de encontrar empleo y la calidad de vida. Los Programas de Educación Continua pueden contribuir con las y los habitantes de estos cantones, ofreciendo cursos de formación y de capacitación que les permita acceder a nuevos conocimientos en primer lugar y que coadyuven con la formación integral de la población, sobre todo, en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

¿Qué es la acción social en la UCR y cómo está estructurada?

De acuerdo con el estatuto orgánico de la Universidad de Costa Rica, en su artículo primero: La UCR es una institución de educación superior y cultura, autónoma constitucionalmente y democrática, constituida por una comunidad de profesores y profesoras, estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento.

Es por tanto la Acción Social, uno de los pilares sustantivos del quehacer de la Universidad, que forma parte de la formación humanista de la población estudiantil y de las actividades académicas indispensables de la población docente. Se realiza de manera integral en estrecha relación con la investigación, la docencia y la vida estudiantil.

La Acción Social desarrolla una relación dinámica, crítica y dialógica entre la sociedad y la Universidad, respetando todos los saberes. Fomenta procesos de aprendizaje y de transformación social con todos los sectores, para contribuir al pleno desarrollo de las capacidades humanas y lograr una sociedad justa, inclusiva, participativa, ambientalmente sustentable y respetuosa de los derechos humanos y la diversidad.

De esta manera, la misma Vicerrectoría de Acción Social señala como principios de esta:

- ▶ El humanismo
- ▶ La incidencia
- ▶ La pertinencia
- ▶ La participación

La Acción Social, es según el artículo 3 del Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social, el vínculo principal entre la Universidad de Costa Rica y el país por medio de sus programas de divulgación, extensión y trabajo comunal.

¿Qué es Educación Continua?

El nuevo Reglamento de Educación Continua y Permanente define lo siguiente:

Las actividades, proyectos y programas de educación no formal, realizadas mediante la educación continua y educación permanente, deberán respetar los fines y propósitos de la UCR, los principios y propósitos de la acción social, los propósitos de la educación continua y educación permanente, así como enriquecer las labores sustantivas universitarias, mediante el intercambio y la construcción conjunta de saberes.

Los propósitos de los Programas de Educación Continua

Según la nueva propuesta del reglamento en consulta, los propósitos de la educación continua y educación permanente serán los siguientes:

- a. La educación continua y educación permanente se reconocen como un proceso que se da a lo largo de la vida humana.
- b. La educación continua y educación permanente reconocen a los diversos sectores sociales como actores susceptibles a incorporarse a diversos procesos formativos que procuren la transformación social.
- c. La oferta de actividades formativas que ofrece la Universidad de Costa Rica, por medio de la educación continua y la educación permanente, debe ser académicamente pertinente en tanto acerque a la Institución a las exigencias del desarrollo y de la transformación social, y permita realimentar el quehacer institucional.
- d. La Universidad de Costa Rica reconoce y promueve en la sociedad la participación de los diversos sectores sociales en espacios de aprendizaje, por medio de los procesos que se derivan de la educación continua y la educación permanente.
- e. La educación continua y la educación permanente se constituyen en procesos dinámicos y flexibles en sus contenidos, estructuras y metodologías, dado que deben partir de un contexto social específico y deben estar al servicio de los diversos actores sociales.
- f. La educación continua y la educación permanente deben poseer un carácter integrador, pues deben partir del actor social en procura del desarrollo y crecimiento de este en todas sus posibilidades y capacidades.
- g. La educación continua y la educación permanente deben procurar en todo momento el mejoramiento constante de la calidad de vida, el respeto integral de los derechos humanos, sin perder el compromiso social de la Universidad de Costa Rica hacia la comunidad ni la interrelación del conocimiento humanístico, ético, científico y tecnológico.

Los PEC buscan como propósito fundamental en las comunidades de la zona de influencia de la Sede del Atlántico, promover oportunidades de desarrollo mediante la formación educativa tanto continua y permanente. Esto con el fin de incrementar las capacidades y habilidades de los participantes en las áreas de idiomas, gestión empresarial e informática principalmente, para mejorar su calidad de vida mediante su inserción en el mercado laboral.

Principales indicadores de matrícula de los PEC de la Sede del Atlántico

El cuadro 1 muestra cantidad de cursos abiertos y matrículas realizadas en los Programas de Educación Continua de la Sede del Atlántico (Turrialba, Paraíso y Guápiles) para el periodo 2019-2021. Las temáticas de los cursos han sido en agricultura, gestión empresarial, ambiente, informática, idiomas, manualidades, primeros auxilios, robótica, huertos urbanos, guitarra popular, hidroponía, Implementación, manejo y custodia de archivos digitales, entre otros.

Cuadro 1 Cursos abiertos y matrículas de los PEC de la Sede del Atlántico (2019-2021)				
Indicador	2019	2020	2021	Total
Número de cursos abiertos	284	223	235	742
Número de matrículas	3105	2387	2239	7731

Valoración de los PEC por las comunidades del área de influencia de la Sede del Atlántico

Según la propuesta de Reglamento de la Acción Social en la Universidad de Costa Rica, en el Artículo 3 indica:

Sobre la acción social

Es la relación horizontal, dinámica, crítica y dialógica entre la sociedad y la universidad, en la que actores académicos y sociales con objetivos en común comparten saberes, construyen conocimiento en conjunto y articulan soluciones para aportar a la transformación social mediante acciones y procesos planificados de gestión y de aprendizaje.

Por medio de la acción social, la Universidad de Costa Rica asume un profundo compromiso con los derechos humanos y la igualdad social, retribuye a la sociedad con los saberes, las tecnologías y el talento humano con excelencia académica, y, a la vez, se enriquece de los

saberes populares para así nutrir la actividad académica, en el entendido de que esa relación es recíproca, horizontal, respetuosa y constructiva. Asimismo, con esta relación se garantiza la libertad, la dignidad de los grupos humanos, el equilibrio con la naturaleza y el alcance de los objetivos comunes de manera sostenible en el tiempo.

Con respecto a lo anterior, se consultó a las diferentes personas matriculadas y egresadas de los cursos brindados sobre la percepción de los programas de educación continua, este pequeño estudio fue respondido voluntariamente por 234 estudiantes y exestudiantes.

De este grupo, el 28.3% considera que sus oportunidades laborales mejoraron mediante los cursos recibidos y el 67.3% tiene la expectativa de que sus oportunidades pueden mejorar. Tan solo un grupo menor al 6% no han visto mejoras en sus oportunidades laborales (ver gráfico N.º 4).

Al consultar sobre la percepción de los cursos recibidos en una escala del 1 al 5, donde 1 es una percepción muy mala y 5 muy buena, más del 90% considera que los cursos son de buenos a muy buenos. Estos números son el resultado del esfuerzo por brindar cursos de calidad y de la búsqueda de excelentes docentes que permitan brindar mejores cursos a la población, siempre con miras de retribuir a la sociedad con los saberes, las tecnologías y el talento humano con excelencia académica (ver gráfico N.º 5).

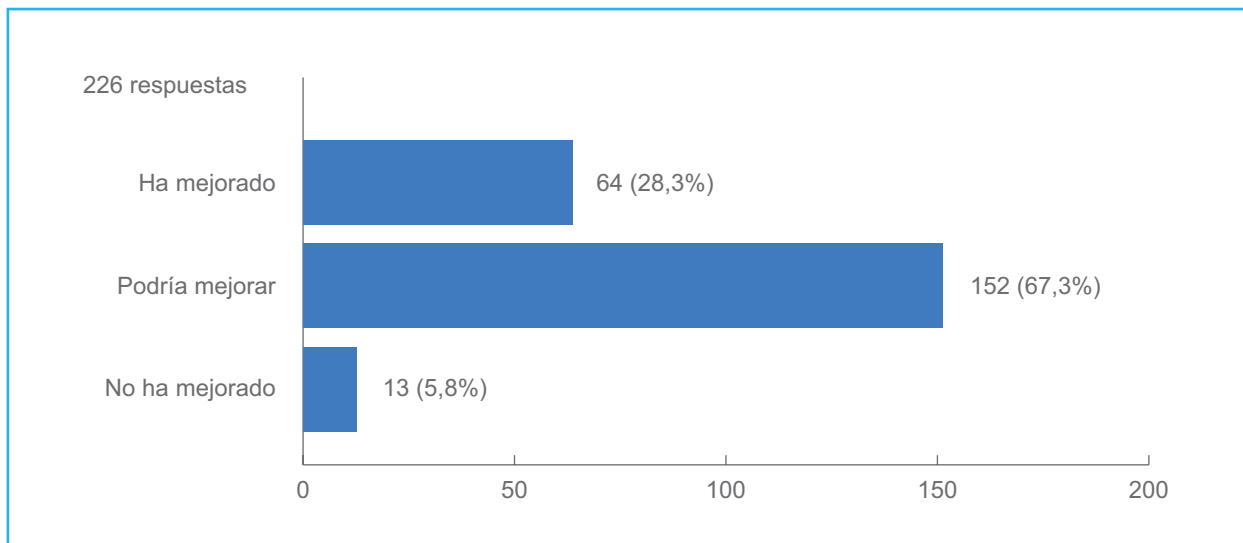


Gráfico 4

¿Cómo considera que han mejorado o mejorarían sus oportunidades laborales mediante los cursos recibidos en el Programa de Educación Continua?

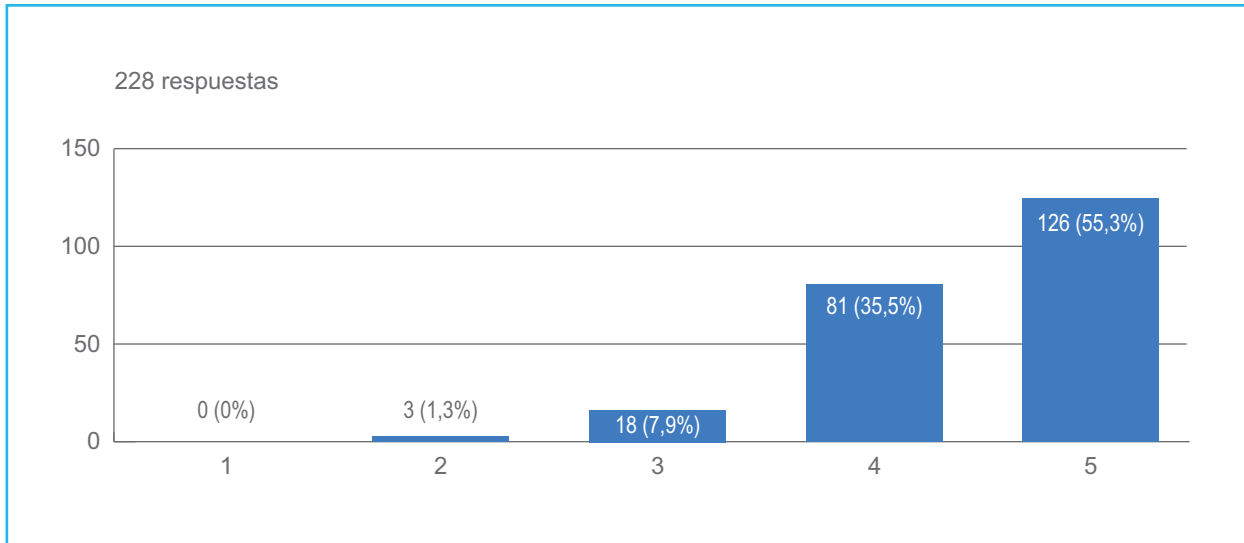


Gráfico 5 ¿En términos generales, cómo calificaría los cursos recibidos en el Programa de Educación Continua?

En la misma escala de 1 a 5, donde 1 es una percepción muy mala y 5 muy buena, el 93% de las personas tiene una buena y muy buena percepción del programa de Educación Continua, esto permite fortalecer la imagen de la Universidad de Costa Rica en las comunidades donde tiene mayor impacto los proyectos (ver gráfico N.º 6).

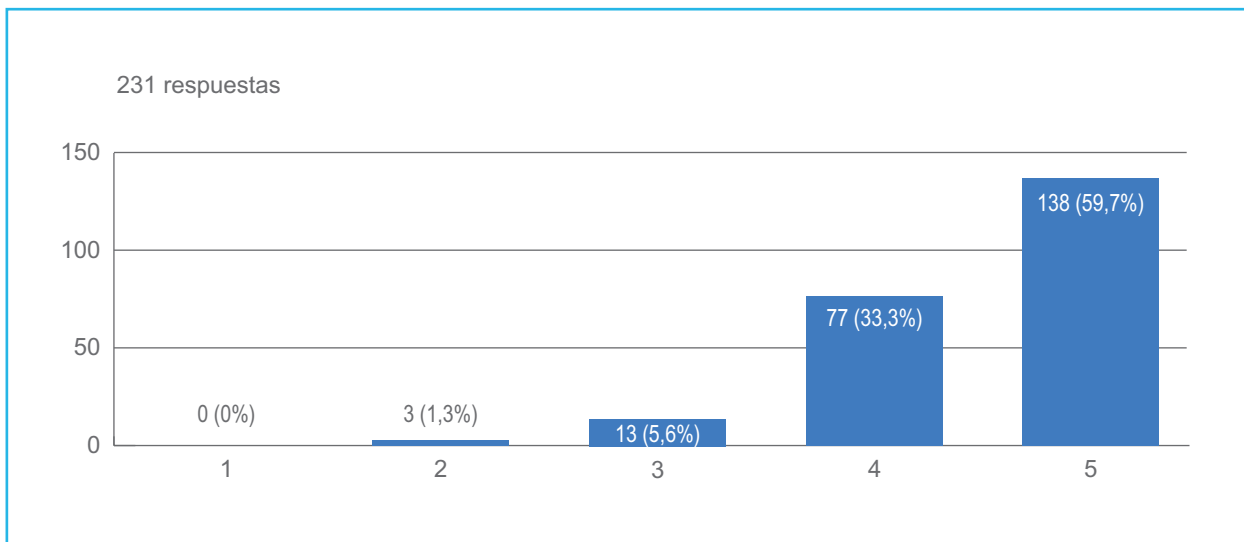


Gráfico 6 ¿Cuál es su percepción a nivel general del Programa de Educación Continua?

Según los datos anteriores, se puede apreciar que las actividades que han venido desarrollando los PEC han generado un impacto positivo en las personas y en general se ve la gratificación que tiene el aporte que se realiza con el fin de brindar cursos de calidad para las diferentes poblaciones.

La percepción de que las condiciones laborales y por ende las condiciones de vida pueden mejorar motivan a las personas a buscar opciones para capacitarse, pero no es un secreto que en el mercado existen muchas opciones privadas de bajo costo, pero la motivación por estudiar en una universidad de alto prestigio y contar con docentes de muy buena calidad hacen que los y las estudiantes vean como una buena opción la matrícula en los cursos ofrecidos por los PEC.

Lo anterior se refleja también en la calificación que las personas le dan a los cursos recibidos y los programas de educación continua en general.

Una visión de la normativa vigente sobre la contratación docente en los PEC

Es importante resaltar, que los programas de educación continua actualmente no cuentan con un reglamento, estos se regulan por lo dispuesto, de forma dispersa, en resoluciones, circulares o reglamentos (Siles, 2021).

El reglamento propuesto se encontraba en la etapa de consulta, sometida por el Consejo Universitario con cierre al 31 de julio del 2021. Este pretende establecer las disposiciones generales que regulen y organicen la oferta de la educación no formal que se lleva a cabo mediante procesos de educación continua y educación permanente que realizan las unidades encargadas del desarrollo de la acción social de la Universidad de Costa Rica (La Gaceta Universitaria, 2021).

Se debe resaltar que también hay un nuevo reglamento de Acción Social, que se encontraba en consulta y que finalizó el 30 de abril del 2021. El reglamento vigente no menciona nada sobre la educación no formal, ni indica algo referente a educación continua o permanente, términos que sí se encuentran definidos en la propuesta del nuevo reglamento (La Gaceta Universitaria, 2021).

El reglamento vigente de la Vicerrectoría de Acción Social se modificó por última vez en 1980. Es un reglamento que, aunque funcional, sí necesitaba una reestructuración más adecuada a la realidad actual (Guevara, 2021).

La Comisión de Acción Social de la Sede del Atlántico realizó una revisión de la propuesta de reglamento identificando los siguientes aspectos relacionados al desarrollo de cursos y contratación de personal:

En el artículo 6 se menciona

Las unidades encargadas del desarrollo de la acción social deben asegurar que la oferta de educación continua y educación permanente corresponda a la naturaleza de las áreas de conocimiento de su competencia académica y favorecer la cooperación inter y multidisciplinaria. En el caso de las actividades de las sedes y recintos, estas deben estar vinculadas a su oferta académica formal o, en su defecto, generar las vinculaciones con el área de conocimiento respectiva.

Del artículo anterior no queda claro si estas vinculaciones se refieren exclusivamente a otras unidades académicas del área de conocimiento. Es necesario que se aclare qué pasaría si se desean brindar cursos o talleres que no se puedan enmarcar dentro del área de conocimiento dentro de la UCR, por ejemplo, que se quiera desarrollar una actividad sobre temas actuales nacionales o internacionales en el que no se pueda detectar una vinculación con otra unidad académica.

Tampoco se aclara si se podrían contratar personas que no sean de la UCR para desarrollar talleres, por ejemplo técnicos graduados de otras instituciones educativas como el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). Además, consideramos que limitar la oferta de los cursos brindados por los PEC a la oferta académica de carreras de las Sedes y Recintos, afectaría las necesidades de las comunidades en otros campos del conocimiento.

El artículo 14:

Las personas facilitadoras que imparten actividades de educación continua y educación permanente pueden ser remuneradas de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de la Universidad de Costa Rica para la vinculación remunerada con el sector externo.

Todas aquellas personas docentes de la UCR que imparten actividades de educación continua y educación permanente deberán realizarlo como parte de su carga académica.

Este artículo es muy importante según lo que se desea exponer en esta ponencia, al tratar sobre la necesidad de contar con recursos económicos que cubran las remuneraciones de personal. Este artículo no especifica cuándo una persona docente puede ser nombrada en estos proyectos como parte de su carga académica, ni los periodos de los nombramientos, cuando los cursos que se imparten sean por periodos inferiores o diferentes a un semestre.

Se considera que este artículo debe considerar todos los distintos escenarios de nombramientos de personal docente que participe en los programas de educación continua o permanente y que además especifique los recursos económicos que se podrán destinar a las contrataciones de personal, de forma tal que pueda reducir los costos operativos de los programas y contribuir en la realización de los objetivos de realizar Acción Social.

Cabe resaltar, que la Comisión de Acción Social, de la Facultad de Ciencias Sociales, presentan el documento llamado: "Observaciones a la propuesta de Reglamento de educación continua y educación permanente de la Universidad de Costa Rica", donde indican entre otros aspectos que el artículo 14 antes mencionado, hay inconsistencia pues no se aclara acerca de todos los actores que entran en juego como personas facilitadoras y por esa razón se mezcla el asunto de la carga académica y el vínculo remunerado externo.

De esta forma, como conclusión general a la revisión de la propuesta de reglamento, es muy importante que se puedan aclarar los aspectos anteriormente expuestos y que sea más explícita y se le de una reestructuración que permita entender los diferentes artículos relacionados con la contratación de personal docente con mayor claridad.

El costo de los salarios en los PEC

Los programas de educación continua son autofinanciados y sin fines de lucro, lo que quiere decir que deben generar los recursos suficientes que les permitan operar en determinado periodo de tiempo. Según la propuesta de reglamento de Educación Continua y Educación Permanente, en el artículo 7 se indica:

Los recursos financieros asignados u obtenidos mediante las diversas modalidades de educación continua y educación permanente deben emplearse para el logro de los objetivos que se establecieron en el programa, proyecto o actividad, y para el desarrollo institucional. Todo programa, proyecto o actividad de educación continua y educación permanente debe respetar el principio de equilibrio presupuestario y ser financieramente sostenible, con independencia de la naturaleza de la fuente de ingresos.

El artículo 9 del Reglamento de la Universidad de Costa Rica para la Vinculación Remunerada con el Sector Externo indica:

Los recursos obtenidos mediante las diversas modalidades de vínculo remunerado, deben emplearse para el logro de los objetivos que se establecieron en el programa, proyecto o actividad y para el desarrollo institucional, en concordancia con la normativa universitaria. Todo programa, proyecto o actividad de vínculo remunerado debe ser financieramente sostenible.

En los dos artículos anteriores, se indica que los proyectos deben ser financieramente sostenibles, para esto las coordinaciones deben realizar un riguroso planeamiento de las actividades a desarrollar, considerando los gastos en los que se incurre por la adquisición de nuevos estudiantes, el costo de los materiales, el pago de salarios de los docentes o facilitadores y los costos administrativos que incluyen el salario y las cargas sociales.

En todas las actividades que se desarrollen, se debe cargar todos estos costos (costos fijos y variables) en las matrículas de los y las estudiantes, situación que puede afectar la competitividad del proyecto.

Durante el año 2020, los Programas de Educación Continua experimentaron una reducción significativa en las matrículas, lo cual afectó la estructura financiera de los proyectos ya que al no contar con ingresos y continuar pagando salarios fijos administrativos, los remanentes disponibles en los proyectos se redujeron rápidamente y al final, en algunos casos se optó por la reducción de personal.

Actualmente los salarios y cargas sociales representan del 50% al 60% de los costos totales, siendo este el rubro más grande que se debe cubrir durante la operación normal del proyecto.

Desde la coordinación se debe estar continuamente revisando la apertura de nuevos cursos para atraer recursos económicos que permitan ser financieramente sostenibles los proyectos, pero al tener que cargar los costos a las matrículas finales se reducen las posibilidades a las personas de menores ingresos que podrían verse beneficiados por estos proyectos de Acción Social.

Los costos de los cursos pueden rondar entre los 50 a los 70 mil colones, cobrar menos implicaría obligar a que los cursos tengan saturación de estudiantes lo que también dificulta el aprendizaje. Además, los programas deben considerar el efecto de la reducción de las matrículas en el tiempo y al menos tratar de que los cursos no se cierren antes de tiempo, para no afectar a las personas matriculadas.

¿Cómo afectó la pandemia a los PEC?

El PEC Paraíso, antes de la pandemia tenía una oferta de cursos presenciales enfocados en personas mayores de 50 años como por ejemplo: Internet, Computación, Dispositivos Móviles para Mayores de 50 Años e inglés, siendo este último el curso los de mayor demanda en el programa. También se daban cursos presenciales enfocados a personas más pequeñas, en edades escolares, en los que se pueden poner de ejemplo: Club de lectura de cuentos infantiles en inglés, Robótica para niños y niñas. Además de lo anterior se realizaban actividades como talleres o seminarios y otros cursos especializados.

Al inicio de la pandemia generada por la infección por SARS-CoV-2, denominada COVID-19 y en acatamiento a las restricciones sanitarias impuestas por el Ministerio de Salud, se cancelaron el total de los cursos que se brindaban de manera presencial y no es hasta que se da una reactivación paulatina de los diferentes proyectos que se logra empezar nuevos procesos de matrícula, que se iniciaron de manera virtual hasta la actualidad.

Cabe resaltar que, con la reactivación de actividades de manera virtual, se contactaron a todos y todas las estudiantes que se encontraban matriculados, para ofrecer los cursos virtuales, pero estos no resultaron atractivos para las personas que habían matriculado anteriormente los cursos presenciales. Esto generó una reestructuración de la forma de trabajo en el PEC, la forma de hacer publicidad y el público meta que regularmente matriculaba.

Hasta el día de hoy, la población más perjudicada es la que no se adaptó al cambio, la que no se consideró capaz de adaptarse a un escenario de virtualidad, en donde mayormente se trata de las poblaciones de adultos mayores. Esto se ve reflejado en la reducción de matrículas durante el año 2020 y el resultado de los esfuerzos por captar nuevos estudiantes, tomando decisiones sobre la caracterización del público meta y decidir abrir más el rango de acción del proyecto se ha logrado incrementar la oferta de cursos, gracias a una buena respuesta a las estrategias publicitarias.

Expectativas postpandemia de los PEC

El PEC Paraíso, antes de la pandemia, tenía restricciones por las instalaciones físicas del Recinto para poder crecer, ya que se debían compartir las aulas con los y las estudiantes regulares. El escenario virtual de la nueva oferta académica ya no implica restricciones de crecimiento en la cantidad de cursos o matrículas que se puedan brindar, motivo por el cual se esperaría que esta modalidad de cursos mantenga la buena aceptación que se ha visto durante las últimas matrículas. De esta forma se puede mantener un crecimiento sostenido del programa y en un nuevo escenario de presencialidad, se podría complementar la oferta académica con cursos en los que se requiera realizar actividades en laboratorios de cómputo, talleres donde se realicen manualidades y lograr captar de nuevo a las personas adultas mayores que encontraron en el uso de la tecnología un obstáculo para continuar aprendiendo.

En el caso del PEC Turrialba, se pretende aprovechar la oportunidad que ofreció la virtualidad para ampliar tanto la oferta de cursos, como la posibilidad de que las personas que habitan en las comunidades de la zona de influencia de la Sede del Atlántico tengan mayor acceso a éstos, por ejemplo, personas de comunidades como Juan Viñas o Tuis, que se encuentran a una mayor distancia de las instalaciones de la Sede del Atlántico, pueden aprovechar las oportunidades que ofrece la virtualidad para acceder a los cursos. Además, no solamente se está pensando desde lo virtual, también el PEC Turrialba ha ofrecido cursos presenciales como el curso de natación para niñas y niños o el curso de natación para adultos mayores; se espera que, con los debidos protocolos, avalados por las respectivas autoridades universitarias se puedan retomar estas actividades que sin duda contribuyen en aspectos de salud y recreacionales.

El PEC del Recinto de Guápiles ha realizado esfuerzos en virtualizar los cursos y los procesos administrativos de apoyo a estudiantes y docentes. Los desafíos han sido muchos, principalmente con la brecha tecnológica del que existe en el cantón de Pococí. Sin embargo, el perfil de un segmento de la población participante carece de condiciones idóneas en equipos tecnológicos y conexión a internet que les dificultan el proceso de aprendizaje de los cursos en modalidad virtual, por lo que se está considerando ofrecer cursos en modalidad mixta según los protocolos sanitarios establecidos.

Conclusiones

Las comunidades que se ven influenciadas por la Sede del Atlántico y sus recintos, se encuentran ubicadas en cantones con desarrollo “medio” según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; únicamente el cantón de Paraíso se encuentra dentro del índice con condición de desarrollo “alto” no obstante, apenas sobrepasa la puntuación para ser considerado como tal.

Que los PEC sean financieramente sostenibles obliga a cargar los altos costos de salarios y cargas sociales a los usuarios finales del proyecto, esto reduce la competitividad del programa y puede perder el objetivo de ser un proyecto de acción social debido a que el valor de los cursos no es alcanzable para poblaciones vulnerables social y económicamente.

Es necesario que la normativa aplicable a los Programas de Educación Continua establezca con claridad los procedimientos mediante los cuales se puedan nombrar docentes como parte de su carga académica, incentivando a las direcciones o coordinaciones a que la participación en estos proyectos sea parte del plan de trabajo de cada funcionario o funcionaria docente.

Existe una relación directa entre la ubicación de un cantón según el índice de Desarrollo Humano Cantonal ajustado por desigualdad y los años promedio de educación recibidas por estas poblaciones; a menor cantidad de años de escolaridad, peor calificación del IDH-D.

Los proyectos denominados “Programa de Educación Continua” tienen un impacto positivo muy importante en las comunidades en las cuales ejercen influencia, como una alternativa para ofrecer oportunidades de capacitación y educación a sus pobladores, sin embargo, se debe perseguir una política más equitativa en el acceso a estas alternativas de desarrollo.

Propuesta resolutive

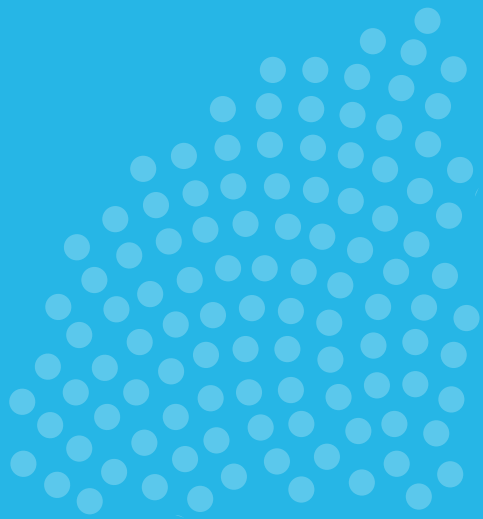
Solicitar el apoyo de la Vicerrectoría de Docencia y la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica para que durante los periodos interlectivos (verano y entre el primer y segundo semestre), y considerando que en estos lapsos de tiempo se cuenta con mayor holgura en términos de nombramientos de personal docente: Apoyar a los Programas de Educación Continua con presupuesto para tiempos docentes, a fin de que éstos proyectos puedan organizar cursos cortos, dirigidos a la comunidad de forma gratuita; en áreas de conocimiento específicas y de interés de las zonas de influencia de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica.

Referencias bibliográficas

- Azofeifa, S. Campos, M. Campos, I. Castillo, A. Cerdas, L. Masis, MJ. Mora, Cynthia... Observaciones a la propuesta de Reglamento de educación continua y educación permanente de la Universidad de Costa Rica. Recuperado de: https://fcs.ucr.ac.cr/images/PRONUNCIAMIENTOS/2020/Observaciones_a_propuesta_Reglamento_de_educacion_continua_y_permanente.pdf
- Guevara, S. (5 de mayo 2021). Nuevo reglamento de Acción Social propone la venta de servicios como funciones esenciales. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/nuevo-reglamento-de-accion-social-propone-la-venta-de-servicios-como-funciones-esenciales/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Diciembre de 2020). *Atlas de desarrollo humano cantonal 2020, Costa Rica*. Recuperado el 25 de julio de 2021 de <https://www.cr.undp.org/content/costarica/es/home/atlas-de-desarrollo-humano-cantonal.html>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Diciembre de 2020). *Atlas de desarrollo humano cantonal 2020, Costa Rica*. [Nota técnica] Recuperado el 25 de julio de 2021 de <https://www.cr.undp.org/content/costarica/es/home/library/notas-tecnicas-y-archivos-en-excel--atlas-de-desarrollo-humano-c.html>
- Siles, Z. (14 de enero 2021). Consejo Universitario. Cuatro nuevos reglamentos generales fueron enviados a consulta. Recuperado 29 de setiembre 2021 de <https://www.cu.ucr.ac.cr/inicio/noticias/noticia/Articulo/cuatro-nuevos-reglamentos-generales-fueron-enviados-a-consulta.html>

Reglamentos citados

- Propuesta de Reglamento de Educación Continua y Educación Permanente. 10 de diciembre de 2020. *La Gaceta Universitaria*. 6- 2021. 13 de enero de 2021.
- Reglamento de la acción social en la Universidad de Costa Rica. 10 de diciembre de 2020. *La Gaceta Universitaria*. 4- 2021. 8 de enero de 2021.



Quinta parte

Discusión crítica del modelo de regionalización universitaria

Regionalización universitaria: tensiones entre lo local, nacional y global en el contexto de la reforma impulsada por el Banco Mundial

María del Rocío Chamorro
Sede de Occidente

César Augusto Gómez
Sede de Occidente

Resumen

Se abordan los supuestos sociales y jurídicos que caracterizan e impone la globalización neoliberal, el papel relegado en ese proceso a los Estados-nación y su subordinación a organismos financieros internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, así como las principales implicaciones en la negociación y ejecución del Fondo Especial de Educación Superior (FEES), sobre todo a partir de la suscripción de un crédito en 2010 del Banco Mundial. Bajo ese paradigma se exponen algunos hechos y posicionamientos relevantes en relación con el proyecto de regionalización que se impulsa desde las instancias centrales de la Universidad de Costa Rica, a partir de lo cual se emiten algunas sugerencias para abordar la agenda local de regionalización universitaria.

"Mentira, en crisis no hay aumento de beneficios sociales"
Documental La Digna Rabia, de Ariel Fernández.
Cataluña, España / 2011

Introducción

La discusión sobre la regionalización universitaria germina desde el propio surgimiento y como correlato del desarrollo que ha seguido la Universidad de Costa Rica.

Múltiples, diversos y discontinuos han sido los debates que hasta la fecha se han dado respecto de la autonomía y recursos de las Sedes Regionales, así como de sus ámbitos de acción y estructura interna.

Recientemente, dicha discusión se vio revitalizada en el contexto de la crisis fiscal, de deuda pública y ajuste estructural que atraviesa Costa Rica y el mundo entero desde el año 2008 (denominada Crisis Financiera Global), la cual no ha dejado de tener evidentes consecuencias en el ámbito universitario.

Frente a esta conjunción entre la regionalización universitaria y la crisis financiera, nos interesa retomar aquí la premisa política y de análisis crítico según la cual *en tiempos de crisis no hay reforma, sino contrarreforma*.

De ahí que conceptualicemos la crisis como el recurso a la incoherencia pasajera, en contextos donde resulta insostenible el agotamiento que experimenta el sistema de dominación (en nuestro caso el capitalismo burocrático en su faceta neoliberal).

En ese tanto, las crisis constituyen el mecanismo por el cual los grupos dominantes imponen un proceso de reordenamiento y restablecimiento (ajuste estructural) del *status quo*.

Ajuste estructural que deriva a su vez en un doloroso desgarramiento social, el cual pesa, en todos los casos, sobre los grupos subordinados, colectivos sociales que no sólo deben sufragar el alto costo del proceso, sino también la imposición de nuevos obstáculos para su sobrevivencia. Esto último como resultado del incremento cualitativo y cuantitativo que las crisis conllevan en los niveles de expropiación, explotación, despojo y desprecio para con estos grupos.

Bajo ese entendido, se postula la posibilidad de que, en el actual contexto de crisis global, los esfuerzos y proyecto de regionalización universitaria terminen por imbricarse en un nuevo proceso de ajuste estructural y en ese tanto, conlleven a la implementación de una política regresiva y de alto coste para los sectores subordinados al interior de la comunidad que representa la Universidad de Costa Rica.

Dicha hipótesis se analiza a continuación tomando en cuenta los rasgos más característicos de la crisis que atraviesa la institución por lo menos desde el año 2010, momento en el cual las políticas del Banco Mundial y los organismos financieros internacionales intervienen de manera abierta y contundente en la negociación y administración del presupuesto universitario, la planificación y ejecución de las políticas institucionales, así como en la imposición de una drástica reforma en su estructura y funcionamiento.

Finalmente, en esta reflexión y en la búsqueda del necesario contraste de ideas, se consideran las acciones y argumentos que ha sostenido la comunidad universitaria frente a las transformaciones descritas.

Globalización neoliberal y fin de la historia

Según el *pensamiento* zapatista la globalización neoliberal puede ser entendida como un proyecto de dominación que trasciende las fronteras nacionales y regionales, para tratar de alcanzar todo el planeta.

Se funda en la idea de que el capitalismo está libre para dominar todo el mundo (*y ni modos, pues hay que resignarse y conformarse y no hacer bulla, o sea no rebelarse* (CCRI & CGEZLN, 2005)), para transformarlo en una gran empresa y en un gran mercado, para producir y vender sin restricciones.

Tomando como referencia las críticas expuestas desde las colectividades que se oponen a dicho proyecto (antiglobalización, anticapitalismo, altermundismo, antimundialización, alterglobalización), la globalización neoliberal es la imposición en todo el mundo de la **cultura capitalista, que es la cultura de la mercancía, de la ganancia: una guerra del capitalismo para conquistar el mundo, destruyendo y cambiando lo que no le gusta, eliminando lo que le estorba: culturas, idiomas, sistemas económicos y políticos.**

El capitalismo de la globalización neoliberal se basa en la explotación, el despojo, el desprecio y la represión a los que no se dejan. O sea, igual que antes, pero ahora globalizado, mundial (CCRI & CGEZLN, 2005).

Cabe recordar que las bases filosófico-políticas del proyecto de globalización neoliberal fueron expuestas y legitimadas, también globalmente, por Francis Fukuyama (1990), con motivo de la **Caída del Muro de Berlín: evento que este filósofo interpreta como signo del triunfo inevitable del liberalismo y del capitalismo como régimen social.**

A partir de ese momento, el *fin de la historia* como significación imaginaria pasa a ocupar un lugar privilegiado en el imaginario social que acompaña la cultura capitalista. De ahí que la mayoría de las veces la remisión a dicha significación no resulte explícita, aunque su influjo es tan amplio y general que puede verificarse incluso en el discurso académico, el cual se supondría capaz de rebasar los límites de una clausura discursiva, en tanto constituye un ejercicio de conciencia crítica radical.

En ese contexto, la novedad ya no es que el capitalismo burocrático intente **someter la autonomía (en todas sus expresiones) a un proceso de instrumentalización**, contradicción que nace con la propia modernidad, sino que, con la globalización neoliberal, **dicho proceso alcance los límites de la insignificancia y el olvido. normalización.**

Sin embargo, en esta nueva faceta del capitalismo burocrático, donde desaparecen casi por completo las distinciones ideológicas entre la izquierda y la derecha partidarias para aparecer otras como abajo y arriba, mujer-hombre, pobre-rico, donde las utopías políticas se afirman como meros resabios anacrónicos y dan paso al pensamiento único y la reconfiguración radical del pensamiento político contemporáneo (Ramonet & Sempere, 1995), perseveran algunos grupos subordinados y espacios geográfico-temporales que optan por continuar (de manera espontánea, pasajera y dislocada) la lucha contra la dominación, la cual ahora identifican en la globalización neoliberal.

Esta ruptura ontológica y epistemológica con el neoliberalismo se encuentra motivada por el reconocimiento de la resistencia como táctica frente a la dificultad, así como por la necesidad de transformar el imaginario social que alimenta el enfrentamiento con la dominación.

En ambos casos, la base para esta resistencia se identifica en la autonomía (Iglesias, 2003).

Vale decir, entendida la autonomía como el hacer efectivo de una colectividad que pone sus normas en tela de juicio, punto de partida para darse su propia ley y resolver sus problemas comunes.

El papel de los Estado-nación y los organismos financieros internacionales en el proceso de globalización

Costa Rica, como todo Estado-nación, se encuentra inmersa en el proceso de globalización neoliberal, un proceso complejo al cual ya nos referimos más arriba y que en términos generales alude a los cambios económicos, sociales, culturales impulsados por el sistema capitalista burocrático, régimen que busca imponer en todo el mundo la cultura de la mercancía y que en definitiva afecta todas las disciplinas académicas y sus supuestos.

Saskia Sassen, socióloga norteamericana, hispanoparlante, aporta una matriz conceptual sobre el tema, señalando que en tanto lo global trasciende el marco de los Estado-nación, la globalización ha generado una crisis en dos supuestos importantes de las ciencias sociales: **que el Estado-nación contiene los procesos sociales de cambio, y que los procesos sociales se dan al interior del territorio nacional** (Sassen, 2007, p.65-66).

Tomando como punto de partida la afirmación anterior, Sassen somete ambas premisas a prueba, frente al fenómeno de la globalización y las relaciones transnacionales.

Como resultado, la autora concluye que a nivel de Estado-nación la globalización se verifica en una red de estados nacionales, sometidos a un proceso radical de transformación y organización gestionada externamente desde organismos financieros internacionales, tales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

En ese tanto, la globalización no refiere a un sistema interestatal, sino a unas instituciones supranacionales arraigadas en lo global. (Sassen, 2007, p.105-106).

Así las cosas, el Estado-nación pasa a ser obsoleto como unidad práctica de la economía política global, siendo que en la globalización, la nueva fase del capitalismo burocrático, se reestructuran las formas institucionales del capital. Y en ese tanto, el Estado es obligado a replantearse (Sassen, 2007, p.107).

La situación de la Universidad de Costa Rica y el FEES en el contexto de la globalización neoliberal

A continuación, se aborda la discusión universitaria en torno del FEES tomando como referencia dos dimensiones de transformación que Sassen identifica en el contexto-fenómeno de la globalización. Para determinar la forma en que participan los Estados de la economía global, esta autora indaga sobre los *modos de participación*.

- ▶ Por un lado, se encuentra la forma desreguladora, de privatización y de crecimiento, de una burocracia global cuyo poder y autoridad incrementan, pero que, vale decir, no es un fenómeno nuevo.
- ▶ Por el otro, se da una articulación desigual entre los Estados, donde los dictados supranacionales se emiten desde los Estados más poderosos (Sassen, 2007, p.70,71).

Para el caso de la Educación Superior en Costa Rica, estas dimensiones han implicado la creación de un entramado vinculante, a nivel jurídico, estructural y funcional que ha permitido la intervención del Banco Internacional para la Reestructuración y el Fomento (Banco Mundial) mediante la ejecución de los llamados Acuerdos de Mejoramiento Institucional.

Con ese cometido, en el año 2010 el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), en un acto de inusitada subordinación al Poder Ejecutivo, suscribió el contrato de préstamo N 8194-CR con el *Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)*, para financiar el *Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior* (Ley N° 9144 del 09 de julio de 2013).

Los objetivos de dicho proyecto fueron determinados por el Banco Mundial de la siguiente forma: (i) enfocar los recursos en disciplinas prioritarias claves y relevantes para el desarrollo de Costa Rica, y (ii) fortalecer la capacidad de gestión y responsabilidad de las instituciones de educación superior pública.

Para este cometido se desarrollaron tres subcomponentes de ejecución del préstamo: SINAES (Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior), OPES (Desarrollo del Sistema de Información de la Educación Superior Universitaria Estatal de Costa Rica - SIESSUE y Observatorio Laboral de Profesiones OLAP) y una coordinación de supervisión y evaluación (Unidad de Coordinación del Proyecto (UCP), la Comisión Técnica del Gobierno (CTG), el Comité de Seguimiento y Evaluación (CSE) y la auditoría externa del Proyecto).

Finalmente, para su implementación, el Banco Mundial facilitó un empréstito de 200 millones de dólares, justificando de esta manera su intervención directa en la constitución y ejecución del presupuesto, políticas y estructura universitaria, condicionando el préstamo de la siguiente forma:

...el Convenio de Financiamiento 2011-2015 introdujo varios elementos nuevos. El financiamiento adicional será distribuido en partes iguales entre las cuatro universidades públicas del CONARE, esencialmente para responder al rezago histórico la inversión en infraestructura, equipamiento, y formación de recurso humano, así como para consolidar un esfuerzo común en el desarrollo de ciencia y tecnología y otras áreas prioritarias. Los US\$200 millones serán asignados a sub-proyectos de inversión específicos de iniciativa de las Universidades y acordados con el Gobierno. (Banco Mundial, 2012b, pág. 3).

En atención a lo anterior, el Banco Mundial traslada este préstamo de 200 millones de dólares al Estado costarricense, el cual a su vez es transferido por el gobierno central a las universidades públicas a cambio de su injerencia en la ejecución de este presupuesto que, constitucionalmente, corresponde gestionar a las instituciones de educación superior de manera autónoma (véase aquí un ejemplo más del ataque sistemático a toda expresión de autonomía, también la universitaria).

Mediante los compromisos adquiridos al amparo de dicho empréstito internacional se establece que estos recursos se concentrarán en el financiamiento de disciplinas prioritarias para la competitividad del país (léase, prioritarias para el mercado), al mismo tiempo que entre sus implicaciones se tiene que las universidades públicas, al gestionar el crédito, deberán desarrollar una cultura (i) de planificación estratégica a largo plazo, y (ii) de medición, que les conducirá a innovaciones financieras permanentes basadas en el desempeño (Banco Mundial, 2012a).

Tómese nota de que la competitividad y el desempeño constituyen dos criterios relacionados directamente con la motivación de acumular riqueza en manos privadas, motivación básica en la cultura capitalista y que a partir del año 2012 se impone como baluarte de la acción universitaria, *antes dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento (artículo 1, Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica)*.

A la par de lo anterior, las políticas contenidas en los Acuerdos de Mejoramiento Institucional vienen a re-direccionar el destino de las partidas presupuestarias antes consolidadas: donde antes había inversión en investigación, ahora se dispondrá áreas de inversión apegadas a los criterios de condicionamiento que se impuso con motivo del préstamo a cada universidad pública (CONARE, 2019).

Esta flexibilidad que hemos encontrado en el tipo de acuerdos señalado se aparta de otras formulaciones hechas en el pasado que, aunque muy importantes para la educación superior y el país, se desarrollaban sobre áreas de aplicación cada vez más uniformes y restringidas (por ejemplo, financiamiento solo para centros de investigación). (CONARE, 2019)

Todo esto con la venia de la Comisión de Enlace, la cual responde a lo que Sassen (2008) denomina *clases globales*: nuevas formas políticas de organización, dedicadas al control de los recursos y las políticas públicas.

Ahora, el proceso continúa y ya la **Oficina Ejecutora del Plan de Inversiones de la Universidad de Costa Rica (OEPI-UCR) tiene en diseño otras 17 obras**, de las cuales se verán beneficiadas las comunidades universitarias de todas las sedes y recintos. Aunado a estas, hay dos obras más que ya se encuentran en licitación (UCR, 18 de octubre de 2018).

La Sedes regionales y la regionalización en el contexto de los Acuerdos de Mejoramiento Institucional

Gracias a la exposición anterior nos encontramos con los siguientes presupuestos de análisis:

- ▶ La regionalización ha sido un debate recurrente desde la propia fundación de la Universidad de Costa Rica.
 - La discusión se ha visto revitalizada en el contexto de crisis que atraviesa la educación superior.
- ▶ La crisis fiscal, de deuda pública y ajuste estructural que atraviesa Costa Rica y el mundo entero ha llegado a afectar de forma directa a las universidades.
 - Las crisis acompañan los procesos de ajuste estructural dirigidos al reordenamiento y restablecimiento del sistema de dominación.
 - Los ajustes estructurales refieren a la imposición de políticas y reformas regresivas a nivel de derechos humanos.
- ▶ La globalización se caracteriza por llevar imponer progresivos programas de ajuste estructural a los Estados-nación.
 - La globalización constituye un proyecto del capitalismo burocrático, el que en su faceta neoliberal busca imponer la cultura capitalista en todo el mundo.
 - Para ello, el neoliberalismo ha logrado imponer la idea del fin de la historia, de acuerdo con la cual no cabe crítica alguna frente a dicho proceso.
 - Como resultado la autonomía ha sido confinada al olvido y la insignificancia, al mismo tiempo que los grupos subordinados le han retomado como elemento central de su resistencia.
 - Por la globalización, los Estado-nación han quedado subordinados a la decisión de los organismos financieros internacionales.
- ▶ Con la suscripción del préstamo para financiar el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior, las políticas del Banco Mundial pasan a incidir de manera directa en el presupuesto, organización y gestión de la Universidad de Costa Rica.
 - Se da prioridad presupuestaria a las disciplinas clave y relevantes para el mercado.
 - A nivel presupuestario se prioriza la inversión en infraestructura.

- La evaluación de la competitividad y el desempeño pasa a ser el baluarte de la actividad universitaria.
- Se establecen una serie de órganos técnicos a lo interno de la universidad, encargados de hacer cumplir los acuerdos pactados con el organismo internacional.

Bajo ese contexto, en el año 2013, al calor de contrarreforma universitaria impulsada desde el Banco Mundial, el Consejo Universitario hecho a andar un proceso de reforma tendiente a determinar los temas fundamentales, las políticas y las acciones principales que debe comprender la regionalización durante la década 2012-2022, a partir de una reconceptualización de la regionalización **en el contexto actual**.

Como resultado, muy recientemente, en diciembre de 2020, la Comisión de Estatuto Orgánico presentó el dictamen CEO-10-2020.

Al respecto cabe señalar las siguientes consideraciones:

- ▶ En ninguna parte del documento se menciona el archivo ordenado (acuerdo 8) por la Asamblea Colegiada Representativa del 05 de septiembre de 2018, de lo que en aquel momento se denominó: PROPUESTA DE REFORMA INTEGRAL AL ESTATUTO ORGÁNICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, y que básicamente es el mismo proyecto de reforma.
- ▶ Por el contrario, el Consejo Universitario continúa con el desarrollo urgente de la propuesta, pasando por encima de su órgano superior jerárquico. Inclusive, solo una semana después de ordenado el anterior archivo, el 17 de setiembre de 2018, el Dr. Guillermo Santana Barboza, coordinador de la Comisión de Estatuto Orgánico, solicitó a las direcciones de las Sedes hacer del conocimiento y discusión de las respectivas Asambleas de Sede esta segunda propuesta de modificación al Estatuto Orgánico, a fin de tener el criterio sobre cada uno de los artículos que se pretenden modificar.
- ▶ De la consulta a las Sedes Regionales, se verifica que sólo se obtuvo respuesta del Dr. Francisco Rodríguez Cascante, director de la Sede Regional de Occidente, quien informó que con el oficio SO-D-2206-2018, del 8 de octubre de 2018, que realizada la consulta a los miembros de la Asamblea de Sede solamente se recibió respuesta de la docente Esperanza Tasies, quien expresa que es una propuesta que saca a las sedes de la estructura general de la UCR, al par de lo cual el concepto de sedes universitarias no implica que le otorga autonomía, sino que nos convierte en otro ente. Indica que ese análisis se hizo varias veces (oficio SO-D-267-2019, del 6 de febrero de 2019).
- ▶ Luego del archivo ordenado por la Asamblea Colegiada en septiembre de 2018, en diciembre de 2019, el proceso toma nuevo impulso a solicitud de la M.Sc. Patricia Quesada Villalobos, miembro del Consejo Universitario, docente de la Sede de Occidente y representante de Sedes Regionales, quien solicitó a la Comisión de Estatuto Orgánico integrar una subcomisión que analizara el caso del capítulo IX Sedes Regionales y sus concordancias en el Estatuto Orgánico, a fin de que las actuales sedes, denominadas como regionales, sean concebidas como sedes universitarias.

- ▶ Importante señalar que del texto de reforma propuesto se verifica que en los artículos 81, inciso ch), y 98, inciso ch), del Estatuto Orgánico se elimina la participación de los profesores en régimen académico de las Sedes, asignados a programas desconcentrados, en la Asamblea de Facultad y en la Asamblea de Escuela o Asamblea Plebiscitaria, respectivamente. Como argumento se señala que en muchas ocasiones participan sin tener conocimiento pleno de los temas en discusión.
- ▶ A la par de eso, se elimina la modalidad de carreras descentralizadas y desconcentradas, específicamente del capítulo de “Sedes Regionales” (artículo 109); no obstante, se incluye como un proceso que puede realizar la Universidad hacia todas las direcciones (Ciudad Universitaria Rodrigo Facio hacia las sedes o viceversa y entre las mismas sedes universitarias) (artículo 198).

Conclusiones

Por el principio de no regresividad o de irreversibilidad de los beneficios y protección alcanzada en materia de Derechos Humanos, el Estado se ve obligado a no adoptar medidas, políticas o normas jurídicas que empeoren, sin justificación razonable y proporcionada, la situación de los derechos alcanzada hasta entonces.

Mientras el Estado puede determinar prudencialmente las vías y mecanismos para ampliar la tutela de los Derechos Humanos, toda reversión en los logros alcanzados, así como todo replanteamiento a la baja en el nivel de protección, sólo puede darse por ley y previa realización de un estudio técnico ajustado a los principios razonabilidad y proporcionalidad, así como atendiendo al bienestar general de la población, de manera que sirva para justificar la medida.

En ese sentido, del Derecho Internacional se derivan los siguientes principios, a la hora en que se llevan adelante Programas de Ajuste Estructural como programa paralelo a la negociación de paquetes de ayuda económica, sea esta nacional o internacional, sobre todo cuando cuando existe intervención de organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (Gómez, 2020):

Primero: Es necesario comprobar que la inversión de la deuda pública generó beneficios para la población.

Esta tesis es sostenida por Alexander Sack en su tratado “Les effets des transformations des Etats sur leurs dettes publiques et autres obligations financières” (Efectos de las transformaciones de los Estados sobre sus deudas públicas y otras obligaciones financieras), publicado en París en 1927. Sack fue jurista y profesor de derecho ruso, especializado en derecho financiero internacional. Se le atribuye el haber formulado la Teoría de la Deuda Odiosa.

Dicho requerimiento luego será reformulado por el Comité de la Verdad de la Deuda Pública Griega, órgano conformado el 4 de abril de 2015, cuando la Presidenta del Parlamento Griego, Zoe Konstantopoulou, confió la Coordinación Científica de este trabajo al Dr. Eric Toussaint y la cooperación con el Parlamento Europeo y otros Parlamentos y Organizaciones Internacionales a la Parlamentaria Europea Sofia Sakorafa.

De acuerdo con dicho Comité no basta que la deuda pública haya generado beneficios para la población, sino que es requerimiento que haya sido empleada para satisfacer los más altos intereses de la población del Estado deudor.

Segundo: Los prestamistas deben poder probar que los fondos facilitados favorecieron a la población.

Esta es la segunda de las tesis de Alexander Sack. Según el Comité de la Verdad de la Deuda Pública Griega los prestamistas no sólo deben estar en posibilidad de probar que, sino que tienen la obligación de verificar que los fondos han sido empleados para satisfacer los más altos intereses de la población del Estado deudor.

Tercero: La deuda pública debe ser contraída respetando los principios democráticos (incluyendo el consentimiento, la participación, la transparencia y la responsabilidad).

Esta tesis fue enunciada por el Comité de la Verdad de la Deuda Pública Griega.

Cuarto: La deuda pública debe tener por objetivo garantizar derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de la población, una situación que el acreedor tiene la obligación de verificar.

Esta tesis también fue enunciada por el Comité de la Verdad de la Deuda Pública Griega.

Sólo un año después, en 2016, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC), en el marco del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y al aprobar la Declaración “Deuda pública, medidas de austeridad y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” establece lo siguiente:

Todo Estado parte que aspire a recibir asistencia financiera debe tener presente que toda condición injustificable impuesta en la concesión de un préstamo que obligue al Estado a adoptar medidas regresivas en la esfera de los derechos económicos, sociales y culturales constituirá una violación del Pacto. (Comité DESC, 2016).

Relaciona el Comité DESC la necesidad de dicha Declaración con la incapacidad recurrente de los Estados para hacer efectivo el PIDESC luego de que han adoptado “programas de consolidación fiscal, en particular programas de ajuste estructural o programas de austeridad, impuestos como condición para obtener préstamos”.

Quinto: principio pro homine. Toda actividad del Estado que tenga relación con sus decisiones acerca de la concesión y solicitud de préstamos de deuda pública no puede ir en detrimento de su obligación de respetar, proteger y realizar los derechos humanos.

En este sentido, resulta ilegítima toda reforma jurídica impulsada por el Estado, otros Estados u Organismos Internacionales, en el marco de un programa de consolidación fiscal, en particular de programas de ajuste estructural o programa de austeridad, que tenga relación a su vez, con la aprobación de un crédito de deuda pública, que resulte regresiva (y contraria a sus obligaciones) en materia de derechos humanos.

Partiendo de lo anterior y retomando una idea ya expuesta por Mario Peña, profesor de Derecho Ambiental de la Universidad de Costa Rica y consultor en medio ambiente: los “programas de consolidación fiscal, en particular programas de ajuste estructural o programas de austeridad, impuestos como condición para obtener préstamos deben llevarse adelante “en estricta consonancia con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad y no regresión de los derechos humanos.

Propuesta resolutive

Que la Asamblea Colegiada Representativa y el Consejo Universitario suspendan la tramitación, ratificación e implementación de cualquier reforma estatutaria dirigida a modificar la conceptualización, estructura y gobierno de las Sedes Regionales, hasta tanto dicho proceso sea sometido a una consulta pública, abierta, participativa, reflexiva y decisoria en las Sedes Regionales, con acceso previo y oportuno a la información, así como bajo los principios de buena fe, transparencia, no discriminación, pluralidad, deliberación y autonomía.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial, 2012a, Documento de información sobre el proyecto. Consultado en: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/957891468033271757/pdf/REVISED0FINAL00cept0Stage00P123146.pdf>
- Banco Mundial, 2012b, Documento de evaluación inicial del proyecto. Consultado en: https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/documento_de_evaluacion_inicial_del_proyecto.pdf
- Castoriadis, C. (1997). De la autonomía en política: El individuo privatizado. *Policy Autonomy*.
- CCRI, & CGEZLN. (2005). *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC). (2016). Declaración Deuda pública, medidas de austeridad y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Consultado en: <https://www.undocs.org/es/E/C.12/2016/1>
- Consejo Nacional de Rectores. (2019). La Formulación del Proyecto. Consultado en: <https://www.conare.ac.cr/formulacion>
- Fernández, Ariel. (2011). *La Digna Rabia*. Cataluña, España.
- Gómez Calderón, César. (2020). Test de Legitimidad de la Deuda Pública (borrador de trabajo). Proyecto Generación de datos y criterios de transparencia sobre Finanzas Públicas - C1193. Observatorio Socio Jurídico de la Justicia y las Políticas Públicas. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad de Costa Rica.
- Iglesias, P. (2003). Ciclos de Movimiento en Italia: Conversando con Luca Casarini. *Rebelión*. Consultado en: <http://www.rebellion.org/hemeroteca/sociales/080303casarini.htm>
- Ley N° 9144 de 2013. Contrato de Préstamo N.º 8194-CR con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), para financiar el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior. 09 de julio de 2013. La Gaceta 140, del 22 de julio de 2013. Consultado en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=75304&nValor3=93320&strTipM=TC
- Ley N° 8798 de 2010. Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). La Gaceta 83, del 30 de abril de 2010. Consultado en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=67822&nValor3=80479&strTipM=TC
- Observatorio Laboral de Profesiones. 2021. San José, Universidad de Costa Rica. Consultado en: <https://olap.conare.ac.cr>
- Oficina Ejecutora del Programa de Inversiones. s.f. Proyectos en ejecución y/o construcción. Consultado en: <http://oepi.ucr.ac.cr/proyectos/proyectos-en-ejecucion-yo-construccion/>
- Ramonet, I., & Sempere, J. (1995). El pensamiento único. *Mientras Tanto*, 17-19.
- Sassen Presentación, Saskia Sassen. (2007) Una sociología de la globalización Buenos Aires: Editorial Katz (2007).
Reseñas Revista Eure, Vol. XXXIV, N° 102, pp. 133-138, agosto 2008. Consultado en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612008000200008
- Sistema de Información de la Educación Superior Universitaria Estatal de Costa Rica. 2021. San José, Consejo Nacional de Rectores. Consultado en: <https://siesue.conare.ac.cr/>
- Universidad de Costa Rica. (18 de octubre de 2018). La UCR invirtió más de ¢12 000 millones en infraestructura para sedes y recintos. Consultado en: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/10/19/la-ucr-invirtio-mas-de-12-000-millones-en-infraestructura-para-sedes-y-recintos.html>
- Universidad de Costa Rica. (2020). Consejo Universitario, Dictamen CEO-10-2020.

Creación de sedes universitarias en la Universidad de Costa Rica: una ruta incierta

Resumen

Edgardo Fonseca Zúñiga

Sede del Sur

Alexander Castillo Castillo

Sede del Sur

Mario Chacón Webb

Sede del Sur

Georgina Morera Quesada

Sede del Sur

El propósito de este trabajo es analizar la ruta seguida para la creación de cada sede regional de la Universidad de Costa Rica (UCR), con el fin de visualizar los mecanismos normativos empleados por las autoridades universitarias para su gestación. Nuestra hipótesis es que la normativa universitaria no contiene un proceso claro y preciso sobre cómo debe ser creada una sede regional y la formación de cada una de estas ha respondido a situaciones particulares. Lo anterior ha llevado a las autoridades a crear una normativa particular para tratar a cada caso de manera singular. Así, la experiencia de más de medio siglo de regionalización en la UCR no ha producido una reglamentación uniforme sobre este procedimiento.

Introducción

En el año 2018 casi la cuarta parte del total de estudiantes de la Universidad de Costa Rica (UCR) se encontraban matriculados en una Sede Regional. En promedio el 80% de estos alumnos tenían alguna beca socioeconómica y representaban el 35% de los estudiantes con esa condición en la UCR (Fonseca, 2020). Las sedes de esta universidad son un total de cinco, divididas en 12 recintos que se reparten en todas las regiones del país. La primera fue fundada en San Ramón, en la provincia de Alajuela en 1968 siendo la última en Golfito, en el Pacífico Sur, la cual inició operaciones en 2006. Lo anterior muestra la importancia que ha tenido la regionalización universitaria en el desarrollo institucional de la UCR, cómo esta modalidad educativa ha formado parte integral de su paradigma y cómo ha sido un instrumento para aumentar la cobertura de la educación superior estatal y democratizar la enseñanza superior en Costa Rica. Esto evidencia la importancia de historizar este proceso y dar luces sobre cómo evolucionó el modelo de regionalización y de qué manera se incorporó al paradigma institucional de la primera universidad estatal del país.

Las fuentes de esta investigación son documentos oficiales de la UCR como Informes de Rectoría y Actas del Consejo Universitario. Además, se utilizan fuentes secundarias que describen y analizan el proceso de creación de las sedes universitarias. El enfoque del trabajo es cualitativo, con lo cual a estas fuentes se les aplicó una estrategia metodológica cualitativa. Con esta herramienta se busca extraer los datos de manera más precisa para reconstruir el proceso de regionalización de esta universidad, considerando las relaciones de poder y el contexto social, económico y político en dónde fue confeccionado.

La regionalización universitaria es concebida desde la perspectiva de Claudio Rama, el cual ubica este fenómeno educativo en concordancia con los procesos de masificación de educación superior y las estrategias seguidas por los sistemas educativos, principalmente públicos, para aumentar la cobertura. Este autor contextualiza la regionalización en América Latina como parte de las transformaciones sufridas por la educación superior en la década de 1970 y 1980, relacionadas con la masificación de este nivel educativo, a la matriculación de más mujeres, la tecnificación y la especialización de la oferta académica (Rama, 2015). De esta manera, la regionalización universitaria ha sido una estrategia para garantizar un mayor acceso a grupos sociales que presionan por obtener este tipo de educación.

En el subcontinente también salta a la vista un factor fundamental en la educación superior y es la enorme desigualdad con la cual este nivel educativo ha sido ejecutado históricamente. Desde la época colonial, después con las universidades republicanas y finalmente con los modernos sistemas contemporáneos, la desigualdad en el acceso ha sido una constante. La dualidad ruralidad/urbanidad y las diferencias socioeconómicas han definido a las universidades latinoamericanas y la regionalización ha sido una herramienta para intentar mejorar las condiciones de zonas rezagadas en materia educativa. Este proceso fue particularmente acelerado con el paradigma desarrollista, al ligar esta modalidad educativa con los conceptos de desarrollo regional, al intentar integrar las economías regionales con la metrópolis (Rama, 2009).

En América Latina se han probado varios modelos para implementar la regionalización de la educación superior. Según Rama y Cevallos (2016) se han practicado al menos tres modelos:

- ▶ La regionalización por medio de sedes universitarias.
- ▶ La regionalización al transformar sedes universitarias en universidades autónomas.
- ▶ La regionalización con la creación de nuevas universidades públicas.

Para el caso de Costa Rica, el practicado desde la década de 1970 sería el primero, con la creación de centros regionales dependientes de sedes centrales.

Para este país centroamericano, según Atencio (2016) la regionalización ha ido ligada a políticas de desarrollo y el discurso de democratización del acceso a la educación superior. Para este autor, el reto principal es la expansión no solamente de la docencia, sino del resto de actividades sustantivas universitarias. En especial la investigación, con lo cual se evita que los Recintos y Sedes sean repetidores del conocimiento generado desde la sede central en San José, generando así su propio conocimiento. La crítica enfatiza que el sistema

costarricense presenta una limitación en la autonomía de las sedes y recintos, existiendo una desconcentración antes que una verdadera regionalización. La conclusión es que se regionalizan los problemas de la universidad central, relacionados con elementos presupuestarios, de infraestructura, limitaciones en investigación y un profesorado que no logra consolidarse.

La historiografía sobre regionalización universitaria en el país se ha concentrado en el proceso de creación de los centros regionales y en la interacción de los personajes involucrados en esos procesos (Castro, 2012, Hernández, 2013, Lepe, 2018, Salazar, 1998). Algunos otros trabajos han destacado el desarrollo de alguna actividad de las sedes, en especial las relacionadas con docencia, como trayectoria de carreras y comportamiento de graduados (Espinoza y Rosales, 2001, Fonseca, 2021). La principal característica de estos trabajos es que abordan el problema de manera individualizada, esto es refiriendo a cada sede por separado, y no se presenta una visión histórica conjunta del fenómeno de regionalización. El trabajo propuesto aquí busca superar esta visión individualizada, al observar cómo se construyó el proyecto de regionalización desde sus orígenes, el papel de los grupos involucrados, la relación de poder establecida entre ellos, los argumentos presentados para configurar cada propuesta de regionalización y el proyecto que fue finalmente el triunfante, siendo incorporado a la institucionalidad de la UCR.

Sobre la regionalización universitaria

Desde el año 1968 la Universidad de Costa Rica inició un camino decisivo de regionalización universitaria. Se crea en este año la Sede de Occidente y pocos años después las sedes de Guanacaste y Atlántico. A pesar de la relevancia de este proceso, las acciones y decisiones tomadas hacia esta visión de desarrollo y democratización de educación superior, no ha tenido el tratamiento deseado en la sistematizan y tampoco en el desarrollo de normativa que la regule y que dicte pautas para seguir creciendo en presencia universitaria a lo largo y ancho del territorio nacional.

Lo anterior se evidencia de manera clara en la reciente creación de la Sede del Sur, en cuyo proceso no se contó con una hoja de ruta fundamentada en la normativa universitaria que diera luces hacia dónde accionar a lo largo del proceso. Además, no son suficientes los estudios que sistematizan los procesos mediante los cuales se han ido creando y sistematizando las sedes regionales, ni tampoco los recintos universitarios que forman parte de algunas sedes como es el caso del Recinto de Grecia, Recinto de Guápiles, Recinto de Paraíso y Recinto de Santa Cruz.

Cabe destacar que uno de los recursos con que cuenta la institución para acercarse a la historia de creación de estas unidades académicas que responden al proceso de regionalización universitaria, son precisamente el registro de actas de órganos colegiados: Asambleas de Sede, Consejo Universitario, Asamblea Colegiada Representativa, Consejo de Rectoría entre otros. Algunos de estos recursos fueron importantes para el planteamiento de la presente ponencia. También se cuenta con documentos producto de investigaciones dirigidas, como trabajos finales de graduación y artículos que han tratado este tema.

Con el fin de identificar los recursos existentes en la Universidad de Costa Rica para guiar la creación de nuevas sedes universitarias, se tratará de describir el proceso que se siguió en cada uno de los casos con que cuenta la institución. También se tratará de identificar los procesos propios de esta gestión que ya se incluyen en la normativa existente, tratando de determinar los vacíos que se enfrentan para la creación de una nueva sede universitaria.

Para los efectos de esta ponencia será necesario escudriñar en las motivaciones que se dieron en cada caso (creación de cada sede universitaria) para dar cabida a la posibilidad de crear una sede. Ya que parte de lo que se requiere para la toma de decisiones y para el establecimiento de una ruta a seguir es precisamente, determinar cuál debe ser la iniciativa válida para acoger, abrir y dar seguimiento a la solicitud de creación de una sede universitaria.

Para tener claro cuáles son los procesos de creación de sedes universitarias que se revisarán para el planteamiento de la presente ponencia, se estarán analizando los casos siguientes:

Cuadro 1 Universidad de Costa Rica. Sedes y Recintos por año de creación y ubicación geográfica. Años 1968 – 2019			
Año de creación	Nombre de sede o recinto	Ubicación	Región
1968	Centro Regional de San Ramón / Sede de Occidente	San Ramón de Alajuela	Central
1971	Centro Regional Atlántico / Sede del Atlántico	Turrialba de Cartago	Central
1972	Centro Regional de Guanacaste / Sede de Guanacaste	Liberia de Guanacaste	Chorotega
1976	Recinto de Santa Cruz	Santa Cruz de Guanacaste	Chorotega
1977	Recinto de Grecia	Grecia de Alajuela	Central
1979	Centro Regional de Limón / Sede del Caribe ¹	Limón	Huetar Atlántico
1992	Sede del Pacífico ²	Puntarenas	Pacífico Central
1995	Recinto de Guápiles	Pocora de Limón	Huetar Atlántico
1996	Recinto de Paraíso	Paraíso de Cartago	Central
2006	Recinto de Golfito (finaliza en 2019 con la creación de la Sede del Sur)	Golfito de Puntarenas	Brunca
2007	Sede Interuniversitaria de Alajuela	Alajuela	Central
2013	Aula Universitaria de Siquirres	Siquirres de Limón	Huetar Atlántico
2019	Sede del Sur	Golfito de Puntarenas	Brunca

Fuente: Elaborado a partir de información del Acta Consejo Universitario 5760. Tabla N2. Pág. 37.

Notas: **1** Había funcionado como servicio descentralizado del Centro Regional de Atlántico desde 1975.

2 Había funcionado como servicio descentralizado del Centro Regional de San Ramón desde 1975.

Como puede verse en el cuadro anterior, no aparenta existir un proceso de planificación en el tiempo y en la distribución geográfica, para la creación de los centros universitarios. Se nota que varias sedes tuvieron su origen en un período de tiempo muy corto, así mismo no se reconoce una distribución uniforme o equilibrada a lo largo del territorio nacional. Vale la pena determinar cómo se decide y cómo se consolida una sede universitaria partiendo desde la génesis de la intención de creación de la misma. A este respecto Fonseca (2018) señala:

De un total de 12 centros educativos regionales, cinco, casi la mitad, se encuentran en el centro del país, la misma región donde se ubica la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. La segunda región con más centros es Huetar Atlántica con tres. Brunca y Pacífico Central solamente cuentan con un centro regional. Esto es advertido en el Estado de la Educación del Programa Estado de la Nación y es una característica de la regionalización de la educación superior en Costa Rica, pues de un total 216 sedes y recintos de universidades que operan en el país, un 31% se ubican fuera del área Central. (Fonseca, 2018)

La evolución del modelo de regionalización de esta universidad incluyó varios modelos (como se detalla más adelante), siendo finalmente el “triunfador” el relacionado con la expansión de los Estudios Generales a zonas alejadas del Valle Central. Para comprender lo anterior se debe contextualizar la dinámica de admisión a una carrera en esta universidad durante las décadas de 1960 y 1970. A partir de 1960 la Universidad aplicó un examen de admisión que combinaba la nota obtenida por el estudiante junto con su desempeño en el examen de bachillerato (Molina, 2016). El estudiante admitido ingresaba e iniciaba con el Ciclo de Educación Básica, lo que comúnmente se denominaba “pre-carrera”. Una vez que aprobaba este ciclo, ingresaba a carrera. Cuando la demanda aumentó, las carreras se dividieron en dos: aquellas denominadas “sin cupo”, las cuales el estudiante podía entrar libremente y “con cupo”, en donde existía una restricción de ingreso y el estudiante debía completar requisitos previos para ingresar.

Este proceso se mantuvo hasta finales de la década de 1970, cuando las autoridades universitarias introdujeron cambios significativos en el sistema de matrícula. De esta manera en 1975 se abolió la pre-carrera para los estudiantes nuevos y todo ingresado debía matricular directamente en una carrera universitaria, configurando los Estudios Generales al plan de estudios particular de cada una.

Todo lo anterior influyó considerablemente a la regionalización, efecto que puede rastrearse analizando la discusión de las funciones de los centros regionales realizadas en el Consejo Universitario. La propuesta discutida en 1967 fue la siguiente. Se crearía un nuevo programa en donde el estudiante cursaría un Ciclo Básico de Ciencias y Letras, similar al ofrecido en la Facultad de Ciencias y Letras de la sede central. Este ciclo tendría cursos en las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Físico - Matemáticas y Biología. Aprobada esta formación básica, el estudiante obtenía un Certificado de Educación Básica y podía continuar la carrera corta en el centro regional o trasladarse a la sede central a optar por una de sus carreras. Este ciclo básico era la base del llamado Programa de Transferencia, al cual optarían los estudiantes que desearan aplicar dicho traslado (Consejo Universitario, 1967).

La discusión del Consejo Universitario es interesante en este punto. Aun cuando la defensa del rector Monge Alfaro y la Comisión sobre Regionalización es la creación de centros que gradúen a estudiantes en sus propias carreras, la observación hecha por Oscar Ramírez acerca de convertir estos centros regionales en espacios para obtener el ciclo de Educación Básica y así desahogar la matrícula de la sede central, saltando “el cuello de botella” del primer año universitario, es relevante (Consejo Universitario, 1967). Aunque fue objetada por los otros miembros del Consejo, el avance de la década de 1970 parece confirmar que los centros regionales llegaron a cumplir esa función.

Creación de las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica

Sede de Occidente

El origen de la Sede de Occidente se encuentra en la primera propuesta sobre regionalización, realizada en la segunda mitad de la década de 1960, ligada a la formación de docentes. La expansión educativa generada en el país desde la segunda mitad del siglo XX significó que el sistema enfrentara una severa crisis en la formación de docentes (Molina, 2016). Dentro de los esfuerzos de la UCR para suplir de maestros al país se destaca la propuesta presentada por la entonces decana de la Facultad de Educación, María Eugenia Dengo en el año de 1967. Esta se convertiría en el primer proyecto de regionalización universitaria en el país. El objetivo se torna evidente con su título *Algunas ideas sobre el establecimiento de Escuelas o Colegios Universitarios Regionales con aprovechamiento de las Escuelas Normales existentes*, recordando que estos se encontraban en San Ramón, Liberia y Pérez Zeledón. Estos centros tendrían como principal misión la especialización de docentes que estuvieran en servicio y que por razones de distancia no pudieran asistir a la sede central. Además, ofrecería una carrera corta de educación para preparar a docentes para que iniciaran su ejercicio magisterial en el menor tiempo posible.

Para llevar a cabo este plan, Dengo proponía un enriquecimiento de los planes de estudio ya existentes en la Escuela Normal, en donde se incluyeran cursos de Estudios Generales y cursos de especialización:

Del plan de estudios de las Escuelas Normales se aprovecharía el “Castellano,” convirtiéndolo en materia de Estudios Generales, (...). Además, podría ensayarse la tesis de dar a los Estudios Generales una modalidad más dinámica, mediante el ofrecimiento de un solo curso central de “Humanidades”, el cual integraría los contenidos histórico - culturales y filosóficos y la aplicación de análisis literario a los mismos a base del estudio de obras fundamentales en la historia literaria y del pensamiento. Colateralmente se organizarían los cursos científicos básicos: Matemáticas, Biología, Física, Química, Sociología, Psicología, según el área de escogencia del estudiante. (Monge 1967, 113).

La formación de docentes se obtendría de dos maneras, para maestros de primaria se coordinaría junto a Estudios Generales la formación de este tipo de educadores en tres años. Para profesores de secundaria, se alcanzaba un profesorado en enseñanza media en tres años, con la posibilidad de culminar un grado universitario en la sede central.

Así se muestra como este primer ensayo de regionalización universitaria intentó ser una respuesta a un problema derivado de la expansión del Estado, para suplir de docentes al creciente aparato educativo público. Lo anterior queda ilustrado en las palabras de Dengo:

Las carreras cortas de tipo técnico, así como las carreras de magisterio de enseñanza primaria y media serían quizás los prototipos de profesiones que mediante la instalación de colegios regionales universitarios podrían ofrecerse para satisfacer las demandas crecientes en estos campos. (Monge 1967, 114).

Puede verse que una de las motivaciones de la regionalización en sus inicios, fue la de dar respuesta a la formación de profesionales que se requerían de manera coyuntural. En buena medida, se constituyó en un esfuerzo por responder a las necesidades del mercado laboral. En este caso en específico, se atendió la necesidad de llenar el faltante de profesores de primaria y secundaria. Si bien esa fue la motivación del pasado, en este momento del desarrollo de la regionalización, esta no puede ser la motivación para la expansión de la regionalización, sino que deben tomarse en cuenta otros factores que justifiquen la presencia regional de la universidad con fines de aportar al desarrollo integral de las regiones en las cuales se encuentran las diferentes sedes.

La transformación del modelo productivo y la expansión de servicios estatales marcan las décadas de 1960 y 1970 en Costa Rica periodo y la regionalización universitaria se consideró como un instrumento para dinamizar este proceso. El Informe del Rector brindado por Carlos Monge Alfaro en el año 1968, dedica el segundo capítulo a plantear la relación entre Universidad y desarrollo regional. En esta sección, Monge Alfaro habla sobre la expansión educativa surgida en la Costa Rica rural, en la cual *“son muchos los liceos creados en las diferentes comunidades, muchas las inquietudes surgidas en los hogares humildes, de escasos recursos económicos y las ambiciones de cientos de adolescentes que desean continuar estudios superiores”* (Monge 1968, 21). El rector interpreta que esta política educativa traspasa nuevas responsabilidades a la Universidad, la cual debe garantizar que esos nuevos bachilleres obtengan un título en educación superior.

Para lograr este objetivo, sugiere colocar en sintonía la política de desarrollo comunal del gobierno de Trejos Fernández, con el proyecto de regionalización universitaria:

La política del Gobierno del Presidente (sic) Trejos Fernández tendientes a estimular a las comunidades, a seleccionar a sus mejores valores espirituales y sociales para que adquieran conciencia de su propio poder y colaboren en el proceso de desarrollo nacional -educativo, económico y social- parece signo de un nuevo rumbo histórico, de una actitud positiva y consciente para elevar el nivel de cultura y la aptitud creadora de las regiones lejanas. La Universidad de Costa Rica como respuesta a esa política y además porque desde hace años en conferencias y en congresos universitarios se clama por acercarse al pueblo para conocerlo y servirle mejor, ha pensado en poner su grano de arena con la creación de Centros Universitarios Regionales. (Monge 1968, 22).

Esta tendencia a sintonizar ambas políticas también queda evidenciada en el discurso que brinda en Limón en 1969, a propósito de la celebración de la sesión del Consejo Universitario en esta ciudad. El rector comenta que, ante la petición de las autoridades limonenses de la instalación de un centro regional universitario en la ciudad, este debe planificarse de acuerdo con las necesidades y políticas de desarrollo de la región (Monge 1969, 71).

Estos ejemplos vinculan la creación de centros regionales con el modelo político y económico desarrollista implementado en esta época. Junto al discurso sobre democracia e igualdad de oportunidades, da a la regionalización un papel en la distribución de la riqueza y en el desarrollo integral de la sociedad, dentro de una visión que observa en las universidades motores de desarrollo, puntos de integración nacional y suplidores de las demandas tanto económicas como culturales de la sociedad.

La principal reseña acerca del desarrollo histórico de la Sede de Occidente se encuentra en la obra realizada por Castro (2012). En el caso de San Ramón el apoyo de la comunidad fue fundamental para poder atraer el proyecto de la sede universitaria. Este se expresó en el ofrecimiento que dio la Municipalidad local de adaptar y donar a la Universidad el antiguo Palacio Municipal para acondicionar ahí las lecciones, la creación de un Comité de Desarrollo Universitario, además del apoyo expreso de diputados provinciales como Carmona Benavides y de grupos comunales de Alajuela y Puntarenas que se sentían beneficiados con el proyecto de regionalización (Castro 2012, 32). Inclusive San Ramón llega a ofrecer un espacio de media hora diario de la radio local Cima para difusión de temas universitarios. Esta organización se da dentro del contexto de desarrollo comunal y organización comunal promovido por la administración Trejos Fernández. Así, por ejemplo, se organizan colectas entre vecinos y comerciantes para reunir fondos para comprar materiales de construcción y reconstruir el Palacio Municipal.

El rector Monge Alfaro y la comisión encargada de recomendar la regionalización universitaria sufrieron una serie de críticas y el proyecto obtuvo una gran resistencia dentro de la misma Universidad. Se argumentaba la división de la comunidad universitaria, la provincialización de la educación superior, la desviación de fondos necesarios en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio e inclusive la privación que se haría a los jóvenes

de zonas rural de tener la experiencia civilizatoria de estudiar en San José, con el ambiente más sofisticado y evolucionado que ofrecía la capital (Castro 2012, 30). Además, la democratización era interpretada como una apertura a los más en perjuicio de los mejores. Igualmente, la organización de este primer centro y su desarrollo eran atacados, acusando a este proyecto de ser confeccionado con premura, mostrar un enorme grado de improvisación y estar estructurado de manera atropellada.

En el primer año lectivo, en 1968, se impartieron un total de trece asignaturas a cargo de 8 profesores hacia un total de 186 alumnos (Castro 2012, 48). Además de alumnos de nueva admisión, se realizaron cursos para obtener el profesorado en docentes que deseaban especializarse en Castellano, Ciencias y Estudios Sociales. La relación entre el Centro Regional de San Ramón era estrecha con el Departamento de Estudios Generales, pues se subordinaban los planes de estudios y cursos de este centro a la administración desde San José. En cuanto al cuerpo docente, la autora los caracteriza como profesionales jóvenes que observaban la labor en el centro regional como la apertura de una oportunidad laboral en la UCR.

El año de 1968 presentó los retos naturales para intentar mantener el Centro recién creado, principalmente el desarrollo de una estructura administrativa acorde a la dinámica del nuevo centro de estudios y la posibilidad de retención del personal universitario que había impartido las lecciones del primer año. Infraestructura y docencia son problemáticas que acompañan al proyecto de regionalización desde su apertura.

Sede del Atlántico

La presencia de la UCR en Turrialba tiene su origen en la organización de la comunidad en torno al Círculo de Aficionados a la Filosofía, agrupación que se reunía en el Centro Cultural John F. Kennedy y que periódicamente convocaba coloquios y conferencias con docentes de Humanidades. Este grupo es el núcleo que posteriormente formaría el Comité Pro Centro Regional Universitario e iniciaría una campaña en los medios de comunicación locales para incentivar a la comunidad a apoyar la iniciativa (Salazar, 1998). Esta comisión elevó un documento de petitoria al Consejo Universitario que solicitaba el establecimiento de la Universidad de Costa Rica en la Zona Atlántica.

Además, esta organización logra un importante impulso político con la aprobación de una moción en la Municipalidad de Turrialba para la creación de la Comisión Pro Escuela de Estudios Generales. Este punto es de suma importancia, pues el nombre que adquiere la comisión municipal equipara la creación del centro regional universitario con la creación de un espacio en donde se impartan los Estudios Generales. Si el proyecto de los centros regionales de San Ramón y Liberia (como se verá más adelante) estaba ligado a la emergencia de titulación de docentes y la creación de una escuela de agricultura, Turrialba será el primer ensayo de regionalización en donde los Estudios Generales son su principal motor.

Lo anterior se comprueba en algunas de las acciones de la Comisión. Por ejemplo, a finales del año de 1970 comunicaron, en los actos de graduación de los liceos locales, la posibilidad de que estos nuevos graduados no tuvieran que viajar hasta la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio a recibir los Estudios Generales, pues

la posibilidad de que lo hicieran al año siguiente en Turrialba era grande (Salazar, 1998). Igualmente, esta Comisión redactó el *Documento para la Fundación del Centro Universitario de Turrialba*, el cual fue enviado al Consejo Universitario. Para los intereses de este trabajo se destaca lo siguiente:

Necesitamos que la UNIVERSIDAD DE COSTA RICA (sic) abra una Escuela de Estudios Generales en Turrialba que permita a los estudiantes de este Cantón (sic) y a los de Juan Viñas, Siquirres, Guápiles, Paraíso, Limón y Cartago, tomar en esta Escuela las materias de humanidades, contribuyendo de esta forma a resolver el grave problema de cupo de la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio". La Escuela de Estudios Generales de Turrialba será el primer paso hacia el Centro Universitario de Turrialba, que esperamos esté dentro de dos años. (Salazar 1998, 55)

Dos datos importantes son brindados por el texto anterior. El primero es la estrategia de utilizar los Estudios Generales como el primer paso para la consolidación de un Centro Regional. El segundo es la estrategia de utilizar estos centros como puntos para descongestionar la matrícula de la Sede Central, al asumir la tarea de brindar el primer paso de una carrera universitaria.

La evolución del proyecto lleva a la Rectoría a conformar una comisión especial, que evaluaría las condiciones materiales en Turrialba para poder impartir lecciones universitarias. En los viajes realizados por esta comisión a Turrialba se destaca la asistencia del director del Departamento de Estudios Generales, Chester Zelaya y los coordinadores de las cátedras de Castellano, Historia de la Cultura y Filosofía.

Es así como, después de diversas acciones, dicho Consejo, en sesión núm. 1839 del 5 de julio de 1971, resolvió: "Ofrecer los Estudios Generales en Turrialba a partir del segundo semestre del año en curso" impartiendo las primeras clases en el Instituto Clodomiro Picado con 125 estudiantes" (Cedeño y Aguilar, 2005). Estos se denominaron Cursos del Departamento de Estudios Generales en Turrialba y fueron administrados directamente por el Departamento de Estudios Generales de la Facultad de Ciencias y Letras.

La experiencia de estos cursos de Humanidades y Ciencias pudo ser compartida por personas que no eran alumnos, pero que podían ser parte del auditorio en las conferencias públicas realizadas por los docentes universitarios. A propósito, Gerardo Contreras Álvarez recuerda:

Conocía un poco de esta experiencia pedagógica, pues en 1971 se inició la enseñanza universitaria de las Humanidades en Turrialba, aunque no éramos estudiantes universitarios, se nos invitaba a las conferencias magistrales que impartían don Constantino Láscaris, don Carlos Caamaño, señora Hilda Chen Apuy y otros. Fue una gran oportunidad de conocer otros ámbitos del conocimiento. (Contreras 2015, 2)

A pesar de lo expresado por el Consejo Universitario *“en el entendido que esto no constituye un compromiso para que en el futuro se conviertan dichos estudios en un Centro Regional”* (Consejo Universitario, 1971), la realidad fue que la apertura de los cursos impulsó la creación del Comité de Desarrollo Universitario, consolidando el Centro Regional del Atlántico en 1974.

Con esta nueva disposición, el Consejo Universitario crea el Comité de desarrollo universitario con la intención de darle un giro a los estudios generales y que se pueda aumentar la oferta académica (Venegas et al 2002, Cedeño y Aguilar, 2005). Dos años después con el empuje de este comité y los pobladores, el Consejo Universitario le otorga la categoría de Centro universitario regional a los Estudios Generales. En ese mismo año la Asamblea Legislativa aprueba una ley para la compra de la finca La Hulera que es donde actualmente se ubica la Sede del Atlántico (Cedeño y Aguilar, 2005).

En el proceso de consolidación de la Sede del Atlántico se señala un hecho importante y es que en 1975 se abre la carrera de Administración de Empresas Agroindustriales a nivel de diplomado, así como la Licenciatura en Agronomía con énfasis en Producción, impartándose las primeras clases en la Finca la Hulera y consolidándose cada vez más este espacio como la Sede del Atlántico. Durante los primeros 10 años se consolida cada vez más este centro universitario, transformándose, al final de 1980 en Sede Regional, siguiendo el mismo destino de otros centros universitarios que operaban en otras regiones del país.

En 1976 se firmó un convenio denominado *“Convenio Cooperativo entre el Ministerio de Agricultura y Ganadería y la Universidad de Costa Rica”*, para el establecimiento de una Escuela de Agronomía en la Región Atlántica, que permitió trasladar la carrera de Licenciatura de Agronomía con énfasis en Producción, del Centro Regional de Turrialba., misma que se impartiría en la Finca Experimental *“Los Diamantes”*, propiedad del Ministerio de Agricultura y Ganadería. (MAG) (Venegas et al 2002). Sin embargo, el desarrollo de esta propuesta se vio truncada por problemas de índole administrativo y posterior a una evaluación realizada seis años después de la firma del Convenio, el Consejo Universitario, decidió trasladar la carrera a Turrialba. (Venegas et al. 2002).

A pesar de esta situación, el Recinto de Guápiles reabre labores en 1995, impartiendo los cursos de Humanidades y bajo el financiamiento de la Sede del Atlántico (Cedeño y Aguilar, 2005), en la actualidad el Recinto se ha venido consolidando y ofreciendo varias carreras (Venegas et al. 2002).

En el caso del Recinto Universitario de Paraíso, se inicia las gestiones para contar con presencia de la Universidad de Costa Rica en el cantón desde de 1990, cuando desde la Municipalidad, el señor Marvin Solano solicitó a la Asamblea, la presencia de la Universidad de Costa Rica en este cantón. Sin embargo, fue hasta el 8 de febrero de 1992, cuando se firmó un convenio con dicha Municipalidad, que dio lugar a la apertura del Aula de Paraíso, en el primer ciclo de 1992 con un grupo de 30 estudiantes en un curso de Humanidades. En 1993, se abrió una promoción de la carrera de Educación Primaria. Sus primeras lecciones se desarrollaron en el Liceo de Paraíso (Venegas et al 2002).

Con el objetivo de contar con instalaciones propias, se creó la Asociación de Desarrollo Universitario de Paraíso, la cual negoció la sesión de unos terrenos con la Junta Administrativa del Liceo de Paraíso. En la sesión ordinaria núm. 23, del 2 de diciembre de 1992, el Liceo acordó ceder a dicha Asociación hasta siete hectáreas para la creación del Recinto de Paraíso (Cedeño y Aguilar, 2005). Posteriormente, el diputado Jorge Rodríguez Araya obtuvo ₡35.000.00 para obras de infraestructura. Con este dinero, se construyó el primer módulo de las instalaciones actuales y, mediante la modificación a la Ley núm. 6450 del 15 de julio y sus reformas, se le asignó al Recinto la suma de ₡75.000.000 ajustables en el tiempo *“única y exclusivamente para la construcción, implementación de carreras, compra de equipo y otros”*; es decir, se dotó de renta propia a dicho Recinto a partir de 1994 (Cedeño y Aguilar, 2005).

Sede de Guanacaste

En la sesión 1619 del 12 de enero de 1968, el Consejo Universitario acordó crear los Centros Regionales de San Ramón y Liberia. Según la propuesta de entonces, el Centro Regional de San Ramón atendería un programa de formación de maestros en las Comunidades de San Ramón, Esparza, Naranjo, Palmares, Puntarenas, Zarco y Ciudad Quesada. Por su parte, el Centro Regional de Liberia, atendería la formación de técnicos agrícolas en un programa de tres años. (Loría, 1997, 114).

Precisamente esta idea sobre la formación de técnicos agrícolas generó algunas dudas entre sectores gubernamentales del país. Desde el gobierno se contrató al Albert S. Müller, experto en educación agrícola de la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos (USAID). Este experto recomendó que una institución de este tipo debería establecerse en Santa Clara de San Carlos. (Chavarría 2001, 2).

Así, desde 1968, la creación del Centro Regional de Liberia está impulsado por la idea de dotar a esta provincia de un lugar para la formación de peritos agropecuarios. Este plan buscaba sincronizar la tecnificación agrícola con la regionalización universitaria. De esta manera, el proyecto original era la implementación de carreras cortas en la rama agropecuaria (Monge 1969, 70). El motivo del atraso de la apertura de este centro se encuentra en un desacuerdo entre el Gobierno Central, por medio del Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG), con la UCR. Este conflicto gira en torno al lugar en donde debía ser colocada la escuela agrícola recomendada por la USAID. Este ente proponía un modelo similar al aplicado en la Escuela Zamora en Honduras, con una fuerte intervención del Poder Ejecutivo, situación que la UCR, apelando a su autonomía, quería evitar.

El trabajo de la Comisión se prolongó por dos años y no es hasta 1971 en que se presentan algunos requerimientos para la apertura de un centro regional en Liberia. La creación del Centro de Liberia pues quedó en suspenso. En 1971, en la sesión número 1866 del Consejo Universitario, se escuchó el informe de la comisión especial encargada de dictaminar sobre las posibilidades de la UCR y se decidió crear oficialmente el centro citado y fijar su apertura para marzo de 1972.

En la inauguración, el entonces rector Monge Alfaro reiteró el ideal democrático de este modelo de educación superior, al mencionar que:

Con este acto la Universidad de Costa Rica reafirma su política de extender sus servicios a otros rumbos del país, llevando la educación superior a regiones alejadas de la capital de la República. Esta proyección universitaria es de indudable inspiración democrática porque se fundamenta en la conciencia que todos debemos adquirir en este país y en este tiempo, de que la educación superior no debe ser privilegio de minorías, ni instrumento para acentuar las diferencias sociales. (Chavarría 2001, 7).

Mireya Hernández Farreón, docente de la Sede de Guanacaste recuerda así los primeros años de funcionamiento de este centro regional:

“Empezamos en el Capulín en 2 aulas de la Escuela Normal de Guanacaste y en el edificio residencia de estudiantes normalistas y del grupo de religiosas encargadas de atenderlas; ya desocupado nos sirvió para la administración y alojamiento de profesores y estudiantes universitarios. El segundo director nos trasladó a casa de la familia Hurtado en el centro de Liberia y en 1975 regresamos al Capulín. El comité pro-centro universitario que continuaba apoyándonos, había conseguido la donación de terreno en la Finca El Capulín que por compra pertenecía al Instituto de Guanacaste y allí la Universidad nos construyó un edificio junto al Colegio Técnico Agropecuario de Liberia (Hernández 2013, 7)

Sede Caribe

En el año 1975 el Consejo Universitario acordó la apertura de lo que entonces se llamó el Servicio Descentralizado de Limón, dependiente de la Sede Regional del Atlántico en Turrialba. Al principio solo se impartía Estudios Generales y algunos cursos básicos y de requisito para otras carreras. Los primeros beneficiados fueron 54 estudiantes que tuvieron que recibir clases en diferentes lugares, como el Liceo Nuevo, pues no existía una infraestructura propia. Además se impartieron lecciones en el Black Star Line, el Parque Vargas de Limón, la Escuela de Niñas y en los altos del Correo de Limón.

A pesar de estas limitaciones en infraestructura para 1977, la demanda de admisión había pasado de 150 a 200 alumnos. En ese mismo año nació el Gran Comité, desde donde se gestarían las principales luchas que impulsaron el Servicio Descentralizado de Limón y su crecimiento.

Gracias a esta organización en 1977, el Ministerio de Obras Públicas y Transportes donó siete hectáreas para el Servicio Descentralizado y en 1978, construyó un pabellón de 10 aulas prefabricadas, que también contaron con el aporte económico de la comunidad, la UCR y el gobierno de aquel entonces. El 21 de abril de 1979, el Consejo Universitario celebró una sesión solemne en Limón, para decretar la creación del Centro Regional de Limón, lo cual fue ratificado un año más tarde, el 19 de abril de 1980.

Sede Pacífico

Desde la década de 1950 hay indicios de un interés por parte de la comunidad puntarenense por tener en la región oportunidades de educación superior. Pero fue hasta 1970 que se concretaron las acciones comunitarias ante los legisladores para crear en la provincia de Puntarenas un Centro Regional Universitario.

El proyecto del Centro Regional Universitario se concreta al promulgarse la Ley Ferreto o Ley del Atún, en 1975. Esta Ley dotó de contenido presupuestario permanente para financiar el funcionamiento del centro de estudios. La Universidad de Costa Rica se instala en Puntarenas como un Servicio Descentralizado de la Sede de Occidente, e inicia el ofrecimiento de los Estudios Generales y ciertos cursos básicos. En 1977, el Servicio Descentralizado es elevado al rango de División Universitaria de Puntarenas, adscrita siempre al Centro Regional de Occidente. En 1984 esta División Universitaria se transforma en Recinto de Puntarenas y en 1989 el Consejo Universitario transforma el Recinto Universitario en una Unidad Académica Especial dependiente de la Rectoría de la Universidad de Costa Rica. Finalmente, en 1992, el Consejo Universitario otorga el grado de Sede Regional del Pacífico a este centro de estudios superiores (Hernández 2001, 8).

Entre 1979 a 1989 se implementan algunas opciones académicas a nivel de diplomado: Pesquería Náutica, Dibujo Lineal, tramo de Topografía y Educación en I y II ciclos. En 1984 se inicia la Etapa Básica de Música y unos años después, la Etapa Básica de Artes Plásticas, ambos como proyectos de Acción Social.

La separación formal del Recinto de Puntarenas de la Sede Regional de Occidente se traduce, inmediatamente, en una ampliación de las ofertas académicas. Aparte de los Estudios Generales y el ciclo básico de biociencias, se ofrecen diversas carreras, ya no sólo a nivel de diplomado, sino también de bachillerato y de licenciatura.

Durante varios años no se contó con un espacio e infraestructura propia, por lo que la Universidad de Costa Rica funcionó en las instalaciones del Colegio Técnico Profesional de Puntarenas en El Roble; luego en la Escuela Mora y Cañas, y en 1977, la Junta de Educación Superior cedió, en calidad de préstamo, el edificio de la Escuela Antonio Gámez. Aquí funcionó hasta el año 1990 cuando el terremoto de Cóbano obligó a la Universidad de Costa Rica abandonar las instalaciones de esta Escuela, la que fue declarada inhabitable por la Comisión Nacional de Emergencias.

A partir de este momento, el centro universitario logra desarrollar sus proyectos académicos gracias a la desinteresada colaboración de instituciones educativas y a la Municipalidad de Puntarenas, las cuales prestan parte de sus edificios a la Universidad. Ante esta crisis de infraestructura, el Instituto Costarricense de Puertos del Pacífico y la Municipalidad de Puntarenas coordinan acciones para traspasar unos terrenos ubicados en El Cocal de Puntarenas, propiedad de la primera, a la Universidad de Costa Rica. Este traspaso se concreta bajo la forma de donación en 1992.

Es a partir de julio de 1994 que la Sede del Pacífico cuenta con un edificio propio en su terreno en El Cocal de Puntarenas. La segunda fase del complejo infraestructural es concluida en 1996, gracias a una partida aprobada por el Gobierno de Rafael Angel Calderón Fournier de cien millones de colones. A principios de 1997 queda concluida la Biblioteca, en 2001 se cuenta con el edificio de la Soda, en febrero de 2004 se inaugura el edificio de Residencias Estudiantiles. En el año 2008 se concluye un nuevo edificio de aulas, y en el año 2010 se terminó el salón multiuso para la Etapa Básica de Música, las residencias para profesores y una bodega de suministros. Paralelamente al crecimiento de la infraestructura de la Sede del Pacífico, ha crecido también la oferta académica, los proyectos de acción social y de investigación.

Proceso de creación de la Sede del Sur

Sobre la creación de la Sede del Sur:

Para entender el proceso de creación de la Sede del Sur, debe sin duda conocerse el proceso de creación y operación del Recinto de Golfito, ya que primero se creó esta instancia, la cual posteriormente se transformó en la Sede del Sur.

En el caso del Recinto de Golfito, quizá el elemento de motivación para determinar que se podría abrir un centro universitario, fue que se contaba con las instalaciones que había donado la Compañía Bananera a la UCR.

Así desde finales de 1983 se manifiesta la intención de estas instituciones de conformar un grupo de trabajo para extender las labores universitarias a la Región de Brunca. Para concretar esta intención la Universidad conformó un equipo de investigadores con el objetivo de estudiar la posible donación de la Compañía Bananera a un convenio entre ambas universidades y analizar las necesidades de desarrollo de docencia (principalmente postgrado) y desarrollo social en Golfito para identificar programas de acción social en esta zona. El grupo de investigadores fue dirigido por la Dra. María Eugenia Bozzoli y realiza esta labor entre diciembre de 1983 y julio de 1984.

En correspondencia con el Dr. Gabriel Macaya, Vicerrector de Investigación, la Dra. Bozzoli recomienda:

Aceptar las instalaciones ofrecidas por la Compañía Bananera de Costa Rica. Dicha aceptación requiere un estudio del estado de los edificios y el costo del mantenimiento. Aun si no prospera la donación se exhorta a la UCR a aplicar las propuestas de proyectos sociales recomendados e integrarlos en un programa de desarrollo regional del Pacífico Sur. El establecimiento de una fundación, consorcio, asociación cooperativa u otra entidad jurídica que facilite la cooperación de las universidades extranjeras que han participado con la UCR. A este respecto se destaca la urgencia de esta gestión para fundamentar jurídicamente las negociaciones del traslado. (Fonseca, 2018)

Como puede verse ya para el año 2006 en el cual se crea el Recinto de Golfito, se cuenta desde hacía dos décadas con instalaciones de la UCR en este cantón.

Ahora bien, cabe preguntarse si la razón para decidir la apertura del Recinto de Golfito en este cantón fue precisamente el hecho de contar con instalaciones, por qué no se dio antes la esperada apertura de un centro universitario en esta región. Sobre todo porque se cuenta con información que deja ver que las intenciones iniciales de la entrega de las instalaciones a la UCR se dirigieron a la posibilidad de desarrollar actividades académicas. A este respecto Fonseca, 2018 señala:

Las autoridades universitarias realizaron estudios de campo y mediciones para proyectar el posible uso académico que podía darse a estos terrenos. Como ha sido dicho, estos informes y proyectos fueron tramitados en Casa Presidencial para hacer partícipe a las autoridades del Gobierno sobre las intenciones de la presencia universitaria en la zona sur. En una de estas reuniones se plantea la posibilidad de la constitución de una Universidad Agraria del Sur y este espacio de discusión es aprovechado para plantear las problemáticas de la regionalización de las universidades públicas en la Región Brunca... Esta propuesta queda para ser conocida por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y busca una presencia universitaria con mayor influencia en esta zona. Las autoridades gubernamentales sostienen que de no aprobarse la creación de una nueva universidad "demandarán mayores servicios de la Universidad de Costa Rica". Aun así las autoridades universitarias descartan el proyecto de una Universidad Agraria del Sur al considerar la falta de seriedad con que es planteado por el Gobierno... La defensa de la UCR fue plantear la posibilidad de impartir carreras cortas o bien articular algún proyecto con Colegios Universitarios, ideas que el rector cita no fueron acogidas con entusiasmo por el Gobierno... El Gobierno toma en consideración los proyectos universitarios que se desean realizar en este espacio y es informado sobre las necesidades financieras de la Universidad para enfrentar este proyecto de la mejor manera. La Dra. Bozzoli expresa ante el Consejo que la Región Brunca es una zona muy necesitada de la colaboración universitaria. (p.35)

Resulta interesante ver que no solo se contó desde la década de los ochenta con instalaciones, sino además con la demanda de servicios académicos para la Región Brunca, por parte del Gobierno y de la misma región como un recurso que aporte a las soluciones de las problemáticas enfrentadas en el momento. Además fueron explícitas las intenciones y compromisos institucionales en el momento histórico en el cual se produjo la entrega de las instalaciones. Se aluden para entonces argumentos relacionados con escasez de recursos económicos y poca planificación para que la propuesta no se concretara. Aspectos que no difieren en mucho de la condición actual sobre la cual se crea la Sede del Sur.

Es para el mes de setiembre de 1986 que se formaliza la recepción de las instalaciones de Golfito, por parte del Consejo Universitario. Esto se puede ver en el Artículo 20 de la sesión ordinaria 3310 de este órgano colegiado:

ACUERDA aceptar las donaciones hechas por la Compañía Bananera United Brands a la Universidad de Costa Rica incluyendo muebles e inmuebles. Asimismo ACUERDA dar instrucciones a la administración para que proceda a ordenar los trámites para la inscripción de las propiedades. Quedan así ratificados todos los acuerdos e informes anteriores que el Consejo Universitario tomó sobre el programa Golfito. (Acta Consejo Universitario 3310. Pág. 24.)

Debe quedar claro que, aunque las instalaciones pasan a ser propiedad de la UCR, no se concreta en este espacio la dinámica de un centro regional universitario como fue el caso de los otros espacios creados. Más bien, y según documenta Fonseca (2018) lo que se dan en un inicio, son labores de investigación, pero no así oferta de formación técnica o profesional, como se pensó en algunas de las negociaciones dadas.

En un interesante documento firmado por María Eugenia Bozzoli de parte de la UCR y Charles Stansifer, director del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Kansas, se plantea la estructura y las operaciones que se desean realizar en Golfito en un eventual “Programa Interuniversitario para el Desarrollo e Investigación en Golfito”.

Este centro sería interdisciplinario y realizaría investigaciones en las áreas de geografía, historia y antropología, además de ciencias naturales. La participación de Kansas reforzaría la investigación agrícola y se ofrece la participación de la Universidad Estatal de Luisiana en investigación marítima... En 1989 ambas universidades presentan un documento titulado *Proyecto Golfito. Un proyecto multidisciplinario de investigación, adiestramiento y acción social*. En este se exponen un total de siete proyectos de investigación y acción social que desean implementarse en Golfito y utilizando las instalaciones donadas como plataforma para su aplicación. (p.38)

Como puede verse lo que fue pensado como un espacio de oferta de carreras para dar herramientas de desarrollo a la región, no se concretó en esta línea, por lo menos no entre 1986 año en que se concluye el traslado de las instalaciones a la UCR y el año 2006 en el cual se crea el Recinto de Golfito. Durante la década de los ochenta, como lo señala Fonseca (2018):

Los datos apuntan a que las intenciones originales siempre fueron crear un centro de investigación y la vinculación con la región sería mediante programas de Acción Social y de Extensión. Las mismas autoridades gubernamentales cuestionan este accionar limitado en una zona que requería una presencia académica más vigorosa, aunque a cambio tampoco ofrecen un proyecto más concreto. Añadido a lo anterior se debe tomar en cuenta las limitaciones presupuestarias exteriorizadas por las autoridades universitarias, con lo cual siempre toman con precaución la administración de estos terrenos donados.

Fue en el mes de febrero de 2005 cuando desde la Vicerrectoría de Investigación se plantea la necesidad y presenta la propuesta de realizar un planteamiento para un mejor aprovechamiento de las instalaciones que la UCR posee en Golfito. *“En el mes de febrero del 2005 la Vicerrectoría de Investigación asumió la responsabilidad de elaborar una propuesta de proyecto para la creación de un espacio de la Universidad de Costa Rica en Golfito, en sus instalaciones. El propósito es brindarle a la comunidad universitaria un lugar donde desarrollar sus proyectos, sin entrar en competencia con los centros, institutos o unidades académicas, sino más bien potenciando las posibilidades de desarrollar docencia, acción social e investigación en la zona, de manera complementaria de cómo se realiza en todas las otras Sedes.”* (citado por Fonseca, 2018).

Nótese que en la cita se puede ver que no se visualiza un espacio en el cual se priorice sobre uno de los pilares de la institución sino que se habla de desarrollar la labor académica con la visión integral que caracteriza a la UCR. Un año más tarde, en el 2006 se inicia el Recinto de Golfito con la oferta de una única carrera, Informática Empresarial. Según documenta Fonseca (2018), no fue una decisión tan clara en un inicio. Se valoraron diferentes opciones en el Consejo de Rectoría de entonces y también se dieron amplias y diversas reflexiones en el Consejo Universitario. Se valoró de inicio un proyecto denominado “Ciudad universitaria para el desarrollo del Neotrópico Húmedo, Península de Osa y Golfo Dulce” de la Vicerrectoría de Investigación; sin embargo, dicha propuesta no prosperó. En cambio se planteó la intención de ofrecer la carrera de Informática Empresarial a los miembros del Consejo Universitario, el Rector a.i, Dr. Jensen expresa que:

Por el momento, mientras se aclara si será un recinto o una sede, propone que sea una estructura vinculada administrativamente, como ha venido siéndolo a lo largo de los años, pero que sea un proyecto académico, sustentado por las tres Vicerrectorías. Personalmente, considera que primero debería convertirse en un recinto y, por razones administrativas, es conveniente que esté asociado a la Rectoría; luego pasaría a estar asociado a una sede regional. Si se entrega inmediatamente la administración de estas instalaciones a una sede regional, como Puntarenas, no podrán administrarlo, porque lo que se tiene en Golfito es algo muy complejo y debe administrarse con delicadeza, para que las cosas salgan bien.” (citado por Fonseca 2018).

Un elemento importante que se deja ver en los planteamientos citados, es que aunque se evidencia la intención de aportar una presencia institucional más sólida para la región, no se contaba entonces, como tampoco se cuenta ahora, con los recursos normativos y las políticas claras para la priorización de decisiones relacionadas con la creación de nuevas sedes o recintos. Ello irremediablemente condujo entonces al establecimiento de un espacio académico de confusa estructura normativa, organizativa y administrativa, con todo lo que ello implicó para el desarrollo de la UCR en la Región Brunca hasta la creación de la Sede del Sur.

Un elemento que señala Fonseca (2018) y que para efectos de esta reflexión es importante tiene que ver con las instancias que intervienen en el proceso de creación del Recinto de Golfito. Por la información con que se cuenta, se logra ver que los principales actores en ese proceso fueron algunas de las vicerrectorías, la Rectoría y el Consejo Universitario, no parece haber existido un involucramiento directo y protagónico de autoridades de sedes regionales y por ello tampoco aparece en los registros a disposición, algún pronunciamiento del Consejo de Área de Sedes Regionales. Cabe cuestionarse en este punto, si en la búsqueda del establecimiento de una ruta para la creación de sedes regionales, la normativa deba ser detallada en cuanto al papel que debe jugar este órgano colegiado y si debe haber algún tipo de consulta a las asambleas de sedes o a cualquiera otra instancia relacionada con el desarrollo de la regionalización universitaria.

Esto es fundamental, pues desde su creación el Recinto fue concebido como un apéndice de la sede central y su condición no fue vista dentro del proceso normal para crear una unidad regional de la UCR. Todo indica, por los participantes de este proyecto, que Golfito se observaba más como una extensión de la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio en este cantón fronterizo, que como una unidad nueva que llevaría el modelo de regionalización a la zona sur. (Fonseca, 2018).

Es posible que un elemento que no favoreció de inicio la creación de un espacio más acorde con la normativa y con la lógica de lo ya existente, fue la significativa distancia física entre cualquier centro universitario y las instalaciones en Golfito. No sería sencillo pensar en que una sede universitaria, de las ya establecidas, administrara un recinto ubicado a más de 200 kilómetros de distancia. Parecería que en ese caso era necesario asumir el reto de sacar adelante el proyecto desde el más alto nivel de autoridad dentro de la institución, lo cual sin duda se trataba de la Rectoría. Sobre todo, si se toma en cuenta que las reflexiones sobre este apuntaban a alcances ambiciosos, lo que se refleja en la siguiente cita:

Pretendemos convertir el Recinto Ciudad del Neotrópico Húmedo, Golfito, en un espacio de referencia mundial para la Biología y la Ecología, la gestión y conservación ambiental, la educación continua y apoyo al sistema universitario, fortalecimiento de la capacidad de organización y gestión, así como protección del patrimonio cultural, con proyectos, por ejemplo, en estos campos: Biología, Ecología, Ciencias del Mar, gestión y conservación ambiental, recursos hídricos, uso del suelo y amenazas naturales, acción social en todas sus dimensiones, promoción de turismo ecológico. Precisamente sobre esto, la Vicerrectoría de Docencia está pensando en

cómo desarrollar allá este tipo de proyectos docentes, además del que acabo de mencionar, plan maestro para el Centro Universitario, rescate del patrimonio cultural y educación continua. Esperamos construir ahí laboratorios biológicos, un laboratorio informático, laboratorio jurídico, mediateca, recuperación del patrimonio histórico, arquitectónico y paisajístico, espacios para uso de la comunidad, instituciones afines, aulas, estaciones experimentales. (citado por Fonseca, 2018)

Conclusiones

La educación superior en Costa Rica experimentó un periodo de profundos cambios en las décadas de 1960 y 1970. A nivel interno, estas transformaciones están relacionadas con la modernización sufrida por la sociedad costarricense, la expansión de los servicios prestados por el Estado y el cambio en el modelo productivo. De esta manera, la educación universitaria se adaptó a las nuevas demandas de la sociedad costarricense y se colocó en sintonía con el proyecto desarrollista.

A nivel externo, estas décadas se contextualizan dentro de la Guerra Fría y la estrategia de Estados Unidos para contener al comunismo en América Latina. Así, esta nación desarrolló un vigoroso proyecto de cooperación para lograr este objetivo, en donde se destaca su política educativa. Las universidades estatales centroamericanas fueron parte de este proceso, manifestado en su integración dentro del CSUCA, la implementación de un modelo humanista y la aplicación conjunta de un ciclo de Educación General Básica, inspirado en el modelo estadounidense.

Con el inicio del programa de regionalización en 1968 y la expansión de la Universidad fuera del Valle Central, se concibieron centros regionales como espacios para ofrecer carreras cortas y especializadas. Al avanzar el tiempo, este plan se abandonó y se inició la oferta del ciclo de Estudios Básicos de manera completa, dando así la oportunidad a los alumnos fuera del centro del país de cumplir con este requisito y posteriormente trasladarse a la Sede Central a completar una carrera. Esto tuvo como consecuencia que muchos estudiantes que matricularon en estos centros no tuvieran contemplado finalizar una carrera ahí y los utilizaran como trampolín para trasladarse a la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

La creación de las sedes regionales ha respondido a diferentes intenciones, en algunos casos media la propuesta de las comunidades que se organizan para solicitar la presencia de la Universidad en las regiones, en otros casos ha sido decisiones directas de las autoridades universitarias (caso del Recinto de Golfito en su momento). A pesar de que estos procesos han permitido el desarrollo de la regionalización, no existe claridad en la normativa del procedimiento a seguir en caso de que existan estas necesidades manifiestas desde cualquier instancia.

Propuesta resolutive

Plantear una hoja de ruta para creación de nuevas sedes regionales en la Universidad de Costa Rica y proponer la conformación y alcances de una comisión intersedes para la valoración de la hoja de ruta propuesta.

Esta ruta debe contar con una participación activa, decisoria, indagatoria y propositiva del Consejo de Área de Sedes Regionales (CASR), además de la colaboración de las Asambleas de cada una de las sedes regionales y la opinión de la comunidad universitaria.

Considerando lo anterior, pensamos que nuestra propuesta debe limitarse a exponer la necesidad de crear una hoja de ruta, dejando la labor de dictaminar su contenido a la comunidad universitaria organizada.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Consejo Universitario. (1967). *Acta de la sesión 1582*.
- Consejo Universitario. (1971). *Acta de la sesión 1819*.
- Gutiérrez Carranza, Claudio (1977). *Informe del Rector 1976-1977*. San José: Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
<http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2013/11/1976-1977.pdf>
- Gutiérrez Carranza, Claudio (1980). *Informe del Rector 1979-1980*. San José: Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
<http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2013/11/1979-1980.pdf>
- Monge Alfaro, Carlos (1967). *Informe del Rector. 1966-1967*. San José: Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
<http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2014/09/1966-1967.pdf>
- Monge Alfaro, Carlos (1968). *Informe del Rector. 1967-1968*. San José: Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
<http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2014/09/1967-1968.pdf>
- Monge Alfaro, Carlos (1969). *Informe del Rector. 1968-1969*. San José: Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
<http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2014/09/1968-1969.pdf>

Fuentes secundarias

- Castro Sánchez, Silvia (2012). *Costa Rica frente a la regionalización de la educación superior. El primer centro universitario regional en San Ramón, Alajuela*. San Ramón: Coordinación de Investigación, Sede Occidente, Universidad de Costa Rica.
- Cedeño Jiménez, Patricia y Aguilar Dormond, Ronald (2005). Actualidad de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica tras 35 años de fundación. *Intersedes* VI,(11), 119-135.
- Chavarría Alfaro, Gabriela (2012). *Los Estudios Generales en las universidades públicas de Centroamérica: 1950 – 1970*. San José: ALICAC.
- Contreras Álvarez, Gerardo (2015). Vivir los Estudios Generales. *Estudios*, (30), 1-4.
- Espinoza Sánchez, Albert y Rosales Ortiz, Rosa. (2001). Tendencia de graduación en la Sede Guanacaste de la Universidad de Costa Rica. *InterSedes*, 2, (2-3), 123-134.
- Fonseca Zúñiga, Edgardo. (2021). Tendencias en la composición de la comunidad estudiantil de la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional (1973-2018). *Revista de Historia*, (84), 132-159.
- Fonseca Zúñiga, Edgardo. (2020). Las Humanidades en la génesis de la regionalización universitaria: los Estudios Generales y el origen del proceso de regionalización de la Universidad de Costa Rica. *Estudios, Especial Profesores de Estudios Generales investigan*, 1-35.

- Fonseca Zúñiga, Edgardo. (2019). La regionalización universitaria en Costa Rica. El caso de la Universidad de Costa Rica en Golfito, 1984-2017. *Estudios*, (38), 1-24.
- Fonseca Zúñiga, Edgardo. (2018). *Regionalización de la educación superior en Costa Rica. El caso del Recinto de Golfito de la Universidad de Costa Rica (1984-2018)*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica] San José, Costa Rica.
- Hernández Faerrón, Mireya (2013). Semblanza histórica de la Sede Universitaria de Guanacaste, Universidad de Costa Rica. *InterSedes*, XIV, (29), 152-163.
- Hernández Rodríguez, Ana Cecilia (2001). *La docencia de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica*. Informe de la Sede del Pacífico. Manuscrito inédito. Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Lepe Jorquera, Ivone. (2018). *La Sede del Caribe: experiencia de su desarrollo en el período 2002-2010*. Ponencia presentada el día 18 de abril de 2018 en el I Congreso de Regionalización UCR en Sede Occidente, San Ramón.
- Molina Jiménez, Iván (2016). *La educación en Costa Rica. Desde la época colonial hasta el presente*. San José: EDUPUC.
- Morales Benítez, Roy Atencio (2016). Situación de la regionalización universitaria de Costa Rica. *Congreso Universidad*, V, (3), 21-32.
- Rama, Claudio y Cevallos, Marcelo. (2016). Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8, (17), 99-134.
- Rama, Claudio. (2015). Nuevas formas de regionalización de la educación superior en América Latina: las universidades red y los clúster universitarios. *Revista GUAL*, 8, (2), 302-328.
- Rama, Claudio. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195.
- Salazar Mora, Orlando (1998). *Sede Regional del Atlántico*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Stansifer, Charles y Bozzoli, María Eugenia (2010). *La Universidad de Costa Rica y la Universidad de Kansas: su extraordinaria relación de cooperación académica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Venegas Renauld, María Eugenia et al (2002). *La docencia de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica*. La docencia en la Sede Regional del Atlántico de la Universidad de Costa Rica. Manuscrito inédito. Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Algunas notas sobre la racionalidad instrumental y el modelo de regionalización de la Universidad de Costa Rica frente a los desafíos del siglo XXI

Marilú Rodríguez Araya
Sede de Guanacaste

Resumen

El modelo de regionalización de la educación superior de la Universidad de Costa Rica da inicio en la década de los 60 y en poco más de medio siglo de historia, ha mantenido sin muchos cambios una misma estructura organizativa y funcional. El modelo surgió en un contexto histórico, político e ideológico específico, en el que imperaba el Estado benefactor, desarrollista e interventor, y donde se contaba con una soberanía más robusta. Eran otros tiempos. En la actualidad, vivimos otra época cuyo contexto difiere bastante de aquel, donde abundan crisis de variada índole que se ciernen como amenazas sobre todo el planeta. Ante tal panorama, en medio de las extraordinarias transformaciones que el mundo ha experimentado, el modelo de regionalización de la educación superior de la Universidad necesita remozarse. Se ocupa hacer una lectura con visión de corto y largo plazo, y partir de la premisa categórica que considera la razón instrumental como obstáculo para examinar el modelo de regionalización. En definitiva, la regionalización universitaria para el siglo XXI debe desentrañar los desafíos de los tiempos presentes y los porvenires, a través de una lente epistémica congruente con los valores implícitos en los principios fundacionales de la Universidad.

El día precedente enseña el día que sigue.

Píndaro

El modelo de regionalización de la Universidad de Costa Rica

En un contexto político conocido como Estado del bienestar, surge el modelo de regionalización de la educación superior que da inicio con las reformas adoptadas bajo el primer mandato de Franklin D. Roosevelt, conocidas como New Deal. El Estado de bienestar social o *welfare* resultante, fue reproducido posteriormente por los países capitalistas y en Inglaterra fue depurado gracias a las recomendaciones vertidas en el Informe Beveridge¹ de 1942, que -a grandes rasgos- priorizaba la protección social para las personas trabajadoras (Monero Pérez, 2015).

Al tenor de los ideales de ese Estado de Bienestar, Costa Rica emprendió sin demasiada dilación las transformaciones respectivas y se implementaron políticas como el reconocimiento de los derechos de las personas trabajadoras, la creación de la Caja Costarricense de Seguro Social, de la Universidad de Costa Rica (UCR), del Instituto Costarricense de Electricidad, entre otras reformas.

Para la década de los años 60, dentro de esta tesitura de Estado social empezó a discutirse el tema de la democratización del acceso a la educación universitaria², con la idea de llevar la universidad a zonas alejadas de la metrópoli. A pesar de los detractores³ que tuvo, la idea democrática de extender los límites geográficos de la Universidad logró vencer. Es así, cómo -de forma general- inicia en nuestro país el fenómeno de la regionalización de la educación superior⁴, que llevó a la Universidad de Costa Rica a trascender los confines capitalinos. Tal decisión contribuiría con la formación de profesionales tan necesarios para el desarrollo del país, así como crear espacios de acceso a la movilidad social. En fin, todo aquello era completamente congruente con el modelo desarrollista y democrático que había abrazado el país.

1 La característica principal del Plan es un sistema de seguros sociales que comprende seis principios fundamentales: uniformidad de la tasa del beneficio de subsistencia; uniformidad de la tasa de contribución; unificación de la responsabilidad administrativa; suficiencia del beneficio; amplitud y clasificación. (Monero Pérez, 2015).

2 Para conocer más en detalle sobre el tema puede consultarse el trabajo de Rodríguez Araya, M & Baltodano Mayorga, J. (2021). Regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica: de la democratización del acceso hacia una democratización epistémica. Revista Ensayos Pedagógicos. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/download/15541/21756/2>.

3 En el mismo seno del Consejo Universitario en el año 1967 hubo quien llegó a decir: "¿Cuál es la tradición intelectual que se va a encontrar en ciertas regiones del país? ¿Responderán los estudiantes a la educación superior con buen aprovechamiento? ¿Qué culpa tienen los estudios superiores si son más grandes que la capacidad intelectual de muchos?" Ibid, pág. 166.

4 Sobre el tema de regionalización de la educación superior puede consultarse también la tesis de: Baltodano, J. (2015). El modelo de regionalización de la Universidad de Costa Rica y el principio de igualdad constitucional: implicaciones fáctico-jurídicas [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Sibdi UCR. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/3057/1/38875.pdf>.

El modelo de regionalización a través del tiempo ha crecido en calidad y cantidad y al día de hoy cuenta con siete sedes regionales y cuatro recintos ubicados a todo lo largo y ancho del país. Posee una importante cobertura geográfica y miles de profesionales graduados, así como otro tanto de estudiantes activos. Sin embargo, han transcurrido más de 50 años desde que el modelo de regionalización nació y es tiempo de reflexionar con renovados bríos sobre su futuro y particularmente sobre los importantes desafíos que tiene por delante.

En resumen, dos cosas importantes se deben tener presente: i) la necesidad de remozar el modelo de regionalización, y ii) partir de una base epistémica crítica, para no capitular ante las presiones mercantilistas que fustigan constantemente a las universidades públicas y consecuentemente a la sociedad.

El contexto epistémico actual: el modelo de racionalidad instrumental y la idea de progreso

El modelo de racionalidad instrumental inicia su periplo con Descartes⁵ que ve en el sujeto un ser pensante, capaz de conocer el entorno y dominarlo a través de la duda metódica. Luego en la Ilustración, Kant declara que ese momento histórico representa la salida del hombre de su minoría de edad. Al fin podría usar su propio entendimiento sin necesidad de la guía de otro (religión, progenitores, metarrelatos, etc.), fundamento necesario para el surgimiento de una nueva subjetividad, caracterizada por el individualismo y la autonomía del sujeto.

Por su parte el paradigma positivista, secuela de aquel desarrollo intelectual, generó importantes críticas como las de la Escuela Crítica de Frankfurt, de la cual Max Horkheimer fue destacado fundador. Expuso que el concepto de racionalidad instrumental se funda sobre una concepción subjetiva de la razón, que:

tiene que habérselas esencialmente con medios y fines, con la adecuación de modos de procedimiento a fines que son más o menos aceptados y que presuntamente se sobreentienden. Poca importancia tiene para ella la cuestión de si los objetivos como tales son razonables o no. Si de todos modos se ocupa de fines, da por descontado que también éstos son racionales en un sentido subjetivo, es decir, que sirven a los intereses del sujeto con miras a su autoconservación.⁶

⁵ Es importante destacar lo que expone Enrique Dussel, quien con sobrada evidencia destaca que desde un siglo antes que Descartes, Agustín de Hipona ya se ocupaba del ego cogito. (Dussel, 2008, p. 162).

⁶ Horkheimer, M. (1973). Crítica de la razón instrumental (2a. e.). Editorial Sur, S.A. Buenos Aires. Pág. 15.

Como contrapartida, se abandona aquella razón objetiva que inspiró a Sócrates, caracterizada por ir más allá del carácter utilitario que adecuaba los medios a un fin dado. Es decir, la objetividad de esta forma de racionalidad busca lo trascendente, lo universal, requiere pensar y reflexionar sobre "...la idea del bien supremo, del problema del designio humano y de la manera de cómo realizar las metas supremas"⁷. Según Horkheimer, mientras la razón objetiva no excluye la razón subjetiva, esta última desvaloriza a la objetiva.

Los importantes descubrimientos en las ciencias y el surgimiento del sujeto como individuo, dueño de sí mismo y liberado de su minoridad, crearon la ilusión de que gracias al sometimiento de la naturaleza podrían alcanzarse cúspides de progreso nunca antes vistas para la humanidad. De esa forma, superar un pasado plagado de irracionalidad, de misticismos y especulaciones sin mayor sustento científico, fue fundamental en la construcción de la modernidad. La promesa de prosperidad y mayor libertad para el individuo giraba en torno a la idea de que todo aquello que se saliera del control racional de las ciencias, debería erradicarse.

El éxito del progreso alcanzado también mostró un lado oscuro que dio pie a reflexiones críticas⁸ profundas, mediante las cuales se ha atacado -entre otras cosas- el modelo de racionalidad instrumental, que cual oxímoron, ha conducido a un "progreso decadente"⁹. En palabras de Theodor Adorno: "La imagen de la humanidad en su progreso recuerda a un gigante que, tras sueño inmemorial, lentamente se pusiese en movimiento, luego echa-se a correr y arrasara cuanto le saliese al paso" (Pachón, 2010, p. 133). Evidentemente se hace necesario inquirirle a la razón los alcances de sus logros obtenidos: lo que se ha hecho y lo que no, lo positivo y lo negativo, porque es necesario comprender los verdaderos alcances derivados del pretendido progreso de la modernidad.

Al decir de Marcuse:

...uno de los aspectos más perturbadores de la civilización industrial avanzada: [es] el carácter racional de su irracionalidad. Su productividad y eficiencia, su capacidad de incrementar y difundir las comodidades, de convertir lo superfluo en necesidad y la destrucción en construcción, el grado en que esta civilización transforma el mundo-objeto en extensión de la mente y el cuerpo del hombre hace cuestionable hasta la noción misma de alienación. La gente se reconoce en sus mercancías; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, su casa, su equipo de cocina (1993, p.39). (El subrayado no es del original)

⁷ *Ibid.*, pág. 17.

⁸ En ese sentido, la Escuela de Frankfurt representa en general, una de las críticas más notables y lúcidas que se han hecho sobre la modernidad y la sinrazón de la razón instrumental. También son de gran importancia los aportes del movimiento crítico latinoamericano, con figuras señeras como Paulo Freire, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, etc.

⁹ Se aclara que dicho concepto se define en este trabajo como aquellas consecuencias generadas por la racionalidad instrumental, que inspiradas en una idea de progreso (que presume de sus extraordinarios descubrimientos científicos y tecnológicos) sufre un mentís ante las diferentes crisis como la medioambiental de amplias proporciones que amenaza al planeta completo y la desigualdad creciente en la distribución de la riqueza.

Un progreso donde se produce más y mejor, pero entre tanto, y al mejor estilo orwelliano¹⁰ se tergiversa la interpretación de la realidad, en donde lo antinómico se transforma en coherencia, lo perverso se traduce en bondad o generosidad y donde la comodidad de las cosas que se compran oculta en el fondo la escasez de la auténtica libertad. Todo ello en sí, constituye la paradoja de la reificación encubierta bajo el manto de una incuestionable racionalidad.

La primacía de los medios, así como de los fines según la razón instrumental, sume al ser humano en una cosificación alienante, al margen de cualquier consideración ética. Aquella lógica basada en un modelo de racionalidad que defiende una desafortunada idea de progreso, ha pervertido su propósito original que era la de emancipar, de liberar al ser humano de la tiranía de la ignorancia que le esclavizaba y fue sustituida por un supuesto bienestar material. La temida ignorancia es relevada por otra ignorancia más peligrosa: la que hace pasar por progreso la enajenación de la persona.

El Estado, entre tanto, tampoco queda indiferente ante la influencia de este modelo de racionalidad y se transforma paulatinamente en un ente lejano, indiferente y frío, que parece abjurar de su pasado como Estado de bienestar. En tal escenario, el examen sobre el modelo de regionalización de la educación superior debe ejecutarse desde una perspectiva epistemológica crítica, puesto que el influjo de un modelo de racionalidad instrumental, con su muy cuestionable categoría de progreso, jamás arrojará lucidez ética alguna, ni herramientas cognoscitivas con las que enfrentar el inquietante porvenir. Es importante esclarecer cuál es el fundamento epistemológico para dotar de consistencia lógico-racional una propuesta; asimismo, en tiempos aciagos de incertidumbre axiológica permite conferirle un sentido ético; y por último, la orientación epistémica permite un abordaje congruente con los postulados humanistas de la Universidad en general y las Sedes Regionales en particular. En definitiva, el modelo de racionalidad instrumental y su involutiva idea de progreso constituyen una grave amenaza a tenerse en cuenta para enfrentar los desafíos que tiene por delante el modelo de regionalización de la universidad. Por ende, esa forma de racionalidad debe evitarse a todo trance.

10 En la famosa obra 1984 de George Orwell -en las primeras páginas- destaca una famosa y paradójica frase que dice: “La guerra es la paz, la libertad es la esclavitud, la ignorancia es la fuerza”. En la obra, esta frase aparece en mayúscula evidentemente para impactar al lector.

El debilitamiento del Estado

En más de cincuenta años de historia del modelo de regionalización el mundo ha experimentado una serie de cambios tan extraordinarios como estremecedores¹¹. La “modernidad líquida” anunciada por Bauman da cuenta de una transformación silente, que ha hecho del ser humano un individuo escéptico, aislado e inseguro. Anejo a ello, aparece un Estado que luce desdibujado ante el desafío de las presiones externas e internas¹², lo que hace oportuna la perspicacia de Marcuse¹³ al afirmar:

Una sociedad que parece cada día más capaz de satisfacer las necesidades de los individuos por medio de la forma en que está organizada, [curiosamente] priva a la independencia de pensamiento, a la autonomía y al derecho de oposición política de su función crítica básica (1993, p. 31-32).

En la actualidad la figura del Estado se ha debilitado al punto de ceder el espacio político del debate y la discusión sobre los diversos intereses de los miembros de una comunidad, para reducirlas a cuestiones meramente económicas y al criterio de técnicos expertos en números, como la perspectiva prioritaria al gestionar los conflictos.

Es lo cierto que la arena política se ha retrotraído para dar lugar a la primacía del economicismo¹⁴. Paralelamente la soberanía de los países se desdibuja cada vez más ante nuevos actores de la geopolítica mundial, que mediante diversos instrumentos jurídicos de carácter internacional (Tratados, Acuerdos,

- 11 Específicamente, por una parte, asistimos a una irrupción trepidante y emocionante de las tecnologías de la información y la comunicación; también aparecen grandes y maravillosos avances científicos en la medicina, la genética, la nanotecnología, que nos convence de una impresionante idea de “progreso”. Por otra parte, como contrapunto, enfrentamos una escalofriante contaminación ambiental, un acelerado derretimiento de los glaciares, amenazantes sequías, un creciente individualismo insolidario y hedonista, un consumismo desbordado que en conjunto hace que se enciendan las alarmas. La creciente desigualdad, sumada al abuso de los recursos del planeta y la constante y creciente belicosidad entre potencias, con sus siniestros arsenales de armas nucleares y biológicas, advierte de la impostergable responsabilidad de emprender transformaciones para tratar de revertir las nefastas consecuencias de un modelo de racionalidad nefasto porque su incapacidad de autocuestionarse debido a que es ciego a sí mismo.
- 12 Esto refiere a que “...existen dos tendencias diametralmente inversas, una de carácter centrífugo y otra de carácter centrípeta, las cuales –operando en forma simultánea– generan un fenómeno de disolución creciente y transformación del estado nación histórico. La tendencia centrífuga supone una “disolución hacia afuera” del estado-nación, mediante la internacionalización de los centros de poder. La tendencia centrípeta, por su parte, supone más bien una “disolución hacia adentro”, como resultado del fortalecimiento de los gobiernos locales y de las instancias particulares de poder, tanto desde el punto de vista cultural como político. (Ordóñez, 2002, p. 144).
- 13 Marcuse H. El hombre unidimensional. Pág. 31,32. Consultado:19-07-21 https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse_Herbert_El_hombre_unidimensional.pdf.
- 14 Economicismo se entiende por la RAE como “criterio o doctrina que concede a los factores económicos primacía sobre los de cualquier otra índole”.

Convenciones, Protocolos, etc.) intervienen dentro del orden jurídico nacional para sacar la toma de decisiones del control democrático interno de cada país y trasladarla para conocimiento de pequeños grupos de poder en el extranjero. Así, en la actualidad el Estado sirve como gestor de un modelo económico llamado neoliberal que defiende el libre mercado, la minimización del aparato estatal, la globalización sobre todo económico-financiera y una búsqueda incesante de progreso al precio que sea.

En resumen, el debilitamiento de la figura del Estado moderno y su poder soberano, frente al poder que ejercen los intereses supranacionales de la economía neoliberal, se funda en una racionalidad instrumental devastadora y cosificante. En consecuencia, es necesario examinar los retos de la regionalización de la educación superior desde una racionalidad que se mantenga tan lejos como le sea posible del funesto influjo neoliberal.

Algunos desafíos de la regionalización universitaria

Transcurridas más de cinco décadas desde que se creó la primera sede regional de la Universidad, este es un momento propicio para examinar, analizar y proponer cambios de mayor calado. Las Sedes Regionales han de asumir sin demora la responsabilidad de entregar a las próximas generaciones la estafeta de un modelo de regionalización de la educación superior, acorde con las complejidades propias de los nuevos tiempos y dentro del marco de una posición crítica emancipadora que apuesta por la dignidad del ser humano y el respeto indiscutible a cualquier forma de vida en el planeta.

Es necesario comprender que el porvenir se piensa, se planifica, se organiza para que el mañana no nos sorprenda impotentes y desguarnecidos. Hay que pensar y proyectar a futuro, pero también hay que actuar en consecuencia.

El célebre literato Víctor Hugo¹⁵ observó agudamente: “El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido. Para los valientes es la oportunidad.” Y si bien se ocupa determinación para pensar y actuar respecto de los desafíos a enfrentar, también es cierto que el trabajo que han hecho las Sedes evidencia el valor y la entereza para salir adelante a pesar de las limitaciones, así como la capacidad de crear nuevas y diferentes posibilidades¹⁶, dos atributos esenciales para pensar y concebir oportunidades hacia una transformación afirmativa del modelo de regionalización. El aquí y el ahora, el momento presente, es una oportunidad que debe aprovecharse porque procrastinar en la toma de decisiones puede ser peor que no hacer nada.

15 ECURED. Consultado: 05-08-21 EN: https://www.ecured.cu/V%C3%ADctor_Hugo 14 9.

16 A modo de ejemplo se puede señalar que la Sede de Guanacaste al día de hoy está en el proceso final de creación, junto con autoridades del MEP, de dos planes de estudio en materia educativa con el fin de atender necesidades pendientes de dos grupos etarios: los niños y niñas de cero a tres años, y las personas adultas jóvenes; en ambos casos, los tiempos demandan de docentes con formación especializada para atender sus particulares especificidades.

Es prudente insistir sobre la visión crítica cuestionadora del modelo de racionalidad instrumental y su categoría de progreso, como eje transversal para el abordaje de los nuevos desafíos y posibles cambios que requiere la regionalización de la educación superior. Tal cautela se refuerza por las intenciones del sistema economicista actual que pretende controlar y acomodar la labor académica a la satisfacción de las “necesidades del mercado”. Existe el peligro de caer en un reduccionismo donde la labor de la Universidad y las Sedes Regionales se limiten a la mera producción de capital humano especializado¹⁷. De ahí la insistencia en que enfrentar los retos de la regionalización de la educación superior no debe realizarse desde el vacío epistémico. Por ello,

La creación de un pensamiento crítico es el fundamento y base de toda la actividad científica [y académica] desarrollada en el ámbito universitario: replantearse la esencia, la existencia, no conformarse con el magister dixit, preguntarse por los orígenes, los medios y los fines, cuestionarse las razones y los fundamentos, criticar las tradiciones inmovibles, los principios imperturbables, los teoremas incontrovertibles con la finalidad de propiciar el bienestar y la felicidad a nuestras sociedades, es construir universidad.¹⁸

La crítica de la racionalidad instrumental constituye una valiosa herramienta para contribuir a orientar y examinar con una luz distinta los desafíos de la regionalización.

Por último, para contribuir al debate se expondrán algunos desafíos que, si bien no constituyen una lista definitiva o exhaustiva, sí aspiran a motivar la discusión sobre el modelo de regionalización que el país y las regiones necesitan.

17 En este ejercicio académico se entiende capital humano como la mano de obra que puede requerir tanto un país, como una empresa u organización.

18 Cuño, J. (2016) La universidad latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382016000100012.

Principales retos del modelo de regionalización

1. La desconcentración¹⁹ de carreras

El tema sobre la desconcentración actualmente está en análisis por el Consejo Universitario a través de la propuesta de un nuevo reglamento, donde -entre otras cosas- se elimina la referencia a carreras desconcentradas o descentralizadas. En su lugar, se pretende que con la denominación de “carreras universitarias” se subsane la relación de pertenencia que propiciaba la forma anterior, que otorgaba gran potestad a la unidad académica (Escuela o Facultad) de la Sede Rodrigo Facio, respecto de la Sede Regional que impartía aquella propuesta curricular. Así las cosas, tal idea parece prometedora si analizamos que las palabras tienen el poder de constituir realidades, esto es, que tienen la capacidad para generar transformaciones. Sin embargo, ese cambio será a todas luces insuficiente de no hacerse también modificaciones estructurales en toda la normativa estatutaria, porque en el fondo de lo que se trata es de superar la condición de dependencia y subordinación de las Sedes Regionales.

Es preciso comprender la imperiosa necesidad de acompañar los cambios en el discurso jurídico con la praxis como tal, la cual ha de ser fruto de una volición decidida para que aquello que está en el papel sea puesto en práctica, y no caer en el reduccionismo propio de las “paper rules”²⁰.

La figura de la desconcentración tal y como ha funcionado en la Universidad ha propiciado asimetrías en las relaciones de poder centro-periferia, permeadas de dependencia y subordinación, situación que con el paso del tiempo ha generado cuestionamientos importantes sobre todo por tratarse de una institución humanista. No obstante, romper con ese tipo de paradigmas no es cosa fácil pues trasladar la “aprobación” de la Escuela o Facultad (para impartir un plan de estudios) a quien ocupa la Vicerrectoría de Docencia, aunque parece algo más favorable mantiene la centralización del poder, pero de forma distinta.

Las asimetrías de poder vallecenralistas que subyacen en el modelo de regionalización van más allá de un cambio semántico como el señalado supra. Se requiere de un examen transversal en modo descolonizador²¹ de la normativa jurídica universitaria, en particular el Estatuto Orgánico, para hacer un abordaje crítico

19 Este tema de la desconcentración tiene gran relevancia en la medida que la oferta académica de las Sedes Regionales históricamente ha estado constituida en su mayor parte por carreras “prestadas”, es decir, desconcentradas por Escuelas o Facultades de la Sede Rodrigo Facio. En virtud de tal figura jurídica tales unidades académicas han tenido un importante control sobre el desarrollo de las carreras en las Sedes Regionales, lo que reduce el rol de las Sedes a una labor más de gestión administrativa que otra cosa.

20 En este trabajo se entiende por “paper rules” (reglas en el papel) toda norma jurídica creada para regular la convivencia social, pero que solo puede ser efectiva cuando es interpretada-aplicada por la autoridad correspondiente. De lo que se trata es que se cumpla realmente con lo que está escrito en la norma, de conformidad con el contexto histórico-social, para evitar que se limite a ser una mera declaración de buenas intenciones sin impacto en la sociedad.

21 Afirmar que se necesita hacer un análisis en modo descolonizador refiere a realizar una revisión integral de todo el Estatuto Orgánico, cuyo examen tenga como eje transversal analítico la necesidad de hallar aquellas disposiciones normativas que evidencian una inaceptable relación de subordinación centro-periferia.

general y poder introducir todas las modificaciones necesarias, verdaderamente trascendentes para reposicionar a las Sedes Regionales respecto a su condición histórica subalterna. Vale destacar que el Estatuto Orgánico constituye la base jurídico-normativa que determina el funcionamiento de la Universidad en general, por lo que si persisten otras disposiciones estatutarias que propician relaciones de subordinación, entonces el cambio de vocablos resulta insuficiente. Modificar los términos desconcentración/descentralización, pueden convertirse en un simple cambio semántico si no se modifican apropiadamente varios artículos del Estatuto Orgánico, dentro de los que destacan algunos como los siguientes:

- ▶ El artículo 108 bis²² establece la relación de dependencia de las Sedes Regionales con Rectoría. Obsérvese que tal situación en modo alguno opera para las Escuelas o Facultades establecidas en la Sede Rodrigo Facio. Probablemente tal conceptualización obedece a las circunstancias del momento histórico en que se crearon las Sedes Regionales, pero llama la atención que han transcurrido más de 50 años y esa disposición de subordinación no ha cambiado aún.
- ▶ El artículo 109 i) C, establece la corresponsabilidad entre unidades académicas (Escuelas o Facultades), que implica dos cosas: por una parte, crea la dependencia de la unidad académica “dueña” del plan de estudios. Y en segundo lugar, se establece una diferencia de lo que ocurre con los cursos de Estudios Generales y otros de Educación General pues se permite ejecutar bajo la modalidad descentralizada del Sistema de Educación General (art.109 i) B).
- ▶ El artículo 50 inciso a) establece que corresponde a la Vicerrectoría de Docencia supervisar los planes de estudio. De seguido, dicho artículo en su inciso k) determina que los planes de estudio propuestos por las Sedes Regionales requieren previa consulta con las unidades académicas correspondientes de la Sede Central. El carácter dependiente y subordinado es evidente.

Como punto sustantivo sobre lo expuesto está el tema de los planes de estudio, que comprenden un trabajo complejo. Crear un Plan curricular²³ no es un asunto meramente burocrático, sino que supone una notable responsabilidad para las unidades académicas a cargo de elaborar dicho instrumento, pues tienen el poder de determinar lo que es importante de lo que no; es decir, tienen la facultad de delimitar qué es o qué no es conocimiento válido y cómo enseñarlo. ¡Nada más y nada menos que conlleva el poder epistémico de declarar lo que se considera digno de enseñar, de integrar un proceso educativo en un momento histórico dado! Significa que las personas profesionales graduadas bajo ese perfil epistémico asumirán el desarrollo del país en esa área del saber para bien o para mal.

22 Universidad de Costa Rica, 10 de marzo de 1974, p. 24.

23 “Plan de estudios: Es un documento académico, en el que se seleccionan, organizan y ordenan, para fines del proceso enseñanza-aprendizaje, todos los aspectos curriculares de una carrera que se consideran social y culturalmente necesarios. En el plan de estudios, entre otros elementos, se establece un orden gradual y armónico de cursos con sus respectivas características (sigla, nombre, definición, naturaleza del curso, ciclo, requisitos, correquisitos, horas y créditos) que corresponden a una carrera universitaria conducente a la obtención de un título universitario”. (RRAE, 3-a) Centro de Evaluación Académica, UCR. Aspectos por considerar al elaborar propuestas de modificación parcial o integral de planes de estudio y para creación de carreras. (Bolaños Cubero, 2015).

Participar en la configuración de un plan de estudios posibilita realmente equilibrar en buena medida las relaciones de poder asimétricas vallecentralistas. Eso explica por qué es fundamental que las Sedes participen realmente de la construcción epistémica de los planes de estudio, pues es necesario superar el rol marginal y poder participar activa y efectivamente en procesos de tanta trascendencia para el desarrollo social de un país, tema que tampoco representa un hueso fácil de roer.

Por todo lo expuesto, debería asumirse el desafío de direccionar a las Sedes Regionales para examinar de forma responsable la posibilidad de crear nuevas y pertinentes opciones académicas mientras. En cuanto al caso de planes de estudio compartidos entre unidades académicas, se trata de tener acceso real en la construcción epistémica. Es decir, además de otros aspectos señalados supra, las sedes Regionales deben poseer responsabilidad epistémica real y efectiva para la construcción de los programas curriculares. El desafío estriba en superar el rol marginal de ser simples espectadores y espectadoras en procesos educativos de tanta trascendencia.

2. Ventajas comparativas de las Sedes: un reto por explorar

2.a. Ventajas de espacios comunes de trabajo

Habitualmente es común enfocarse en las desventajas que tienen las Sedes, pero no se examinan las ventajas comparativas que también poseen. En las Sedes Regionales no existe esa desconexión entre las diferentes disciplinas, como sí ocurre en la Sede Rodrigo Facio. Esa circunstancia facilita y permite el diálogo entre profesionales de disciplinas distintas y favorece la coordinación de proyectos interdisciplinarios de investigación, docencia y acción social. El desafío consiste en crear más proyectos de colaboración conjunta entre disciplinas, aprovechando la proximidad socio-espacial.

2.b. Ventajas geográficas

La ubicación en diferentes regiones del país permite estar más cerca y conocer mejor las diferentes problemáticas regionales. Esta prerrogativa hace más viable generar variedad de proyectos con un impacto más preciso y focalizado para las comunidades. Puede pensarse, a modo de ejemplo, en la posibilidad de escoger ciertos cursos²⁴ dependiendo de cada carrera e incluir dentro de su evaluación trabajos o proyectos que procuren un impacto positivo en las comunidades. En caso de que tal propuesta genere escepticismo por considerar que eso es tarea propia de los Trabajos Comunes, cabe aclarar que la acción social de la Universidad no debe incurrir en reduccionismos; por el contrario, podrían abrirse oportunidades que vendrían a enriquecer la labor docente y mantener una fuerte congruencia con los principios humanistas fundacionales de la Universidad. El desafío está en decidirse para descubrir nuevas propuestas.

24 En este punto se trata de escoger cursos que por la índole de sus contenidos resultan muy asequibles para poder desarrollar proyectos puntuales y a la vez duraderos en el tiempo.

2.c. Ventajas para innovar en la docencia²⁵

Las condiciones de las Sedes Regionales son propicias para crear e innovar en variados proyectos, pues generalmente una carrera que se imparte -por ejemplo- hasta la licenciatura, tiene cerca de veinte profesores; se cuenta con un solo grupo por año; la cantidad de estudiantes por grupo no suelen ser muy elevada, situaciones muy propicias para el desarrollo de diversas ideas. Por otra parte, estar lejos del centro neurálgico²⁶ académico confiere un cierto aire de desaprensión academicista²⁷, por lo que quizás existe una mejor disposición para emprender transformaciones²⁸. Por eso resulta más grato y menos engorroso comprometerse con proyectos novedosos cuando se está en un entorno como el de las Sedes Regionales. En fin, las Sedes Regionales pueden apostar por emprendedurismos académico-docentes²⁹, en el sentido de desarrollar proyectos³⁰ tendientes a provocar cambios respecto a la práctica pedagógica. Implica, por ejemplo, pensar en la posibilidad de prescindir de las evaluaciones convencionales³¹ para explorar más decididamente otras modalidades que permitan conocer el aprovechamiento de la persona estudiante y que al mismo tiempo no genere la angustia propia de una evaluación típica, que tampoco mide gran cosa, excepto quizás el estrés. Es así, que las personas docentes pueden atreverse a hacer pequeños o grandes cambios que mejoran su experiencia pedagógica, pero que también sirve para potenciar el proceso educativo de nuestros y nuestras estudiantes. En definitiva, el desafío para las Sedes consiste en aprovechar las ventajas comparativas y atreverse a ser punta de lanza de la Universidad de Costa Rica y demostrar a los demás que están en condiciones de contribuir a orientar de muchas formas el camino a seguir.

25 En realidad, no solo cabe pensar en la docencia, sino también en la investigación y la acción social.

26 Se da ese nombre a la Sede Rodrigo Facio porque ahí es donde convergen los órganos más importantes que conforman el poder político que gestiona la administración de la Universidad: la Rectoría y las Vicerrectorías respectivas, el Consejo Universitario, entre otras.

27 El ambiente académico de las Sedes Regionales tiene mejores condiciones para que alguien se atreva a innovar, a romper paradigmas, a refutar teorías y decir sin mucho temor que el rey o la reina van desnudos, como lo recuerda el famoso cuento de Hans Christian Andersen titulado "El traje nuevo del emperador".

28 Ciertamente existe la tendencia humana de reticencia al cambio, lo que puede explicar en parte las dificultades para la innovación docente. Asimismo, está la carencia de jornada para nombrar profesores y profesoras que asuman este tipo de proyectos (también en investigación y acción social ocurre la misma situación) lo que constituye uno de los mas importantes obstáculos a vencer.

29 Aquí se usa el concepto de emprendimiento académico fundamentalmente como una concepción enfocada en un proyecto estrictamente de carácter docente. No obstante, si bien no es el interés de este trabajo, tampoco se excluye aquella otra noción que implica "... el involucramiento de los académicos e investigadores en el desarrollo comercial de sus invenciones". (Sampedro Hernandez, 2017, p. 05).

30 Vale mencionar en este caso una idea de la ponente para investigar mediante un estudio longitudinal de cohorte cuáles factores podrían incidir en la formación de las personas estudiantes de la carrera de Derecho de la Sede de Guanacaste. El objetivo es tratar de comprender a través de la información obtenida, los aspectos que pueden determinar el perfil de salida de dichos egresados, que parece caracterizarse por el énfasis en lo legalista, técnico- legal, al margen del entramado económico, político y social.

31 Eso sería en la medida que la naturaleza del curso lo permita.

3. Actualizar la normativa jurídico-organizativa de la Sedes

Los Reglamentos de las Sedes requieren actualizarse sea que se trate de cambios parciales o totales. Eso sí, determinar las transformaciones que se ocupan es algo que corresponde a cada Sede establecer. Lo que sí es cierto es que, a modo de ejemplo, el Reglamento de la Sede de Guanacaste fue aprobado en sesión del Consejo Universitario número 4378-09, el 25 de agosto de 1998, por lo que tiene veintitrés años, durante los cuales solo ha tenido dos modificaciones pequeñas. En más de dos décadas la Sede ha crecido y la realidad política, económica y social se ha complejizado, lo que no es poca cosa. Algunas situaciones pueden ilustrar mejor el punto:

- i. Las Coordinaciones de carrera disponen de apenas un cuarto de tiempo para atender sobre todo asuntos de índole secretarial, tareas que distraen los esfuerzos de otras labores más académicas como planificar actividades como charlas, asesorías pedagógicas, procesos de autoevaluación, etc. La jornada de tiempo es a todas luces insuficiente y por ello se ocupa de mayor asistencia para que sea otra persona quien se ocupe de dichas labores, pues la persona que coordina una carrera está sobrecalificada para tales funciones; además se hace un uso ineficiente de los recursos siempre escasos.
- ii. Se requiere un cambio estructural para gestionar mejor un plan de estudios. Reestructurar el servicio actual de apoyo al docente³² para dotarlo de mejores condiciones y para que las personas que coordinan las carreras puedan desentenderse de ciertas labores que llaman de "carpintería". Para el caso de las carreras propias, estas deben contar con mayor tiempo para tener condiciones óptimas de desempeño.
- iii. De conformidad con el principio de legalidad que impide actuar fuera de lo que establece la normativa universitaria, es importante destacar que un Reglamento puede equivaler a tener una camisa de fuerza que obliga a obedecer la normativa tal y como está, sea que está actualizada o bastante obsoleta.

Lo expuesto evidencia tan solo algunos aspectos a considerar, pero un estudio exhaustivo revelaría muchos más que necesitan modificarse. El desafío consiste en atreverse a determinar de manera integral qué cambios requiere la normativa de una Sede, que le lleve a poder desarrollar mejor todas sus potencialidades y promover los cambios respectivos en el Consejo Universitario.

32 En estos momentos la Sede de Guanacaste dispone de dos personas funcionarias administrativas para atender una población docente de más de doscientas personas, entre ellas también están quienes coordinan las carreras, que actualmente representan 16 ofertas académicas. Es evidente que los números no dan para apoyar eficientemente a las personas docentes ni a los y las Coordinadoras de carrera.

4. Renovar y re-crear la oferta académica

Con base en lo analizado en el punto uno, supra expuesto, específicamente sobre la necesidad de crear nuevas y pertinentes opciones académicas, es importante destacar la posibilidad de tener carreras³³ que respondan a nuevas necesidades³⁴. Así, por ejemplo, se puede pensar en la posibilidad de otorgar un grado técnico a quienes ocupan acreditarse como maestros de obras. La renovación paulatina de la oferta académica va a brindar un servicio al desarrollo del país, de las regiones y de las comunidades y personas que las integran. De igual forma, las Sedes Regionales serán referentes para los demás y por ende más robustas, en razón de la pertinencia de sus propuestas y un reforzado vínculo de éstas para con la sociedad. Por otra parte, cabe preguntarse si las carreras deberían seguir siendo de cinco años para egresarse de licenciatura, además de un par de años más para concluir con su trabajo final de graduación, es decir, siete años aproximadamente. Más aún, la realidad es que muchos de nuestros y nuestras estudiantes terminan su carrera y les resulta difícil encontrar trabajo, o bien, los salarios no están acorde con las expectativas creadas y el esfuerzo realizado. Piénsese, por ejemplo, en alguien que estudió durante cinco años, durante los cuales soportó estrés, preocupaciones y necesidades, para terminar con un salario quizás de ochocientos mil colones mensuales, que no guarda mayor proporcionalidad con el sacrificio realizado y el alto costo de la vida. Es preciso también hacer ofertas más concretas y ajustadas a las necesidades, donde haya más interdisciplinaria que les proporcione una salida profesional más versátil y evitará que los graduados y graduadas se sientan desubicados en sus trabajos, porque las habilidades no corresponden con las que se les enseñaron. Lo anterior no obsta para tener el debido cuidado de mantener una delicada labor de equilibrio con las carreras de humanidades³⁵ las que siempre habrán de tener su imprescindible apoyo, respaldo y espacio en la Universidad. El desafío en esta materia estriba en ocuparse de hacer una planificación³⁶ gradual y ponderada, para avizorar los derroteros que el país, la sociedad y las personas estudiantes necesitan como nuevas ofertas académicas, no solo desde una perspectiva economicista. Para esto las carreras tradicionales pueden buscar alternativas que les permita reinventarse y atender de esa manera las necesidades del país.

33 Pueden ser también carreras cortas.

34 Lograr un adecuado balance entre atender los requerimientos para proveer capital humano (factor importante de empleabilidad), pero sin perder el norte sobre la importancia de las humanidades en razón de la gran responsabilidad que les corresponde de ser *luces* aspicio para la Universidad, la sociedad y el país en general.

35 Significa que las carreras humanistas, que algunos consideran innecesarias, deben mantenerse porque el mundo necesita del debate axiológico, ético, que cuestione el rumbo que se ha tomado. Es fundamental discutir -por ejemplo- si la ingeniería genética debe permitir o no, o bien, hasta dónde se pueden o no manipular los códigos genéticos; también está el caso de las aplicaciones científicas para la guerra, por citar un par de ejemplos. Sin pensamiento crítico-reflexivo es muy fácil caer presa de dogmas alienantes, ideologías o movimientos políticos que desvirtúan la convivencia humana y desoyen las amenazas que el delicado equilibrio de los ecosistemas reclama. Se ocupa mantener un balance y la Universidad debe cuidar de él, luchar para estar por encima de visiones mercantilistas que promueven únicamente la formación de profesionales técnicos para satisfacer las demandas del mercado.

36 Esa planificación debe partir del supuesto de la escasez presupuestaria, con el fin de saber priorizar el uso de los exiguos recursos. Nunca como ahora será necesario ser creativos en este aspecto.

5. La virtualidad

Más allá de la pandemia que ha acelerado el uso de plataformas virtuales dentro del proceso educativo, las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) pueden convertirse en aliadas o en amenazas para la regionalización de la educación superior. Es un hecho incontrovertido que la virtualización en la educación vino para quedarse y las Sedes Regionales deben empezar a tomar decisiones a corto, mediano y largo plazo en esta materia. Se sabe que las tecnologías de la información y la comunicación presupone resolver problemas de conectividad, pero también representan los nuevos entornos de aprendizaje y eso demanda la adaptación de la institución como untado, y de las personas docentes en particular. Se afirma que:

Las instituciones educativas, poseedoras y distribuidoras del conocimiento, han dejado de ser las únicas fuentes del saber y del conocimiento. Muchos saberes que eran patrimonio exclusivo de las escuelas se pueden encontrar en diversos lugares. Las TIC están ofreciendo a los estudiantes acceso a fuentes de conocimiento ilimitados, a herramientas multimedia que permiten ampliar estos conocimientos de información (García Sánchez et al, 2017, p.1).

La tecnología en general luce portentosa y estremecedora al mismo tiempo, está llena de posibilidades pero también de riesgos y amenazas. Con un escenario así, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es dable pensar: ¿qué se puede enseñar en clase cuando los y las estudiantes tienen acceso a cantidades ingentes de excelente información y dispositivos multimedia como complemento? ¿Las personas docentes están conscientes que el proceso de enseñanza-aprendizaje luce un tanto desfasado y que las personas estudiantes se quejan de ello? ¿Tenemos claro lo que significa lidiar con la cosmovisión de los grupos etarios llamados millenials y centennials? A todas luces, es una realidad palmaria que "...la educación del futuro implicará un proceso de enseñanza-aprendizaje con ciertas particularidades como es el hecho de que podrá realizarse en cualquier instante, podrá ejecutarse en cualquier lugar y el ritmo de aprendizaje será personalizado" (García Sánchez et al, 2017, p. 07).

El fenómeno de la pandemia lleva a cuestionarse: ¿qué estamos haciendo o qué pensamos hacer a corto o mediano plazo sobre la posibilidad de tener un proceso educativo completamente virtual o mixto con sesiones presenciales? ¿Estamos esperando que la Sede Rodrigo Facio nos indique el camino una vez más? Véase que -por ejemplo- la memoria si bien muy importante, ya no se ocupa como antes, y se hace énfasis en potenciar la capacidad problematizadora, crítica, de innovación. Existe una cantidad inconmensurable de información a la que se tiene acceso en la web y los contenidos temáticos de muchos cursos y hasta más, que se encuentran a un par de clicks de distancia, lo que facilita la capacidad autodidacta. En conversación con un estudiante muy agudo y perspicaz me sugirió la idea de "dejar copiar" a los y las estudiantes, refiriéndose a que, en lugar de aplicar los exámenes de siempre propiciar una labor investigativa o la realización de un proyecto completo, eso sí, con el acompañamiento de la persona docente y un plan de estudios más flexible. Se aprovecha así el recurso de internet para que la persona aprendiente se empodere y según sus

áreas de interés, podría forjar su formación académica. Es decir, se trata de un proceso llevado a cabo de una forma más libre y menos formalista pero no por ello menos enriquecedora para su formación y quizás más entretenida. No sería algo totalmente impuesto, sino que otorgaría cierta libertad a la persona estudiante para dirigir en buena medida por sí sola, sus propios esfuerzos de aprendizaje. El desafío que plantean las TIC consiste en empezar por responder esas preguntas y otras más, para empezar a tomar decisiones al respecto. También las personas docentes ocupamos capacitaciones efectivas y acompañamientos de especialistas, para hacer oportunos cambios graduales y consistentes en el tiempo.

Todo lo apuntado son algunos retos que tienen las Sedes, pero también la Universidad como un todo. Es hora de aprovechar las ventajas comparativas de la Sedes Regionales para su fortalecimiento, lo que a su vez facilitará que la Universidad pueda emprender proyectos de avanzada, pues de otra forma le será aún más difícil y podría implicar un debilitamiento importante para su permanencia.

En definitiva, reiterar la necesidad de la transversalidad epistémica para que la teoría crítico-emancipadora atraviese todo el proceso de análisis y transformación, con el fin de orientar la reflexión y el análisis sobre la regionalización universitaria y sus desafíos.

Conclusiones

El modelo de regionalización de la Universidad de Costa Rica tiene más de medio siglo de existir y en todo ese tiempo, el contexto político, económico, ideológico y científico ha cambiado el mundo tal y como lo conocíamos. En medio de todo ese jaleo se agazapa la lógica de la razón instrumental enfocada en el lucro y la acumulación, despreocupada sobre los fines y los medios utilizados para lograrlo. Ante tal escenario, las Sedes tienen el desafío de saber cribar la influencia de la razón instrumental y al mismo tiempo que ha de enfrentar los desafíos para la educación universitaria, entre los que vale resaltar: i) La subalternidad-dependencia que genera la desconcentración de carreras para las Sedes Regionales; ii) Las ventajas comparativas de las Sedes como territorio aún por explorar; iii) La necesidad de remozar la normativa jurídico-organizativa de la Sedes; iv) La importancia de renovar y re-crear la oferta académica, y v) La virtualidad como fenómeno que va a revolucionar aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Propuesta resolutive

Conformar un equipo de trabajo intersedes, con plazo determinado, para que dentro de un marco epistémico crítico de la razón instrumental analice los desafíos de las Sedes, del país y la sociedad, y entregue un informe con propuestas específicas al Consejo de Área que permita tomar decisiones-acciones con el fin de remozar las S.R. y coadyuvar en la construcción de un sistema democrático costarricense más robusto y efectivo.

Referencias bibliográficas

- Baltodano, J. (2015). El modelo de regionalización de la Universidad de Costa Rica y el principio de igualdad constitucional: implicaciones fáctico-jurídicas [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Sibdi UCR. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/3057/1/38875.pdf> 3
- Bolaños Cubero, C. (2015). Aspectos por considerar al elaborar propuestas de modificación o integral de planes de estudio y para creación de carreras. 16 de junio, de Programa de Desarrollo Curricular del Centro de Evaluación Académica (CEA) Sitio web: https://www.cea.ucr.ac.cr/images/23desarrolllocurricular Aspectos_por_consideracin_para_la_elaboracin_de_propuestas_curriculares.pdf
- Cuño, J. (2016) La universidad latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Sitio web: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382016000100012
- Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. Tabula Rasa, 9, 153-197. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a10.pdf>
- ECURED. Consultado: 05-08-21 EN: https://www.ecured.cu/V%C3%ADctor_Hugo_14_9
- García Sánchez, M., Reyes Añorve, J. & Godínez Alarcón, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 6, 1-18.
- Horkheimer, M. (1973). Crítica de la razón instrumental (2a. e.). Editorial Sur, S.A. Buenos Aires. Pág. 15. [pp 193] Jinesta Lobo, E. (2003). Tratado de derecho administrativo. Costa Rica: Biblioteca jurídica. <https://www.ucipfg.com/Repositorio/MAF/MAF03C/semana%20II/009.pdf>
- Jinesta Lobo, E. (2003). Tratado de derecho administrativo. Costa Rica: Biblioteca jurídica. <https://www.ucipfg.com/Repositorio/MAF/MAF03C/semana%20II/009.pdf>
- Marcuse, H. (1993). El Hombre Unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. México: Planeta-Agostini. Monero Pérez, J. (2015).
- Monero Pérez, J. (2015). William Henry Beveridge (1879 1963): La construcción de los modernos sistemas de seguridad social. Revista de Derecho de la Seguridad Social, 4, 279-305.
- William Henry Beveridge (1879 1963): La construcción 24 de los modernos sistemas de seguridad social. Revista de Derecho de la Seguridad Social, 4, 279-305.
- Ordóñez, J. (2002). Neo-Tribalismo y Globalización. 4 de septiembre del 2021, de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/24903.pdf>
- Orwell, G. (sin fecha). 1984. Disponible en: <http://www.suneo.mx/literatura/subidas/George%20Orwell%201984.pdf>
- Poder Judicial. Diccionario usual del Poder Judicial. (2020). Recuperado el 04 de agosto del 2021 en: https://diccionariousual.poder-judicial.go.cr/index.php/diccionario?query=personalidad+jur%C3%ADdica&search_type=contains&limit=10&__n_c_f_o_r_m_i_n_f_o=JHhBEenmKW-MAFfo_ydkjh6jejPLrjeMCdJRJe18iHvVxxoIXRy0n9xUV3Li9sMaY-G-SANGSRPZSb6LNKZwOwLvsXGhNQ34kWJ3uXWGOAdd2mE2uhtfkNGr6m35I5oAKa0ZprMgBi0yWgMDFXcvhDxiLqGETO
- Resolución VD-R-9200-2015 (Universidad de Costa Rica). Define el concepto de desconcentración y descentralización de carreras. 3 de marzo del 2015
- Rodríguez Araya, M & Baltodano Mayorga, J. (2021). Regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica: de la democratización del acceso hacia una democratización epistémica. Revista Ensayos Pedagógicos. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/download/15541/21756/>
- Sampedro Hernández, J. (2017). Emprendimiento Universitario y valorización del 25 conocimiento para la solución de problemas sociales. 25 de junio del 2021, de Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, Departamento de Estudios Institucionales, Sitio web: http://www.uam.mx/altec2017/pdfs/ALTEC_2017_paper_265.pdf
- Universidad de Costa Rica. (2021, 14 de julio). Acta de la Asamblea de sede ordinaria virtual No. 7-2021. 26

Ordenando la casa: elementos para una futura redefinición de la estructura interna de las sedes de la Universidad de Costa Rica

**Guillermo
González Campos**
Sede del Atlántico

Resumen

Tras más de cincuenta años de existencia, las sedes de la Universidad de Costa Rica han mantenido una estructura organizacional anquilosada, heredera de coyunturas históricas ya superadas y legitimadora, en gran medida, de procesos de inequidad con la Sede Rodrigo Facio. Así pues, actualmente el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica solo permite que las sedes contengan, dentro de su estructura interna, recintos y departamentos, cuya autonomía y capacidad para la toma de decisiones es sumamente limitada. Esta ponencia desea discutir el camino futuro que deben emprender estas instancias académicas en el mediano o largo plazo y defiende que el camino que por seguir pasa necesariamente por la descentralización de organización interna de las sedes. Para ello propone que debe dejarse de lado ese modelo que las asimila más a una escuela y pasar a verlas como entidades más similares a una facultad. Es decir, se propone que la dirección pase a ser una decanatura y que, tal y como sucede con las facultades, existan dos posibilidades de organización para las sedes de la Universidad: unas sedes podrán estar divididas en escuelas y otras sedes podrán estar divididas en departamentos.

Introducción

En Costa Rica, la reflexión académica sobre la regionalización de la Educación Superior ha estado tradicionalmente signada por la discusión relativa a la necesidad de superar la estructura de centro y periferia que ha dominado el establecimiento de centros universitarios fuera de la región central del país. Como bien lo explican Hidalgo y Marchena (2019), en los últimos años, se ha visto como una necesidad imperiosa la búsqueda de un nuevo paradigma que regule las relaciones entre las diferentes sedes universitarias creadas a lo largo del país y su respectiva “universidad matriz”, las cuales están ubicadas

todas en el centro del país. Ha quedado claro, a lo largo de diversas investigaciones (véase, por ejemplo, Baltodano [2015] y Rodríguez y Baltodano [2021]), que el desarrollo regional de las universidades en Costa Rica es producto de herencias coloniales y de una administración pública tradicionalmente dirigida desde el interior del país.

Recuérdese, al respecto, que Costa Rica se desarrolló históricamente desde el centro del país hacia la periferia, es decir, las costas y la Zona Norte, y esto generó un modelo de pensamiento y organización que ha determinado estructuras administrativas centralistas para la gobernanza del país. El establecimiento de espacios universitarios fuera del Valle Central ha sido un proceso que evidentemente no ha estado exento de esta lógica y como consecuencia, ha producido una serie importante de desigualdades e inequidades entre las distintas sedes universitarias y sus respectivas “sedes centrales”.

Si bien el problema anterior todavía no encuentra solución satisfactoria, en este trabajo se analizará un aspecto que, aun y cuando es consecuencia de este, ha sido poco abordado en los estudios sobre regionalización universitaria en Costa Rica. Se trata de la organización interna de las diversas sedes universitarias que se han ido creando en la periferia del país. El objetivo del trabajo es demostrar que la estructura actual de las sedes universitarias no es la más adecuada para el desarrollo de las diversas actividades académicas que una universidad moderna requiere y que, por lo tanto, es necesario migrar hacia un nuevo sistema de organización que permita un desarrollo más democrático de las sedes a nivel interno. Es importante aclarar que dicha reflexión se hará dentro del marco de los procesos de regionalización realizados por la Universidad de Costa Rica. No obstante, es probable que mucha de la discusión aquí desarrollada pueda ser de provecho para otras universidades e instituciones públicas de Costa Rica.

Descripción del problema: el centralismo interno de las sedes universitarias

La reflexión sobre cómo debería estar organizada una sede universitaria ha sido una discusión prácticamente ausente dentro de las políticas universitarias. Ello ha sido así por el proceso ideológico mismo que generó el establecimiento de las sedes. Como explican Rodríguez y Baltonado (2021), estas *“se pensaron como unidades complementarias de las escuelas profesionales y centros de investigación, cuyo quehacer permitiría ofrecer oportunidades de acceso a la educación superior a los jóvenes de la región, por medio de carreras cortas, programas técnicos, o los primeros ciclos de educación general. El inconveniente de esta visión es que instauró una lógica de subsidiariedad, que implica forma de relación de poder asimétrica entre el centro y la periferia, desde el momento mismo en que se concibe la creación de los Centros Regionales”* (p. 165).

En concreto, puede decirse que la ideología imperante en aquel momento visualizó las sedes como espacios que ofrecían una infraestructura para que las carreras de la Sede Central fueran impartidas fuera del Valle central del país y así brindar oportunidades de estudio a aquellos jóvenes que no podían trasladarse hacia el

centro del país. Desde este punto de vista, se les consideraba básicamente un “cascarón”, un inmueble para dar clases y, por ello, no se vio nunca la necesidad de dotarlas de una estructura interna propia, pues el control de las carreras siempre se pensó que estaría ejercido desde las escuelas y facultades de la Sede Central. Sin embargo, las sedes universitarias con el paso del tiempo desarrollaron una serie de condiciones que obligaron a pensar en su desarrollo interno. Por ejemplo, muchas crearon carreras propias, exclusivas que no se dan en otro sitio del país. Además, muchas carreras, que en un inicio se pensaron como temporales, se arraigaron en las sedes y terminaron impartándose de manera permanente en estas. Debido a ello las sedes fueron conglomerando, poco a poco, un grupo de académicos propio que ha desarrollado sus actividades académicas de manera exclusiva en las instalaciones de estas.

Debido a lo anterior, se vio la necesidad de otorgar a las sedes una estructura. Sin embargo, esta no fue llevada a cabo como producto de una reflexión pausada, sino que básicamente se limitó a copiar ciertos elementos existentes en la sede central. Actualmente, el Estatuto Orgánico de la universidad no dedica un espacio de ningún tipo a señalar una estructura interna específica para las sedes. No obstante, este cuerpo normativo señala, dentro de las funciones de la persona que ejerce la dirección de la sede, el poder para nombrar a los directores de departamento, cuando estos posean menos de diez profesores en propiedad (art. 112, incisos f y g).

Así pues, es menester entender lo indicado en el Estatuto Orgánico a partir de lo dispuesto en el *Reglamento sobre departamentos, secciones y cursos*. En este reglamento queda claramente especificado que los departamentos de la Universidad dependen de una facultad, de una escuela o bien de una sede regional. Debe colegirse entonces, porque no se dice de forma explícita, que dentro del ordenamiento jurídico universitario la única posibilidad existente es que una sede regional sea dividida en departamentos. Así se ha entendido a lo largo del tiempo y en la actualidad existen dos sedes universitarias (Occidente y Guanacaste) que poseen departamentos. Es importante entender que dicha estructura es inadecuada porque reproduce prácticas centralistas, sobre todo relativas al ejercicio del poder a lo interno de las sedes, y además desnaturaliza por completo las funciones académicas de un departamento universitario.

En primer lugar, hay que señalar que el origen del problema se encuentra en entender a las sedes universitarias como una “unidad académica”. El concepto de unidad académica no ha sido ampliamente desarrollado a nivel de política dentro de la Universidad de Costa Rica; sin embargo, es el núcleo fundamental a partir del cual se llevan a cabo los diferentes quehaceres académicos de la Universidad. Ser una unidad académica implica un nivel de independencia funcional muy grande a nivel interno. Por eso, encontramos, a lo largo del ordenamiento universitario, una cantidad muy diversa de entidades que constituyen en sí mismas unidades académicas. Pero las sedes son, a nivel interno, ajenas a este concepto, pues un departamento no puede constituir por sí mismo una unidad académica. Las sedes son en sí mismas una unidad académica y, por lo tanto, todos los procesos que se desarrollan dentro de ellas se encuentran subordinados a un único ejercicio del poder. Cabalmente eso es lo que se entiende por centralismo, un ejercicio único y concentrado del poder.

En una sede regional, actualmente, la persona que ejerce la dirección es la encargada de dar el trámite final al nombramiento del personal docente y administrativo, a la aprobación de proyectos de investigación y acción social, a la asignación de las cargas docentes, el nombramiento de comisiones y la apertura de procedimientos disciplinarios, entre otro sinnúmero de funciones y potestades. En la mayoría de las sedes donde no existe una división por departamentos, la voluntad de quien ejerce la dirección es todavía mayor. Prácticamente, todas las decisiones de carácter académico deben ser consultadas y aprobadas en última instancia por su persona.

Todo ello no deja de ser un problema para la administración de las carreras universitarias que se imparten en las sedes regionales. Además de que provoca una serie de inequidades en el ordenamiento universitario, pues la administración de una carrera en una sede regional es radicalmente diferente de la administración de una carrera en la Sede Rodrigo Facio. Mientras en la Sede Rodrigo Facio las diversas carreras suelen tener una unidad académica independiente que las administre, ya sea una escuela o una facultad; en las sedes todas las carreras están bajo la autoridad de la persona que ejerce la dirección de la sede, en particular, y la Asamblea de Sede, en general. De esta forma, una sede con quince carreras, por ejemplo, ve como todos los procesos académicos de estas se encuentran “embutidos”, por así decirlo, en una única instancia. Todo ello ha derivado en una cultura centralista que no permite un desarrollo interno adecuado.

El análisis de un caso particular puede ser revelador para entender esto de una mejor manera. Por ejemplo, en la Rodrigo Facio las carreras de ingeniería se encuentran todas organizadas en torno a una facultad. Está facultad se subdivide en diversas escuelas, de tal forma que cada una de las ingenierías se encuentra adscrita a una escuela diferente, es decir, constituye una unidad académica por sí misma. Al poseer una unidad académica que las amparen, cada carrera de ingeniería puede tomar decisiones independientes en relación con sus planes de estudio, el nombramiento de profesores tanto internos como en propiedad, el desarrollo de proyectos de investigación y acción social, entre otros muchos aspectos. Además, al pertenecer a una facultad, tienen la posibilidad de coordinar entre ellas diversas acciones de tipo conjunto. Por lo tanto, su quehacer académico y su desarrollo universitario no dependen de ninguna otra instancia superior. Nada de esto ocurre en una sede regional.

En las sedes regionales, encontramos dos posibilidades diferentes en relación con la administración de las carreras. En aquellas donde no existe un proceso de departamentalización, las carreras dependen de una persona coordinadora, la cual en la práctica no tiene ningún tipo de poder. Como se ha señalado en otros espacios, las coordinaciones de carrera poseen escaso tiempo para el desarrollo de sus labores, lo cual redundaría en una sobrecarga de trabajo, y además, no poseen ningún tipo de autoridad sobre los profesores de la carrera, pues no constituyen en sí mismas una jefatura. En algunas ocasiones, se ha equiparado su papel al de meras secretarías que llevan a cabo diversos trámites de índole administrativa. Así pues, siguiendo con el ejemplo anterior, las carreras de ingeniería en las sedes regionales no poseen un cuerpo docente articulado en una unidad académica que les dé soporte y, por ende, no tienen capacidad jurídica para tomar decisiones con respecto a su plan de estudios, el nombramiento de sus profesores tanto interinos como en propiedad o el desarrollo de proyectos de investigación y acción social. Para todas estas actividades deben recurrir a la dirección de la sede o a la Asamblea de Sede.

En las sedes donde existe una división por departamentos, lo que ha ocurrido ha sido una desnaturalización completa de los propósitos universitarios de estos. Para entender esto, es importante remitir aquí a la definición de departamento que se encuentra en la normativa universitaria. El *Reglamento sobre departamentos, secciones y cursos*, en su artículo 1, define estas instancias académicas de la siguiente manera: “*son divisiones académicas especializadas que agrupan profesores y cursos de determinadas disciplinas iguales o afines, para desarrollar docencia y si fuere del caso, investigación y acción social*”. Como puede verse, un departamento constituye un espacio de carácter especializado, su función es reunir a docentes que imparten cursos que se relacionan directamente por su área de especialidad.

La conceptualización anterior tiene su origen en el así llamado “principio de departamentalización”, que forma parte de la organización jurídica de la Universidad desde la famosa reforma llevada a cabo a finales de la década de los 50, tal y como lo explica Baltodano (2015):

El principio de departamentalización forma parte de las reformas que se implementan en 1957 y, mediante este, se ha regido la organización académica de la Universidad. Implica dividir – en forma fragmentaria, departamental- las diferentes disciplinas del saber entre las unidades académicas, de manera que, a cada una se le confiere autoridad exclusiva, para desarrollar las labores pertinentes en cada uno de sus campos académicos. (p. 42)

Dicha manera de entender un departamento no se cumple en las sedes regionales. En aquellas sedes que los poseen, los departamentos básicamente son agrupaciones de carreras afines, es decir, funcionan más como un área o una facultad de la Rodrigo Facio. Por mencionar un caso, documentado por Quesada y Robles (2019), en la Sede de Occidente existe un “Departamento de Ciencias Sociales” que agrupa carreras como Derecho, Dirección de Empresas, Psicología, Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica y Trabajo Social y además brinda cursos de áreas como Sociología, Antropología, Historia, Geografía y Economía. De acuerdo con dichos autores, dicho departamento, tras más de cuatro décadas de trabajo, ha logrado consolidar proyectos de carreras propias, así como una labor de investigación y acción social pertinente para el contexto regional de la Sede de Occidente; sin embargo, en los últimos tiempos, ha quedado demostrado que la demanda de personas por estudiar las carreras impartidas por dicho departamento se ha desbordado la capacidad institucional. En palabras de ellos, “*se observa un estancamiento de crecimiento en la atención de demanda de estudiantes y una mínima cantidad de profesionales graduados en licenciatura*” (p. 262).

Está claro que, en este caso, la normativa universitaria ha venido a generar el constreñimiento de las actividades universitarias. Dado que la única posibilidad que existe para una sede es la división departamental, estas se han visto obligadas a “apretujar”, si se permite el uso del término, a diversas carreras dentro de estas estructuras, con el inconveniente de que los departamentos no fueron concebidos dentro de la Universidad como agrupaciones de carreras y, por ende, su dinámica interna no permite un desarrollo adecuado de cada una de estas.

Propuesta resolutive

Como propuesta resolutive, esta ponencia propone que se lleva a cabo una reflexión a lo interno de las sedes universitarias, en específico, y en el marco general de la Universidad, de forma general, que valore la posibilidad de generar los siguientes cambios en el ámbito de la organización universitaria, en aras de provocar que el poder deje de estar concentrado en una única instancia y se favorezca el desarrollo interno de espacios académicos mucho más autónomos dentro de las sedes:

- a. Renombrar a las direcciones de sedes como decanaturas y permitir que estas se organicen de forma similar a una facultad, es decir, como sedes divididas en departamentos y sedes divididas en escuelas.
- b. Consecuentemente, permitir la creación de escuelas en las sedes universitarias de la universidad.

Referencias bibliográficas

- Baltodano Mayorga, José Daniel (2015). *El modelo de regionalización de la Universidad de Costa Rica y el Principio de Igualdad Constitucional: implicaciones fáctico-jurídicas*. Tesis de licenciatura. Universidad de Costa Rica.
- Hidalgo Redondo, Giselle y Jorge Marchena Sanabria (2021). «Deconstruir la regionalización: historia, «colonialismo universitario» y propuestas de desarrollo para las sedes y recintos de la Universidad de Costa Rica». En *I Congreso Regionalización Universidad de Costa Rica: 50 años de Regionalización de la Educación Superior UCR 1968-2018*. San Ramón, Alajuela. Sede de Occidente, págs. 51-65.
- Quesada Monge, Ana Cristina, y Keylor Robles Murillo (2019), «La regionalización de la Educación Superior: alcances y limitaciones para la democratización de la educación», En *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Madrid: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, págs. 257-262.
- Rodríguez Araya, Marilú y José Daniel Baltodano Mayorga (2021). «Regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica: de la democratización del acceso hacia una democratización epistémica». *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16 (1): 159-187.
- Universidad de Costa Rica (2019). *Compendio de normativa universitaria*. San Pedro, Montes de Oca: Oficina Jurídica, Universidad de Costa Rica.