

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PARA EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN
COSTARRICENSE
DEPARTAMENTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
“CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
EN LAS SEDES REGIONALES DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA”

M Sc. María Eugenia Venegas
Investigación en Sede del Atlántico

M. Ed. Ana Cecilia Hernández
Investigación en Sede del Pacífico

Dra. Kemly Jiménez
Investigación en Sede de Limón
Coordinadora inicial del Proyecto

M. Ed. Edgar Chavarría
Investigación inicial en Sede de Occidente
Investigación en Sede de Guanacaste
Coordinador sustituto del Proyecto

CAMPUS UNIVERSITARIO RODRIGO FACIO
2002

CONTENIDO

[Introducción](#)

[La Regionalización: Metas vigentes](#)

[La Docencia en la Universidad de Costa Rica](#)

[Metodología](#)

[Informe Sede del Atlántico](#)

[Informe Sede del Pacífico](#)

[Informe Sede Occidente](#)

[Informe Sede Guanacaste](#)

[Conclusiones](#)

INTRODUCCION¹

Este documento recoge el informe maestro del proyecto de investigación "CONCEPTUALIZACION DE LA DOCENCIA EN LAS SEDES REGIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA".

Tanto en el proceso de investigación, como en la elaboración del presente informe, se presentan resultados de trabajos compartidos, pero también de trabajos asumidos individualmente. Ello es así, no sólo por las características complejas que asumió la investigación, por las enormes dificultades que se hubo de afrontar, pero también por la necesidad de respetar los enfoques de los investigadores que constituyeron el equipo.

Es sabido que en equipos grandes de trabajo, la tensión que se acumula alrededor de las dificultades suele ser un aspecto que pone a prueba la continuidad de las investigaciones, de las intervenciones y de los equipos mismos. El nuestro, es un caso excepcional. La fuerte y compleja rotación del equipo, el sobrecargo de labores que se experimentó en un momento en que el Departamento de Docencia Universitaria llevaba adelante y simultáneamente varios procesos de gran complejidad, terminó por generar una fuerte presión.

El proyecto se inició bajo la Coordinación de la Dra. Kemly Jiménez. Ante su decisión, merecida por lo demás, de acogerse a la pensión, estas funciones fueron trasladadas por recargo a quien suscribe.

A pesar de la decidida cooperación de las profesoras participantes del equipo investigador, no siempre los asuntos transcurrieron de la mejor manera. Dificultades ingentes que se describen adelante, atentaron contra el desarrollo que hubiésemos deseado para este proyecto.

Pero es justo decir que, a pesar de todo ello, se ha generado un producto que es valioso, tanto por lo que logra, como por lo que deja planteado e insinuado. Con frecuencia, los logros de una investigación se miden por un producto más o menos tangible. En nuestro caso, esos productos existen, pero habrá que agregar a ellos, los aprendizajes logrados por el equipo investigador sobre la complejidad de las Sedes, objetiva y subjetiva, así como el enriquecimiento que nos ha significado el entrar en contacto con los colegas de esas Sedes y conocer de cerca más que su quehacer, sus interpretaciones y conceptualizaciones, sus teorizaciones y emociones respecto de la docencia.

ANTECEDENTES:

¹ NOTA IMPORTANTE:

Este informe se inició a construir para formato HTML con el fin de distribuirlo en Disco Compacto. Dadas las limitaciones de tiempo del suscrito, esa tarea no está concluida, razón por la que algunos "links" que aparecen en el texto pueden no funcionar"

El antecedente inmediato de esta investigación se finca en otros procesos investigativo desarrollado en el Área de Salud (Construcción de una dimensión pedagógica para la docencia universitaria en al Área de Salud) y las Áreas de Ciencias Básicas (la función docente en la Universidad de Costa Rica. El caso de los docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Básicas).

Desde algunas consideraciones emanadas de ese proceso, y bajo la constatación de que las Sedes Regionales guardan ciertas especificidades que, generalmente no se visualizan desde la Sede Central, se planteó la necesidad de conocer esa parte de nuestra realidad universitaria en el ámbito del quehacer docente.

Por otra parte, la experiencia acumulada por el Departamento de Docencia Universitaria a lo largo de sus años de experiencia, en los cuales ha atendido a profesores de todas nuestras unidades académicas, le ha permitido apreciar, tanto en lo empírico como en lo teórico, una profunda necesidad de clarificar lo docente universitario en el marco mayor de la Universidad de Costa Rica.

A partir de tal perspectiva, “la docencia” no se identifica (no exclusivamente) con el aula. Por el contrario, requerimos de la reapropiación de los momentos “ante”, “en” y “pos” del acto docente mismo. Ello remite, para la investigación que quiera ser acabada, al estudio de la génesis, el acto y el impacto de la docencia universitaria en, para nuestro caso particular, el marco de una realidad compleja (pluricondicionada y polisémica) acotada bajo el nombre de “Sedes Regionales”.

Quedó claro desde el inicio mismo de este proceso investigativo, la imposibilidad de dar cuenta de todo el ámbito implicado y la necesidad, por ende, de permitir que las emergencias, las especificidades, lo émico, asumidos dentro de los objetivos propuestos, fuesen los criterios para enmarcar los alcances de la investigación en cada una de las Sedes, conceptualizadas en el proyecto como “Regionales”.

Como parte del reconocimiento de las dificultades que el proyecto entrañaba, se abrió un periodo inicial de reapropiación crítica de lo señalado en el documento original (aprobado oficialmente). Ello implicó el replanteamiento de algunos objetivos y de algunas de las consideraciones teórico conceptuales originales. Como resultado de este proceso, el proyecto de investigación se reformuló desde el siguiente propósito y objetivos:

a.- PROPÓSITO GENERAL Y OBJETIVOS

a.1.- Propósito:

1.- Caracterizar la docencia desde las Sedes para ampliar, profundizar e interpretar sus significados en la prácticas pedagógicas de la Universidad de Costa Rica y así acercarnos a la construcción de una pedagogía universitaria.

a.2.- Objetivos

a.2.1.- Objetivo general:

Valorar los elementos teórico prácticos de la docencia desde las Sedes (Regionales) de la Universidad de Costa Rica, que permitan caracterizar su actividad pedagógica.

a.2.2.- Objetivos específicos:

Develar los diferentes marcos conceptuales de la práctica docente en las Sedes (Regionales) de la Universidad de Costa Rica para construir, a partir de esa diversidad, lo común en el ejercicio docente universitario.

Construir elementos conceptuales que sustenten la comprensión de prácticas docentes alternativas.

Investigadores y carga académica:

En el siguiente cuadro se recoge la evolución de los nombramientos dentro del proyecto de investigación:

Investigadores	1999		2000		2001
	CICLO I	CICLO II	CICLO I	CICLO II	CICLO I
María Eugenia Venegas, M. Sc.	¼ Gte			¼ Atl	¼ Atl
Ana Cecilia Hernández, M. Ed.	¼ Pac	¼ Pac	¼ Pac	¼ Pac	¼ Pac
Dra. Kemly Jiménez	¼ Lim	¼ Lim	¼ Lim	Lim ²	
Edgar Chavarría, M. Ed.	¼ Occ	¼ Occ	¼ Gte.	¼ Gte	¼ Gte
Yalile Chan, M. Sc.			¼ Occ	¼ Occ	
Marta Elena Vargas, M. Ed.	¼ Atl				
Licda. Nora Cascante					¼ Lim

Creo justo mencionar como colaboradoras de la investigación en la Sede de Turrialba a la M.A.Ad.Un. Heylin Lorente (colaboró en la localización de documentos... II ciclo de 2000) y M.EV.Ed. Susan Francis (quien ha colaborado en el análisis de la información y en la redacción del informe en la Sede del Atlántico: I ciclo de 2001).

Los nombramientos se caracterizaron por mucha rotación debido a algunos asuntos fuera del control de los profesores y a las otras necesidades que el Departamento debió atender simultáneamente con el desarrollo de la investigación:

✦ M. Ed. María Eugenia Venegas: Se hizo cargo de la Sede de Guanacaste, pero su viaje a España durante el ciclo II de 2000, para cumplir con los requisitos de sus estudios Doctorales, interrumpió su labor. A su regreso retomó el trabajo en la Sede del Atlántico.

✦ Dra. Kemly Jiménez: Se acogió a su pensión a partir del segundo ciclo del 2000. Durante ese ciclo se le nombró ad honorem en el proyecto.

² Nombramiento ad honorem debido a que la profesora se acogió a su pensión.

✦ M. Ed. Edgar Chavarría: asumió en principio la Sede de Occidente. Sin embargo, a partir del primer ciclo del 2000 tomó la Sede de Guanacaste, debido a que la Profesora Yalile Chan, nombrada en el proyecto a partir de ese ciclo, no podía viajar hasta Guanacaste. En consecuencia, la Profesora Yalile Chan se encargó de la Sede de Occidente a partir del ciclo 1 2000.

✦ Como consecuencia de la pensión de la Dra. Kemly Jiménez, el prof. Edgar Chavarría colaboró por recargo con la Coordinación del proyecto a partir del ciclo 2 – 2000.

✦ M. Sc. Yalile Chan: como se señaló arriba, asumió la Sede de Occidente a partir del ciclo I – 2000. No obstante experimentó serios problemas de salud que la obligaron a incapacitarse, primero, y a renunciar, posteriormente, en el ciclo de 2001.

✦ M. Ed. Marta Elena Vargas: Se le encargó en principio la Sede del Atlántico, pero renunció a partir del segundo ciclo de 1999.

LAS DIFICULTADES Y LA MANERA COMO SE CONFRONTARON.

En el Informe Maestro, cada investigador señala las dificultades que se enfrentaron en la investigación en cada Sede. En el siguiente cuadro, se indican las dificultades comunes y las referentes a la coordinación final del proyecto:

DIFICULTADES	MECANISMOS DE SUPERACION
DE LA COORDINACION	
1.- El coordinador del proyecto no tiene potestad alguna sobre el nombramiento de los investigadores.	Ninguno. Es un problema que se deriva de la estructura jurídico universitaria
2.- Renuncia por pensión de la Coordinadora inicial, quien también era la encargada de la investigación en la Sede de Limón.	Ninguno. Es un derecho laboral que cada trabajador aplica cuando lo desea una vez alcanzadas las condiciones que lo posibilitan.
3.- La coordinadora en la etapa inicial no entregó un informe sobre el trabajo común realizado hasta su renuncia	Se ha procurado reconstruir el proceso seguido con base en apuntes del coordinador sustituto y de documentos del archivo del Departamento
DEL EQUIPO DE INVESTIGADORES	
4.- No se contó con un informe sobre el avance de la investigación en Limón en el momento en que la profesora encargada se pensionó	Imposible de resolver. La profesora que asumió la investigación en el primer ciclo del 2001 experimentó diversas dificultades para darle continuidad al trabajo. En lugar del informe sobre su avance la profesora investigadora inicial, presentó tardíamente un “informe final”
5.- Falta de coincidencia entre la jornada y horario disponible para la investigación y los	a.- Se procuró contar con profesores y funcionarios colaboradores dentro de las

<p>horarios de los profesores en algunas Sedes</p> <p>Dado que en algunas Sedes muchos profesores viajan desde San José, no era fácil coincidir con ellos en los horarios de los investigadores quienes sólo disponían de un cuarto de tiempo para estas labores. Por su parte, para los investigadores no era fácil extender su presencia en las Sedes a varios días consecutivos, debido a que debían atender sus otras obligaciones universitarias.</p>	<p>Sedes.</p> <p>b.- Se elaboraron instrumentos para que los profesores de las Sedes desarrollasen sus colaboraciones sin necesitar la presencia de los investigadores. Sin embargo, este procedimiento no funcionó suficientemente.</p> <p>c.- Uno de los investigadores negoció cambios de horarios en otras actividades para permanecer días consecutivos en la Sede respectiva.</p> <p>d.- Se realizaron entrevistas por teléfono y se procuró reunirse en la Sede Rodrigo Facio con profesores de las Sedes, radicados en San José.</p>
--	--

DEL APOYO INSTITUCIONAL

<p>6.- Movilidad del personal investigador por diversas razones: renuncia, pensión, estudios doctorales.</p>	<p>Hubo necesidad de reubicar a los investigadores y dar cobertura parcial a las sedes.</p>
<p>7.- La huelga del SINDEU en relación con la legalidad de las Convenciones Colectivas paralizó los servicios de transporte.</p>	<p>a.- Se suspendieron reuniones particularmente en la Sede de Guanacaste y Puntarenas, en un momento clave del trabajo de campo.</p> <p>b.- A partir de ese momento el investigador de Guanacaste utilizó su propio vehículo y asumió los gastos de gasolina.</p>
<p>8.- Escaso presupuesto</p>	<p>Los investigadores debieron asumir gastos de gasolina, transporte, algunos materiales, alimentación y hospedaje. Se usaron algunos materiales suministrados por la Escuela de Formación Docente.</p>
<p>9.- La estructura organizativa de la UCR limita la posibilidad de una observación y presencia sostenida en el campo, dado que además del proyecto, se debe seguir atendiendo las demás labores</p>	<p>Se emplearon formas alternativas para obtener información tales como entrevistas telefónicas y apoyo en profesores colaboradores</p>

DE LAS SEDES

<p>10.- Colaboración en las Sedes:</p> <p>A pesar de que las autoridades de las Sedes siempre se mostraron altamente colaboradoras, no siempre ocurrió lo mismo con el profesorado de base, exceptuando por supuesto a los grupos que finalmente se convirtieron en nuestros colaboradores. Esas dificultades de colaboración parecen tener varias explicaciones:</p> <p>a.- falta de coincidencia horaria con los investigadores,</p>	<p>a.- algunas de las acciones indicadas arriba tendieron también a resolver resistencias, falta de coincidencia horaria y temores.</p> <p>b.- se procuró explicar a todas las personas contactadas los alcances, intereses, motivaciones y las perspectivas éticas del proyecto.</p> <p>c.- se ofreció a colaboradores que sobre la base de los materiales o informaciones que pudiesen aportar, escriban artículos o redacten ponencias bajo su total autoría y</p>
--	---

<p>b.- limitaciones de jornada y horario en los profesores de las Sedes</p> <p>c.- frustración por proyectos anteriores o por la aplicación de encuestas que, según los profesores, nunca originan cambios</p> <p>d.- resistencias frente a investigadores de la “Sede Central” que, en varios casos, sigue siendo vista como “colonizadora”</p> <p>e.- en algunas sedes sólo se pudo contar con colaboración de personal interino</p> <p>f.- en algunas Sedes se presentaron dificultades para obtener información institucional</p> <p>g.- en algunas Sedes hay poca información o subregistros</p> <p>h.- en algunas Sedes no hay acceso suficiente a Internet. En todas ellas, la mayoría de los profesores involucrados en la investigación, no tienen acceso a Internet o no dominan las herramientas de la Red.</p>	<p>propiedad intelectual.</p> <p>d.- se trabajó con los pequeños grupos que lo posibilitaron, considerando, además, que par el enfoque cualitativo interesa la profundidad más que el mero dato cuantitativo.</p> <p>e.- Se buscaron fuentes alternativas de información tales como OPLAU, CEA, Oficina de cargas académicas.</p> <p>f.- Se puso en marcha un foro vía Internet, pero a pesar de que muchos de los profesores de las Sedes tienen cuentas, las utilizan sólo esporádicamente; muchos de ellos no conocen las herramientas de la Red y algunas Sedes tienen un acceso muy limitado a la Red.</p>
<p>11.- Falta de continuidad, renunciadas, pensiones y cambio de investigadores.</p>	<p>En alguna medida, el cambio de investigadores en relación con las Sedes inicialmente asumidas, fue una forma para resolver el problema de renunciadas, pensiones . Sin embargo, ello generó dificultades nuevas que se procuró resolver con la colaboración de los participantes pero que constituyeron, sin duda, uno de los aspectos más difíciles en la investigación.</p>

Un aspecto sumamente importante de anotar es que las dificultades señaladas están en relación con la intrínseca complejidad de las Sedes, asunto quizás no valorado suficientemente en el momento de plantear el proyecto y sus formas de abordaje. La estructura, dimensiones, aspectos organizativos y relaciones de interdependencia de las Sedes, demandan, para un proyecto con objetivos como los nuestros, un planteamiento más bien programático, con mayor presencia de investigadores por Sede, cuanti y cualitativamente. Para lograr esto, por ejemplo, sería prudente que los investigadores pudieran insertarse, por algún tiempo, como profesores regulares de la Sede en la cual investigan.

Las complejidades intrínsecas de las Sedes tienen que ver con asuntos como los contextos y objetivos que enmarcaron sus orígenes en contraste con los contextos actuales, sus características organizativas, su peculiar inserción en un marco jurídico universitario que no siempre es adecuado a ellas y otros aspectos semejantes.

Ahora bien, a pesar de todas las dificultades enunciadas, hay un producto que presentamos a continuación y que ha contado con la colaboración de algunos y algunas

colegas en las Sedes Regionales. Las circunstancias no favorecieron completamente nuestros propósitos. Sin embargo, en este proceso pudimos reafirmarlos.

LA REGIONALIZACIÓN: METAS VIGENTES

La revisión histórica sobre el proceso de surgimiento de la Regionalización, permite constatar que, al respecto, se han decantado diversas formas de entenderlo.

Para la época en que se plantearon las ideas iniciales sobre regionalización de la Educación Universitaria, resultaba válido confundir esta figura con la de “Regionalización de la “Universidad de Costa Rica”. Muy pronto sin embargo, con la aparición de las otras universidades estatales y de instituciones de educación superior no universitarias, tal identidad tendría que ser replanteada. ([Chavarría, E.; 1989, 2](#))

No obstante, aún en documentos y actividades recientes, se sigue hablando de regionalización de la Educación Superior, entendiéndolo por ello, la presencia de la Universidad de Costa Rica en algunas regiones del país.

El análisis de las razones histórico políticas, económicas e ideológicas del origen de la Regionalización de la Universidad de Costa Rica, en una época en que ella, la UCR, representaba a la totalidad de la educación universitaria del país, trasciende los objetivos del presente trabajo. A pesar de ello, la revisión de su surgimiento, aunque de manera breve y en el plano descriptivo, es de importancia para ubicar la construcción de los resultados del presente proceso investigativo.

Huelga indicar, por lo demás, que a pesar de la celebración de varios congresos dedicados al tema de la regionalización, la bibliografía al respecto sigue siendo dispersa, asistemática. Se trata más bien de fuentes documentales contenidas en ponencias, trabajos inconclusos, actas y algunas tesis que abordan la regionalización más como un marco para tratar temáticas específicas de una u otra Sede Regional.

Se carece, y en ello podría haber una tarea para el futuro, de un trabajo sistematizador que, además de recoger los “datos” acerca del surgimiento de la regionalización, los interprete con base en los procesos de corto y largo alcance que se interrelacionaron, y aún hoy se interrelacionan, y supere las visiones “heroicas” con que en muchos casos se ha pretendido explicar tal acontecimiento.

Efectivamente, en muchos casos los análisis se han centrado en las acciones de “notables miembros de las comunidades” que se organizaron para aprovechar una circunstancia abierta por “otro notable”, a saber Don Carlos Monge Alfaro y su lucha por la regionalización. La regionalización aparece, entonces, en algunos de estos discursos, como un resultado inmanente a la misma universidad, una especie de hipóstasis provocada por la autoconciencia universitaria:

“La decisión, de la Universidad de Costa Rica de llevar sus servicios fuera del Valle Central o Intermontano, la llevó a extender su presencia en diferentes

regiones del país y la envolvió en este proceso que hoy identificamos como regionalización, la cual dio por resultado las diferentes Sedes Regionales.

Realmente lo que hoy tenemos es un proceso el cual nació de la misma Universidad, en la mente y voluntad de los líderes de ese entonces con el posterior apoyo de los universitarios con más visión futurista, que comprendieron que el desarrollo de nuestra universidad y de las regiones rurales del país debían darse simultáneamente.” (Boza, Charpantier y Salazar, 1989, p. 1)

En otros casos se reconoce la regionalización como un resultado de la interacción dialéctica que tensa las relaciones sociales de la sociedad costarricense y que las vincula tanto con procesos político económicos internos como con sus referentes externos. Quienes adoptan esta posición asumen las tensiones citadas como posibles explicaciones del surgimiento de la regionalización, pero en algunos casos las señalan también como los frenos y límites que la regionalización tendría desde su surgimiento mismo. Así, de acuerdo con [Muñoz, Jiménez y Barrantes](#),

“Si la ´regionalización` es el resultado de las diferentes articulaciones de la sociedad costarricense y producto de un proceso continuo de las adecuaciones del Estado Nacional en sus diferentes (sic) momentos, no lo ha sido en la dinámica referida a la Educación Superior. Aquí está la carencia de este principio, su no materialización democrática.

La Educación superior ciertamente amplió la democracia, pero el mismo Estado fue el encargado de crearle sus propios límites y la Sede Central de ajustarlo. A veintiún años, la autonomía (en Docencia, Administración, Investigación y Acción Social) sigue dependiendo de las decisiones centrales” (1989, 1)

Aún algunos otros, sitúan la Regionalización como un resultado casi natural de la que, consideran, ha sido una preocupación constante en la sociedad costarricense, a saber, la preocupación por otorgarle un alto nivel de prioridad a la educación. ([Pichardo, A.: 1984](#))

Ahora bien, no hay duda de que en el proceso de apertura de la Regionalización, Don Carlos Monge Alfaro jugó un papel destacado, independientemente de que otra perspectiva nos permita situarlo (en cuanto sujeto histórico) en el marco de los procesos políticos (apertura de la Segunda República y surgimiento de una fuerza política nueva bajo el ideario de la social democracia), económicos (decadencia del modelo agroexportador y surgimiento de las tesis de sustitución de importaciones e integración Centroamericana en el marco de los supuestos del desarrollo industrialista – [Dachner, Y.:1998, 65 - 75](#); [Pichardo, A.: 1984](#), 2) e internacionales (apertura de la Revolución Cubana y las respuestas ideológicas de la hegemonía capitalista.

En ese marco se celebró, entre agosto y setiembre de 1966, el Segundo Congreso Universitario (de la Universidad de Costa Rica). En él se reconoció la urgencia de una mayor vinculación universidad – comunidades rurales y, con ese fin, se acordó:

“Establecer escuelas universitarias regionales en zonas determinadas por rigurosos estudios económico – sociales, para contribuir al desarrollo de esas zonas, en particular, y del país en general...” (U.C.R., 1966)

En 1967, el entonces rector de la Universidad de Costa Rica, Carlos Monge Alfaro, expresaba una preocupación doble. Por una parte, la necesidad de atender la creciente población de graduados de la secundaria y por otra, la de hacerlo desde el desarrollo universitario regional. Tal era su interés cuando en 1966 presentó el proyecto de creación de Centros Regionales:

“Si la democracia costarricense ha consagrado en sus Constituciones Políticas el derecho de la cultura, la Universidad de Costa Rica debe contribuir a hacerlo efectivo. Salta a la palestra una pregunta: ¿Todos los jóvenes de talento y con voluntad pueden ingresar a la Universidad? Un ponderado análisis de la situación actual autoriza a decir que no... El famoso derecho no pasa de ser una frase estampada en la Carta Magna o una leyenda.

Muchos jóvenes no están en condiciones económicas de salir de sus aldeas para trasladarse a la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio”.([Monge, C.: 1966](#)).

Esto es, resulta claro que la perspectiva de Don Carlos no se limitaba a disminuir la presión por matrícula que ejercerían los nuevos graduados, sino que se extendía hacia la necesidad de democratizar la educación universitaria. Además, esta acción democratizadora se entendía por el citado rector como parte de un proyecto nacional en el cual la Universidad, aportaba su contribución:

“La política del gobierno del presidente Trejos Fernández tendiente a estimular a las comunidades, a seleccionar sus mejores valores espirituales y sociales para que adquieran conciencia de su propio poder y colaboren en el proceso de desarrollo nacional – educativo, económico, social – parece signo de un nuevo rumbo histórico, de una actitud positiva y conciente para elevar el nivel de cultura y la aptitud creadora de las regiones lejanas. La Universidad de Costa Rica, como respuesta a esta política y, además, porque desde 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, C.: 1968, 22](#))

De los argumentos ofrecidos por Don Carlos Monge y aprobados o aceptados por diferentes instancias, especialmente por el Consejo Universitario, es posible colegir la intencionalidad institucional de que los Centros Regionales atendieran necesidades propias de las regiones rurales en las que se asentarían:

“Desde el punto de vista de la cultura se vive en función de la capital y ciudades aledañas, en perjuicio de las zonas alejadas, que es donde está el futuro económico y cultural de Costa Rica y las potencialidades intelectuales de sus pobladores ... las comunidades no se atienden bien, la agricultura y la ganadería necesitan personas preparadas y adiestradas en las nuevas tecnologías”. ([Monge, C.: 1968](#))

En su informe de rectoría correspondiente a los años 1967 – 68, Don Carlos Monge hizo un recuento acerca de algunas acciones realizadas en torno a la idea de abrir los centros regionales. Según ese recuento, en febrero de 1967, en reunión sostenida con el Dr. Claudio Gutiérrez, trataron como punto medular la creación de instrumentos para

favorecer la vinculación de la Universidad con el pueblo. En relación con ello, comentaron acerca de los Centros Universitario Regionales creados por la Universidad de Puerto Rico, la Universidad de Chile y los centros de extensión de muchas universidades de los Estados Unidos de América, particularmente la de Wisconsin.

Debido a que ya existía una recomendación del Segundo Congreso Universitario, el señor rector solicitó al Dr. Claudio Gutiérrez que se constituyese en comisión conjuntamente con los profesores Alfonso Carro y Ovidio Soto, a fin de que analizaran y recomendaran en torno a la probabilidad de crear los centros regionales. La citada comisión produjo un documento denominado “Consideraciones Preliminares sobre la Creación de los Centros Universitarios Regionales”, mismo que se publicó y distribuyó entre la comunidad académica de la U. C.R., los diputados y algunos sectores de la ciudadanía. ([Monge, C.; 1968, 74 – 75](#))

El Consejo Universitario recibió el documento el día 22 de mayo de 1967, en la sesión No. 1571 y lo sometió a discusión en las sesiones 1582, 1587, y 1619, celebradas el 6 de julio de 1967, el 3 de agosto de 1967 y el 12 de enero de 1968, respectivamente. En esta última sesión, el señor Rector presentó una nota al Consejo Universitario, en la que instaba a la creación de los Centros Regionales. La explosión demográfica, la ampliación de la cobertura de la educación media y la urgencia de promover un desarrollo integral de la riqueza, asunto que implicaba el progreso humano y económico de todas las regiones, constituyeron los núcleos de argumentación del señor Rector. ([Monge, C.; 1968, 76](#))

Finalmente, en la carta citada, Don Carlos Monge planteó la necesidad de que los Centros Regionales comenzasen a funcionar en marzo de 1968. Visualizaba la apertura de dos Centros Regionales, uno en Liberia y otro en San Ramón:

“El Centro Regional de Liberia podrá empezar con una carrera corta para formar peritos agropecuarios, de que tan necesitada está una de las provincias de mayor importancia en el desarrollo agrícola y pecuario de Costa Rica (...)

En San Ramón juzgo que el Centro Universitario Regional podría ofrecer en marzo de 1968 cursos tendientes a formar profesores de enseñanza media. Debo recalcar el hecho de que las comunidades de Esparta, Palmares, Naranjo, Alfaro Ruiz (Zarcelero) y San Carlos (Ciudad Quesada) se integrarían en una gran unidad educativa en torno a San Ramón, que sería una especie de columna dorsal. ([Monge, C.; 1968, 77](#))

En la citada sesión del Consejo Universitario (Número 1619, celebrada el 12 de enero de 1968) se acordó la creación de dos centros regionales, uno en Liberia y otro en San Ramón.

Apenas abierto el primer Centro Regional (San Ramón, 1968), la Comisión del Primer Seminario de Centros Regionales aprobó el documento denominado “Filosofía de los Centros Universitarios Regionales”, elaborado por los profesores Luis Armando Ugalde y Jorge Rovira, en el cual se especificaron los propósitos de estos Centros:

- *“Brindar, día a día, mayores oportunidades de estudio superior a los estudiantes de todas las regiones del país.*

- *Llenar la necesidad de profesionales y técnicos que tiene cada región específica en donde se sitúen.*
- *Promover el conocimiento de la realidad nacional y regional tanto de parte de los profesores como los alumnos, impulsando investigaciones sobre problemas regionales, ofreciendo cursos especiales, etcétera.*
- *Colaborar como organismos descentralizados de extensión universitaria para satisfacer las necesidades del desarrollo social, cultural y económico del país.*
- *Proporcionar educación general para transferencia a carreras profesionales y especialización en ciencias básicas con el objeto de brindar mayor número de oportunidades educativas a los jóvenes costarricenses que deseen prepararse para estudios profesionales.*
- *Ofrecer carreras de nivel intermedio las cuales se determinarán de acuerdo con las necesidades de la zona en que se ubique el centro y del país, conforme el pronunciamiento de la Comisión de Centros Regionales y en última instancia del Consejo Universitario.*
- *Constituir una experiencia pedagógica para ensayo de nuevos métodos de organización docente, técnica y administrativa de la educación universitaria.*
- *Facilitar el acceso a la enseñanza universitaria de los jóvenes de distintas zonas del país.*
- *Familiarizar a los estudiantes con la vida institucional de la institución y del país.*
- *Adecuar su estructura universitaria a las necesidades de ocupación del país.*
- *Colaborar estrechamente en la solución de los problemas del profesorado para la enseñanza media, así como de otras necesidades del sistema educativo costarricense.*
- *Servir como organismos coordinadores con otros campos de investigación de la vida activa del país".* ([Pineda, M.; y otros; 1985, 4 – 5](#))

La atención de las necesidades de las zonas, tanto en lo tocante a la dotación de los recursos profesionales según la estructura ocupacional, como en lo referente al desarrollo cultural; la colaboración con el desarrollo y formación del profesorado de la educación media y la apertura de posibles ensayos de innovación pedagógica, son aspectos que destacan de la citada filosofía. Los otros refieren a aspectos más operativos y discretos como constituirse en centros de transferencia de estudiantes y abrir carreras de nivel intermedio.

No obstante, los intereses arriba señalados toparon con una estructura que supeditaba completamente las acciones de los Centros Regionales a las decisiones de la Sede

Central. La dependencia simple y llana, adoptó una forma estilizada por la presencia de los principios de desconcentración y descentralización, pues las prácticas ligadas a ellos constituyeron los límites dentro de los cuales podían desarrollarse las actividades de los Centros Regionales. Literalmente, los principios de desconcentración y descentralización dieron forma y legitimaron las resistencias y controles que las unidades académicas imponían al desarrollo de la Regionalización, al tiempo que se convirtieron en los mecanismos privilegiados para reproducir los programas y prácticas pedagógico – docentes de la Sede Rodrigo Facio en los Centros Regionales. ([Chavarría, E.: 1989, 3;](#) [Dachner, Y.: 1998, 72](#))

El concepto “regionalización” tiene un contenido de orden geográfico y supone una adecuación de las ofertas, los servicios y las intervenciones a las características y necesidades de una zona concreta, entendida como la delimitación de un paisaje geográfico multifactorialmente condicionado. De acuerdo con [Trino Barrantes](#) el proceso seguido por la educación superior, se entendería mejor desde el concepto de “región funcional” entendido como

“(…) una entidad territorial más o menos pequeña (250 a 13.000 km²), donde el rango esencial está determinado por el espacio definido por el intercambio de bienes y servicios entre ciudades, pueblos y caseríos. La regionalización, se entiende así, como un proceso que procura la articulación de las unidades territoriales en espacios geográficos dados y manteniendo los niveles de equilibrio entre los recursos naturales y humanos”. ([s.f., III – 47](#))

Referido a la educación superior, el concepto de regionalización, fue planteado durante el Primer Congreso Carlos Monge Alfaro, con dos vertientes diferenciadas, ambas de gran importancia para la comprensión del curso seguido por la regionalización de la Universidad de Costa Rica:

“Regionalización: distinguimos dos sentidos: 1) Simple regionalización: ampliación geográfica del ámbito de acción de un programa.

2)Regionalización compleja: proceso de ampliación del ámbito de acción de la enseñanza superior, que incluye las etapas de democratización, adaptación regional, optimización y especialización. La democratización consiste en poner al alcance de los menos beneficiados los recursos de la educación superior. La adaptación regional busca dar respuesta a las necesidades peculiares de diferentes regiones. La optimización se obtiene utilizando recursos propios de la región en la consecución de los tres aspectos anteriores”. ([Camacho, 1983, 28 – 29](#))

Desde esa perspectiva, Camacho consideró que la etapa de madurez de los Centros Regionales se caracterizaría por una especialización, según la cual, sus programas beneficiarían a las regiones respectivas mediante la atención de sus necesidades específicas, emplearían para ello los recursos regionales y procurarían el logro de excelencia concretándose a específicos campos de acción. ([Camacho, 1983, 28 – 29](#))

Los conceptos de descentralización y desconcentración, en cambio, son de mayor raigambre administrativa. Al igual que el proceso de regionalización, la descentralización y desconcentración de la Universidad de Costa Rica, reflejaron la dinámica de las políticas estatales.

Desde una perspectiva general, en el Primer Seminario Carlos Monge Alfaro, estos conceptos se entendieron como:

“Descentralización: relación asimétrica que se da entre dos unidades de la misma institución cuando ambas llevan a cabo programas similares con funciones iguales de tal modo que cada una toma las decisiones pertinentes para su programa sin depender de la otra, aunque ambas dependan de una instancia superior.

Desconcentración: relación asimétrica que se da entre dos unidades de la misma institución cuando conjuntamente llevan a cabo un mismo programa de tal modo que las decisiones necesarias para la realización del programa las toma una de ellas.”

Desde ese mismo momento, se ha planteado la imposibilidad de que la Universidad de Costa Rica realice procesos de “descentralización”. Quienes así arguyen, señalan desde una perspectiva jurídica que tal proceso no puede darse dentro de una misma institución, sino que la descentralización es en la que, típicamente, El Estado genera con la creación de las autonomías institucionales mediante sus respectivas leyes orgánicas.

Aunque no podemos afirmar que Wilburg Jiménez se adhiera a una u otra posición en torno a la posibilidad o imposibilidad de descentralizarse la UCR, los argumentos que de él citamos a continuación, permiten comprender de mejor manera la tesis aludida:

“La descentralización requiere de un acto determinativo importante que, en el sector público, es la ley que le da origen a la respectiva institución. (En el caso de Costa Rica, dentro de los lineamientos establecidos por la propia Constitución Política, en su artículo 188). A través de esa ley orgánica adquieren vida propia, derechos y son capaces de contraer obligaciones a través del funcionario que tiene la representación legal y extrajudicial. Siguen siendo de la “familia del Gobierno Central”, pero ejercen una autonomía que los entes desconcentrados no tienen”. (Jiménez, W.: 2000, 344)

Para agregar más luces al respecto, [Jiménez, W.: 2000, 344](#) cita la diferenciación que el Dr. [Juan Ignacio Jiménez Nieto](#) hace entre descentralización y desconcentración:

“Si la institución administrativa es persona unitaria y singular, la distinción entre descentralización y desconcentración es clara y no puede prestarse a confusión. La descentralización es el acto partenogenético por el cual una institución da a luz a otra (...) transmitiéndole la correspondiente titularidad de derechos subjetivos; la desconcentración es sólo una atribución interna de competencias singulares a órganos propios de la entidad para facilitar la consecución de sus propios fines. La descentralización es un acto discontinuo que se agota al tiempo de su realización; la desconcentración es una situación permanente, una manera de relacionarse el todo con sus partes componentes” (1977, 47)

La desconcentración implica una continuidad de pertenencia de la unidad desconcentrada respecto de la unidad central y “deben obedecer las disposiciones administrativas y políticas que dimanen de ellas” ([Jiménez, W.: 2000, 344](#))

Ahora bien, en el marco de las prácticas concretas en el proceso de regionalización de la UCR, los conceptos arriba discutidos, cuando se aplican a los programas docentes, se refieren casi exclusivamente a la “desconcentración o descentralización de carreras”.

Para que ambas figuras sean posibles, es necesario suponer una unidad académica propietaria de la carrera, quien es la que otorga la carrera en una u otra modalidad y, otra, en este caso las Sedes Regionales, que la reciben. Así, la carrera desconcentrada es aquella en la que la unidad “propietaria” de la carrera conserva la administración académica y cede en grados variables, las responsabilidades administrativas. En el caso de las carreras descentralizadas, la unidad propietaria cede la responsabilidad administrativa y comparte la responsabilidad académica.

Por vía indirecta, la resolución 3380 de la Vicerrectoría de Docencia, que fija los procedimientos de graduación para el caso de carreras desconcentradas en las Sedes, permite un acercamiento a la óptica oficial sobre tales carreras:

“(…) 1.- La desconcentración de tramos y carreras completas en los Centros Regionales, es un mecanismo para cumplir con las necesidades de regionalización de la Educación Superior.

2.- Aunque la responsabilidad académica corresponde en gran medida a la unidad del Recinto Rodrigo Facio que desconcentra una carrera, los Centros Regionales son copartícipes de esa responsabilidad.

3.- Las carreras desconcentradas funcionan con presupuesto de los Centros Regionales, para los cuales (sic) ofrecen también apoyo administrativo, pero las unidades del Recinto Rodrigo Facio, pueden aportar recursos propios para enriquecer y hacer efectivo el funcionamiento de la carrera desconcentrada (...)

De manera más concreta, el Consejo Universitario en la sesión No. 4112, artículo 7, del miércoles 31 de mayo de 1995, estableció las siguientes definiciones:

“Carreras propias:

Son aquellas carreras particulares de cada Sede Regional que no se ofrecen en otras unidades académicas de la universidad, las cuales desde el punto de vista académico, tendrán su propio funcionamiento de acuerdo con las normas de la Universidad. Tendrán un coordinador y un Consejo de Carrera. Los aspectos propios de cada carrera serán regulados por el Reglamento respectivo.

Carreras descentralizadas:

Son aquellas carreras que con la participación de la Sede y de alguna(s) unidad(es) académica(s) se decidan ofrecer en una determinada Sede Regional, sea ésta una carrera única o duplicada que por razones justificadas convenga ofrecer en la respectiva Sede regional. 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 de cooperación entre las unidades.

-Desde el punto de vista administrativo están bajo la responsabilidad de la Sede Regional.

-Académicamente son reguladas por un Consejo de Carrera con igual participación de la Sede Regional y de las correspondientes unidades académicas.

-La Sede Regional podrá establecer concursos de antecedentes dirigidos únicamente a llenar vacantes para esas carreras, de conformidad con lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente.

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 académica que ofrece la carrera en la Universidad. Lo anterior luego de un estudio de factibilidad administrativa y pertinencia académica y la Sede Regional, con la asesoría del Centro de Evaluación Académica y el refrendo de la Vicerrectoría de Docencia.

Se regirán por 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 universidades.

-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 las Sede Regional respectiva.

-En el caso de carreras desconcentradas que se hayan mantenido como tal por diez 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. ([Garita, L.: 1995](#); pp. 2 – 5)

Dentro de esta óptica, la política de desconcentrar carreras y, en algunos pocos casos, descentralizarlas, no podía menos que recrear en las Sedes Regionales, el esquema de oferta académica propio de la Sede Central. Por esta vía, la atención a las necesidades propias las regiones quedó relativamente desplazada. Sin duda, la reproducción de las prácticas de la Sede Rodrigo Facio, dista mucho del motor que impulsó la creación de los Centros Regionales. Así lo señaló el mismo Carlos Monge:

“Los Centros Regionales se concibieron con la idea de ofrecer a las comunidades instituciones educativas de nivel superior para ampliar e intensificar la igualdad de oportunidades a aquellos jóvenes que deseaban participar en el desarrollo mediante carreras de carácter científico y tecnológico y de variable extensión, que al lado de los profesionales tradicionales constituyesen factores de desarrollo y progreso en las aludidas regiones ... Se trataba, claro está, de una

experiencia pedagógica nueva, distinta de las que ofrecía la ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Incluso podía, imaginamos, alentar nuevas aventuras en desenvolvimiento de nuestra Casa de Estudios., verbigracia, pensar en distintos tipos de programas que necesitaban ser experimentados para ver si comportaban mejor que como lo habían hecho hasta el presente". (1978, 154 – 155)

Si retomamos la idea de que la madurez de las Sedes se alcanzaría cuando éstas atendiesen con excelencia las necesidades específicas de la región respectiva (especialización), tendríamos que concluir que, bajo el molde de la descentralización y desconcentración de carreras, tal madurez no se ha alcanzado. Pero por supuesto, que esta conclusión debe analizarse con mucho mayor detenimiento, pues implica avalar las premisas que permiten tal deducción. Valorar esas premisas desde los marcos económico, político, ideológico y de las relaciones de poder, constituye otro posible trabajo de investigación hacia el futuro. Pero no hay duda que la tesis de la especialización, se mostró también en otros argumentos bajo el concepto de "vocación", según el cual, las características de las regiones, delimitarían sus necesidades y condicionarían o acotarían el campo de acción de las Sedes Regionales. Así por ejemplo, se llegó a hablar de la "vocación agraria" del Recinto de Tacares, la "vocación agropecuaria" de la Sede de Guanacaste, la vocación "marina" (pesquería, náutica, ciencias del mar) del Recinto de Puntarenas (hoy Sede del Pacífico) y en ciertas ocasiones se supuso una especie de "vocación" educativa de la Sede de Occidente, quizás originada en la larga presencia de las escuelas normales en San Ramón. Se omitía entonces, la fuerte presión de otros componentes "vocativos" en las regiones, cuya mejor ilustración es el caso de Puntarenas que cuenta también con un fuerte componente agrario en la estructura de su producción.

Pero además de distanciarse de la idea inicial, el modelo de Regionalización experimentó graves limitaciones para "reproducir" el modelo tradicional de la Sede Rodrigo Facio. Boza, Charpentier y Salazar, sintetizan entre otros, los siguientes aspectos al respecto:

1. *"Para impartir un curso en la Sede Regional, se necesita autorización de la Escuela a la que "pertenece" el curso,*
2. *Los profesores que imparten un curso en la Sede, han de ser avalados por la Escuela respectiva,*
3. *Los programas desconcentrados son de responsabilidad académica de la Sede Central,*
4. *La Sede Regional, en los programas desconcentrados, gasta su presupuesto y aporta su infraestructura.*
5. *El nombramiento de profesores en Régimen Académico puede hacerlo la Escuela de la Sede Central, con presupuesto de la Sede Regional.*
6. *Los gastos de la Sede Regional deben ser aprobados por la diferentes oficinas administrativas de la Sede Central."* (1989, 5)

Es importante notar que el señalamiento anterior data de 1989, a pesar de que en 1975 (14 años atrás) el III Congreso Universitario, había acordado la autonomía administrativa y académica para los Centros Regionales. (Pichardo, A.:1984, 7)

Una muestra interesante del ejercicio del poder con su polo dominante en la Sede Rodrigo Facio, se puede derivar de los procedimientos seguidos para cerrar en las Sedes Regionales la carrera de Agrónomo Generalista:

“Sin duda alguna que esta decisión del Consejo Universitario y su ejecución por parte de las autoridades correspondientes, deja una profunda frustración sobre la toma de decisiones importantes en la Universidad de Costa Rica.

Todavía hoy, no se nos ha presentado una justificación seria sobre la negativa de ofrecer la carrera de agrónomo generalista en los Recintos Regionales. Tal como lo presentaremos en un estudio elaborado por una comisión Técnica se actuó con precipitación y obedeciendo únicamente a criterios de autoridad de la Facultad de Agronomía” ([Centro Regional de Occidente, 1984, 2](#))

Otro asunto de especial interés, es que la estructura de Regionalización por desconcentración y descentralización, enfocó primordialmente lo referente a los programas docentes, no así a la Investigación y a la Acción Social.

Ahora bien, algunos de los aspectos señalados por Boza y colaboradores se modificaron, al tiempo que surgieron otros mecanismos para prolongar la dependencia citada. Dentro de ellos puede mencionarse las cartas de entendimiento en las que, en ocasiones, las Unidades Académicas de la Sede Central imponían condiciones de dependencia a las Sedes Regionales para desconcentrar o descentralizar uno u otro programa. Igualmente, el Estatuto Orgánico dotaba crecientemente de ciertas independencias a las Sedes, aunque habría que valorar los reales impactos de esos cambios en relación con el objetivo fundamental de democratizar la Educación Superior.

En este sentido, el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, recoge en su capítulo IX la legitimación de los Centros Regionales, hoy Sedes Regionales. En las distintas redacciones que ha tenido ese capítulo estatutario se refleja, aunque de manera incompleta, la evolución histórica vivida por tales centros.

En la tabla siguiente se puede notar las modificaciones estatutarias. Desde ellas, pensamos, se puede colegir ciertos cambios de perspectiva en relación con las Sedes y , también, cierto posicionamiento de éstas frente a la Sede Central.

Tabla No. 1
Modificaciones a algunos artículos del
Capítulo IX del Estatuto Orgánico de la U. C. R.

ESTATUTO ORGÁNICO			
Capítulo IX			
Centros Regionales			
	1974	1984	
Art. 108	<i>Los centros regionales son unidades académicas de la universidad de Costa Rica, ubicados en diferentes regiones del territorio.</i>	<i>Los Centros Regionales son unidades académicas pluridisciplinarias y administrativas de la Universidad de Costa Rica, ubicados en diferentes</i>	<i>La acción de la Universidad de Costa Rica se manifiesta en el conjunto de actividades académicas, estudiantiles y administrativas, mediante las cuales la Universidad se</i>

<p style="text-align: center;">ESTATUTO ORGÁNICO Capítulo IX Centros Regionales</p>			
		<p>regiones del país. Corresponderá a la Asamblea Colegiada Representativa, a propuesta del Consejo Universitario, la autorización para crear Centros Regionales.</p> <p>Toda propuesta en este sentido deberá ser objeto de un estudio previo, realizado por la Oficina de Planificación de la Universidad de Costa Rica, a solicitud del mismo Consejo Universitario.</p>	<p>proyecta a todas las regiones del país, con el propósito de lograr una transformación integral de la sociedad costarricense para el logro del bien común.</p>
<p>Art. 108 bis</p>		<p>Los actuales Centros Regionales son: Occidente, Guanacaste, Atlántico y Limón.</p>	<p>La Universidad de Costa Rica se organiza en sedes regionales que dependen de la Rectoría. Para ampliar las oportunidades de realización de la actividad universitaria en las diferentes regiones del país. Las funciones específicas y la organización particular de cada sede regional se establecen en su reglamento.</p> <p>Las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica son:</p> <p>a) Occidente b) Guanacaste c) Atlántico ch) Limón d) Pacífico</p>
<p>Art. 109</p>	<p>Los Centros tendrán las siguientes actividades principales:</p> <p>a. Brindar las carreras y los cursos de extensión que mejor contribuyan al desarrollo de cada región</p> <p>b. Ofrecer carreras de nivel intermedio las cuales se determinarán de acuerdo con las necesidades de la zona en que se ubique el centro.</p> <p>c. Servir de organismos regionales de la acción social universitaria.</p> <p>d. Promover e impulsar la investigación.</p> <p>e. Ofrecer los cursos básicos de Estudios Generales.</p> <p>f. Constituir núcleos que potencialmente puedan llegar a ser elevados para categoría de</p>	<p>Los Centros Regionales tendrán los siguientes fines:</p> <p>a) Ofrecer carreras cortas, así como programas de extensión determinados de acuerdo con las necesidades de la región en la cual se encuentra ubicado cada Centro.</p> <p>b) Ofrecer los cursos de Estudios Generales y otros de Educación General pertenecientes a las diferentes carreras de la Universidad, bajo la responsabilidad del Consejo del Sistema de Educación General.</p> <p>c) Ofrecer, en corresponsabilidad con las escuelas y facultades de la Universidad, carreras y tramos de carreras conducentes a</p>	<p>Corresponde a las Sedes Regionales:</p> <p>a) Ofrecer carreras cortas, así como programas de extensión, determinados de acuerdo con las necesidades de la región y del país.</p> <p>b) Ofrecer los cursos de Estudios Generales y otros de Educación General pertenecientes a las diferentes carreras, bajo la modalidad descentralizada del Sistema de Educación General.</p> <p>c) Ofrecer, en corresponsabilidad con las respectivas Escuelas o Facultades de la Universidad, carreras y tramos de carreras conducentes a grados académicos, y desarrollar</p>

<p style="text-align: center;">ESTATUTO ORGÁNICO Capítulo IX Centros Regionales</p>			
	<p>sede.</p>	<p>grados académicos. ch) Servir de apoyo administrativo a las actividades universitarias de acción social, docencia e investigación que se realicen en la región. d) Ofrecer, de acuerdo con los estudios pertinentes, carreras conducentes a grados académicos que no existan en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio o que no ofrezcan las facultades y escuelas mediante la desconcentración.</p>	<p>programas y actividades que culminen con un título universitario. ch) 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. d) Proponer, ejecutar y servir de apoyo a programas y proyectos de investigación y acción social que contribuyan al desarrollo de la región en particular y del país en general. e) Proponer para su aprobación, a los órganos correspondientes, las políticas de regionalización de la Universidad de Costa Rica. f) Ejecutar, en lo que les corresponde, las políticas de regionalización aprobadas por los órganos superiores de la Universidad. g) Ejercer todas las otras funciones que sean necesarias para ejecutar los planes de regionalización universitaria.</p>
<p>Art. 111</p>	<p>La Asamblea de Centro Regional es el órgano superior del Centro y le corresponde:</p> <p>a. Nombrar el Director y Subdirector, según las normas que determine este estatuto y los reglamentos correspondientes. b. Revocar los nombramientos anteriores conforme a lo establecido en el artículo 82, inciso b) de este estatuto. c. Declarar a un profesor perjudicial o ineficaz en su labor, conforme al artículo 82, inciso c) de este Estatuto.</p>	<p>La Asamblea de Centro o Asamblea Plebiscitaria del Centro, según corresponda, es el órgano superior del Centro y estará constituida por:</p> <p>a) El Director, quien preside; en su ausencia presidirá el Subdirector, y en ausencia de ambos, el miembro que en el acto se designe. b) Los profesores asignados a cualquiera de los programas propios del Centro que pertenezcan al Régimen Académico y tengan una jornada no inferior al cuarto de tiempo o su equivalente a horas</p>	<p>La Asamblea de Sede o la Asamblea Plebiscitaria de Sede, según corresponda, es el órgano superior de la Sede y estará constituida por:</p> <p>a) El Director de la Sede, quien preside; en su ausencia presidirá el Subdirector, y en ausencia de ambos el miembro que en el acto se designe. b) Los profesores en Régimen Académico asignados a la Sede con una jornada no inferior a un cuarto de tiempo o su equivalente en horas propiedad; así como los profesores en Régimen Académico asignados a otras</p>

ESTATUTO ORGÁNICO Capítulo IX Centros Regionales			
	<p>ch. Conocer de los recursos de apelación contra las resoluciones del director.</p> <p>d. Proponer al vicerrector de docencia en nombramiento del personal académico del Centro Regional.</p> <p>e. Proponer el proyecto de reglamento del centro al rector, para su trámite.</p> <p>f. Proponer a los vicerrectores correspondientes, los planes de estudio, los programas de investigación y las actividades de acción social del Centro.</p> <p>g. Rendir los dictámenes que les sean solicitados por el Rector y los vicerrectores.</p> <p>h. Decidir sobre cualesquiera otros asuntos de su competencia que se consideren necesarios para el buen funcionamiento del centro regional.</p>	<p>en propiedad. (Ver Transitorio No. 19).</p> <p>c) Una representación estudiantil en número no mayor del 25% del total de los profesores miembros de la Asamblea del Centro. Dicha representación debe ser elegida por la respectiva Asociación de Estudiantes y juramentada por el Director del Centro; debe estar inscrita en la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y cumplir con lo dispuesto en los artículos 173 y 174 de este Estatuto.</p>	<p>unidades académicas, que laboran al menos medio tiempo en programas desconcentrados y descentralizados en la Sede Regional.</p> <p>c) Los profesores eméritos, los cuales no se tomarán en cuenta para efectos de quórum.</p> <p>ch) Una representación estudiantil en número no mayor del 25% del total de profesores, miembros de la Asamblea, nombrada por la asociación de estudiantes de la Sede, de conformidad con los artículos 173 y 174 de este Estatuto.</p>
Art. 111 bis		<p>Corresponde a la Asamblea Plebiscitaria del Centro Regional:</p> <p>a) Nombrar al Director y Subdirector, según las normas que determinen este Estatuto y los reglamentos correspondientes.</p> <p>b) Revocar los nombramientos del Director y Subdirector, por causas graves que hicieren perjudicial su permanencia en el cargo, previo levantamiento de expediente y por votación afirmativa y secreta no inferior a las dos terceras partes de sus miembros.</p>	<p>Son atribuciones de la Asamblea de Sede, según corresponda:</p> <p>a) Nombrar al Director y al Subdirector de la Sede según las normas que determinan este Estatuto y el Reglamento de Elecciones Universitarias.</p> <p>b) Revocar el nombramiento del Director y Subdirector de la Sede, por causas graves que hicieran perjudicial su permanencia en el cargo, previo levantamiento de expediente y por votación afirmativa y secreta no inferior a las dos terceras partes de sus miembros.</p>
111 ter		<p>Son atribuciones de la Asamblea Representativa de Centro Regional:</p> <p>a) Declarar a un profesor perjudicial o ineficaz en su labor, conforme al artículo 82, inciso c) de este Estatuto.</p> <p>b) Conocer de los recursos de apelación contra las resoluciones del Director.</p>	<p>Son atribuciones de la Asamblea de Sede o Asamblea Representativa de Sede, según corresponda:</p> <p>a) Declarar a un profesor perjudicial o ineficaz en su labor, conforme al artículo 82 bis, inciso a) de este Estatuto.</p> <p>b) Conocer los recursos de apelación contra las</p>

ESTATUTO ORGÁNICO Capítulo IX Centros Regionales			
	<p>c) <i>Proponer al Vicerrector de Docencia el nombramiento del personal académico del Centro Regional.</i></p> <p>ch) <i>Nombrar a los profesores eméritos siguiendo las normas establecidas en el Reglamento de Régimen Académico.</i></p> <p>d) <i>Proponer el proyecto de Reglamento del Centro al Rector para su trámite en el Consejo Universitario.</i></p> <p>e) <i>Proponer a las Vicerrectorías correspondientes, programas de docencia, de investigación y de acción social del Centro, de acuerdo con la reglamentación pertinente.</i></p>	<p><i>resoluciones del Director de la Sede, así como de otros asuntos de su competencia.</i></p> <p>c) <i>Proponer a la Vicerrectoría de Docencia, por medio del Director, los planes de estudio cuando en la Sede no existan reuniones de departamento.</i></p> <p>ch) <i>Nombrar a los profesores eméritos siguiendo las normas establecidas en el Reglamento de Régimen Académico.</i></p> <p>d) <i>Aprobar el proyecto de reglamento de la Sede - y sus modificaciones - y enviárselo al Rector, para su trámite en el Consejo Universitario, de conformidad con el artículo 30, inciso ñ) bis, de este Estatuto.</i></p> <p>e) <i>Proponer a los Vicerrectores correspondientes por medio del Director de Sede los programas de docencia, investigación y acción social, cuando en la Sede no existan reuniones de departamento.</i></p> <p>f) <i>Proponer al Director las ternas para el nombramiento de coordinadores generales y de directores de recintos, según lo estipule el reglamento de la Sede.</i></p> <p>g) <i>Definir las políticas de la Sede Regional dentro del marco de las políticas generales de la Universidad y de su ordenamiento jurídico.</i></p> <p>h) <i>Conocer y pronunciarse sobre el informe de labores que anualmente le presentará el Director de Sede.</i></p>	
	Universidad de Costa Rica (1988, 4 – 6)	Universidad de Costa Rica (1984, 40 –43)	Universidad de Costa Rica, 2001

Como puede notarse, los cambios estatutarios, ocurridos a lo largo del tiempo, dan una creciente personalidad jurídica a las Sedes, les confiere ciertas autonomías y redefinen las relaciones entre éstas y la Sede Central. La tendencia parece mostrar la configuración de una red de relaciones en la que se resguardan las políticas generales de la Universidad de Costa Rica y se confieren ámbitos de acción relativamente autónomos para que, dentro de las políticas generales, las Sedes puedan canalizar su desarrollo.

Sin embargo, a pesar de esos avances, quienes hoy analizan el desarrollo de las Sedes Regionales siguen preguntándose por dos aspectos referidos a las prácticas concretas:

- a) ¿las relaciones con las unidades académicas facilitan, permiten u obstaculizan el quehacer de la Sedes?
- b) ¿se ha construido el logro del gran objetivo que motivó su surgimiento, a saber, la democratización de la educación superior?

En una de las ponencias presentadas a la consideración del V congreso de la Universidad de Costa Rica, se afirmó que:

“Las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica, en teoría coadyuvan al cumplimiento de uno de los pilares fundamentales de la Educación Superior, cual es atender las necesidades y, fundamentalmente el derecho, que tienen los costarricenses de todas las regiones del país, de tener acceso a la educación superior. Sin embargo, este derecho para los costarricenses, así como esa importante misión para esta institución se ha visto afectada, durante los años transcurridos desde la fundación de la primera Sede Regional, debido a la carencia de una verdadera definición e implantación de una política integral de regionalización de la educación superior” ([Hernández y Brenes, s.f., 1](#))

Con palabras de Yolanda Dachner, profesora e investigadora de la Sede de Occidente;

“La paradoja es evidente. La regionalización de la educación superior surge en un contexto histórico en el que se pretende eliminar el subdesarrollo y la dependencia; pero la misma Universidad de Costa Rica, que ha optado por la consolidación de la democracia, ha organizado su desarrollo en términos de una relación de dependencia CENTRO – PERIFERIA.” ([1998, 72](#))

De lo dicho hasta ahora podrían establecerse algunas pautas básicas para comprender el surgimiento y desarrollo de la Regionalización de la Educación Superior en el marco de la Universidad de Costa Rica:

1.- Surge en el contexto de las concepciones desarrollistas, fundamentalmente las lideradas por el Partido Liberación Nacional y continuadas de diversas formas por los otros grupos políticos dominantes en el país.

2.- Las concepciones aludidas entendieron el desarrollo como industrialización para la sustitución de las importaciones, marco que generó un rápido crecimiento de la electrificación, la telefonía, la cobertura de programas sociales (dotación de una fuerza de trabajo sana y calificada).

3.- La Democratización de la Educación Superior se entendió como supeditada al concepto de desarrollo señalado y su objetivo último era la inclusión de las regiones del país en la ola desarrollista.

4.- La regionalización de la educación se concibió inicialmente como la atención de “necesidades educativas propias de las regiones” pero orientadas hacia el desarrollo mencionado.

5.- Las ideas iniciales, particularmente las referidas a la atención de las necesidades regionales, se modificaron en la práctica y paulatinamente surgieron en las regiones copias desconcentradas o descentralizadas de los programas de la Sede Central.

6.- No obstante, aún el desarrollo de tales reproducciones de programas, se ha realizado en un campo de relaciones de poder, dentro del cual, las unidades académicas de la Sede Rodrigo Facio han ejercido el polo dominante de la relación.

Ahora bien, el fracaso del modelo de sustitución de las importaciones, claro ya en los años ochentas, tuvo un efecto necesariamente negativo sobre los proyectos que crecieron bajo el optimismo del desarrollismo que los nutría. Como bien señaló Pichardo, la Costa Rica de esa época se dolía de un proceso que implicaba también a la tradicional actividad agroexportadora:

“Como se puede observar, las causas o elementos que configuran el panorama de la crisis son muy diversos. Sin embargo, queda claro que con el modelo de sustitución de importaciones no se dieron cambios sustanciales en la estructura productiva. Más bien sucede que en el modelo de sustitución de importaciones subyace el modelo agroexportador, e incluso se puede decir que se desarrollan paralelamente siendo este último la víctima del sacrificio que significa la industrialización: el sector agroexportador se convierte en el subvencionador oficial del sector industrial, ya que hay una transferencia de valor y de divisas del agro a la industria. Es el sector agropecuario (exportador) quien genera las divisas para importar materia prima, equipos e insumos necesarios para la industria, productos que ésta no es capaz de generar en forma independiente del agro; además, gran parte de las ganancias (sobre todo de las compañías transnacionales) son repatriados al país de origen de la gran mayoría de las industrias transnacionales de integración”. (1984, 11)

Los efectos de la crisis fueron notorios. La tasa anual de crecimiento del producto interno bruto pasó del 6,6.% en 1978, al 0,5% en 1979, al -0,9% en el 80 y en 1982 decreció hasta el -9.1%. (Pichardo, A.; 1984, 12) . El precio de la canasta básica aumentó el 351% entre 1977 y 1982, mientras que el salario sólo creció un 122% en el mismo periodo. Así, mientras el precio de la canasta básica era de ¢736 y el salario promedio alcanzaba ¢1332 en 1977, cinco años después (1982) la canasta llegó a un precio de ¢3367 y el salario promedio apenas llegó a ¢2957, con lo cual, el precio de aquella excedió en un 14% el monto del salario promedio. (Pichardo, A; 1984, 13)

Como parte de las respuestas del Estado a la crisis se establecieron convenios con organismo internacionales, tales como la Agencia Internacional par el Desarrollo, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, quienes dotaron de recursos económicos al

pías. Tales fondos permitían paliar la negativa balanza de pagos y poner en marcha algunos programas, aunque condicionados por esos organismos a una reducción en el gasto público, asunto que implicó una constante subejecución presupuestaria y la reducción de las transferencias destinadas a la educación superior. En ese marco, y a pesar de haberse firmado en 1980 una reforma constitucional para el financiamiento de las universidades, los presupuestos asignados resultaron en la práctica, menores a la previsión constitucional.

La disminución presupuestaria impulsó hacia las políticas de austeridad que implicaron entre otros asuntos, el congelamiento de plazas, el incremento del costo por cada crédito, la no sustitución de personal administrativo y otras múltiples medidas semejantes. En el ámbito de la regionalización se produjo el cierre de algunas opciones académicas exitosas, la disminución o cierre del servicio de transporte al personal docente que viajaba de San José a los centros Regionales y la disminución, o eliminación en algunos casos, del pago de “zonaje”.

Dentro de las medidas implementadas para administrar la crisis, se tomó la decisión de cerrar cursos con matrículas bajas (menos de 10 estudiantes). Esta medida en particular desnudó el concepto de democratización de la Educación Superior que se suponía en la Regionalización, pues ignoraba que, precisamente en algunos recintos regionales, en ocasiones de difícil acceso o rodeados de población escasa y dispersa, lo democratizador era precisamente atender esos grupos. Por el contrario, la democratización se supeditó al eficientismo y la “racionalidad” del gasto, entendida ésta como una relación fundamentalmente cuantitativa.

Evidentemente, la adinamia económica del país impactó negativamente a la Universidad y, dentro de ella, afectó muy gravemente el desarrollo de la Regionalización. Las medidas señaladas arriba, implicaron un movimiento restrictivo de la oferta académica, no sólo en cuanto número de cursos y carreras ofrecidas, sino también en cuanto disposición de los servicios que profesores y estudiantes requerían para el desarrollo de sus actividades. Entre ellos, habría que considerar, además de los señalados líneas arriba, asuntos como el pago de viáticos, adquisición de equipos, pago de combustible y compra de libros y revistas. ([Pichardo, A.: 1984, 11](#))

Un momento clave de la crisis experimentó la regionalización cuando en el segundo ciclo de 1986, colapsó una partida presupuestaria de la Vicerrectoría de Docencia, conocida como “partida de básicos”. Este rubro presupuestario era empleado por la Vicerrectoría citada para dar apoyo en nombramientos y algunas otras necesidades a las sedes regionales. Por ejemplo, en el caso de la Sede de Occidente, tal quiebra significó una reducción de 20.5 tiempos completos docentes, del primer ciclo de 1986 al segundo de ese mismo año. ([Chavarría, E.: 1995, 4](#))

Es muy posible que un ulterior análisis de lo acontecido en el ámbito de la regionalización de la Universidad de Costa Rica, en particular, y de la Educación Superior, en general, nos obligue a asumir un tópico que, en el presente informe, sólo puede plantearse como posibilidad. Nos referimos al hecho plausible de que la democracia a la cual se aspiró en el origen y desarrollo de los primeros años de la regionalización, fuese una democracia diferente a la que es posible y necesario aspirar hoy. Desde otra perspectiva de análisis, ésta podría ser una hipótesis para futuras investigaciones. Desde

la nuestra, constituye un tema emergente que merecería una nueva y específica investigación.

Efectivamente, si la propuesta regionalizadora tomaba forma dentro de los planteamientos de la naciente socialdemocracia, sus tesis del mesoclasismo, el desarrollismo cepalino y la substitución de importaciones, entonces, el cambio absoluto de los referentes no puede menos que provocar la crisis de lo referido³. Dicho con otras palabras, la instalación de capacidad institucional (expansión de la electrificación y telefonía, universalización del Seguro Social, regionalización de la educación superior) que se dio en vistas a un desarrollo que no se logró, genera al Estado una fuerte presión económica sin que éste cuente, ahora, con los ingresos que el optimismo desarrollista le permitía esperar. En consecuencia, lo que procede es la desinstalación, misma que no es posible por la presión social que genera, razón por la que se acudió a los mecanismos indirectos, de los cuales, el Programa de Ajuste Estructural III es su mejor expresión, pues constituye en el fondo, un fuerte intento por trasladar al sector privado algunas de las responsabilidades sociales que el Estado había asumido.

En concreto, los programas de ajuste estructural expresan un intento por modelar un esquema alternativo de desarrollo frente al ya fracasado. En este nuevo esquema, el papel del Estado es muy distinto al concebido anteriormente y, por ende, también es diferente el papel que se supone a las instituciones estatales:

“El PAE 3 se aplicó en 1984; si en los dos anteriores había prevalecido la reconversión agrícola y la reconversión industrial como elementos rectores, en este era la “reconversión del Estado” la que estaba en juego. La puesta en práctica de las directrices de este PAE 3 se manifiesta con mayor crudeza en la política administrativa de la Universidad (...) El desarrollo institucional y el desarrollo académico, la investigación, las políticas estudiantiles, la regionalización y la planificación presupuestarias son compelidas a cumplir con los prerrequisitos que a nivel macro el gobierno se ha comprometido a cumplir” (Barrantes, T; 1999, 5)

Con base en el proceso citado, parece necesario agudizar el análisis, pues con alta probabilidad, la crisis de la regionalización no es propiamente suya, sino del modelo de desarrollo (y su respectivo concepto de democracia) al que ella respondía, por una parte y, por otra, derivado de lo anterior, la manifestación de algunas contradicciones internas abiertas en el momento mismo de su surgimiento, fundamentalmente la inoperancia de la identificación entre educación superior y Universidad de Costa Rica.

En los años sesentas, el relativo aislamiento de las regiones y el concepto de desarrollo que se suponía, permitía hablar de necesidades específicas de esos reductos geográficos, al tiempo que se omitía que muchas de las necesidades (y de los profesionales necesarios) del Valle Central, también lo eran en las regiones. Médicos, odontólogos, veterinarios, enfermeros, son tan necesarios en uno como en otra región geográfica. Pero es claro que cuando se habla, por ejemplo, de la saturación del mercado laboral de los médicos lo que se tiene presente es la presión sobre la bolsa de trabajo específica, y se suele omitir, en cambio, la densidad de médicos por habitantes

³ Junto con estos factores internos, habría que considerar uno de carácter externo, a saber, el impacto del crecimiento en los precios del petróleo a partir de 1973.

según las aspiraciones de la Organización Mundial de la Salud. Así, en la Costa Rica de 1966 se contaba con 1,26 médicos por 1.000 ([OPS; 1996](#)) habitantes, mientras la recomendación de la OMS es de 1 por 600 ([SRM; 2001](#)).

Pero por supuesto que aún ese indicador debería afinarse y dilucidar la distribución de médicos por regiones geográficas y particularmente, la relación de esa distribución en la ciudad y el campo, en el mundo urbano y rural. Cuando se afirma, por ejemplo, que en el campo, por la distribución de la población, las mujeres embarazadas sólo pueden ser atendidas por médicos generales, enfermeras o técnicos en salud, pues resulta muy oneroso desplazar especialistas, se piensa en un determinado concepto de democracia. En nuestro caso (la regionalización de la UCR) tanto el concepto de partida de “democracia” como el de “llegada” (la democracia a la que se aspira) ha estado condicionado, en las prácticas concretas, por el marco mismo del subdesarrollo, pues, por ejemplo, es clara la imposibilidad de abrir escuelas de medicina en cada Sede Regional. No obstante, durante un buen tiempo pudieron coexistir escuelas de agronomía, tanto en las regiones como en el “ombigo” del Valle Central, San Pedro de Montes de Oca. Y fue desde ese mismo centro que surgió la decisión de eliminar las carreras de agronomía en las Sedes Regionales.

Esto es, el concepto de democracia que se supone en la regionalización, implica relaciones de poder, pero éstas, generalmente, no se explicitan. La decisión de cuales carreras se “desconcentran” y cuáles no, es un ejercicio de poder, no sólo en el marco de las relaciones académicas al interior de la universidad, sino también en el de la entrega “real” de poderes a las comunidades consideradas como rurales.

La estructura académica de las Sedes Regionales, podría apuntar hacia la reproducción del mundo rural, pero no tanto como categoría geográfico – sociológica, sino como práctica ideológica: reproducción de la carencia de equidad. ¿Cómo explicar de otro modo que transcurrido más de un cuarto de siglo de la regionalización sigamos comprobando la existencia de una brecha educativa entre la ciudad y el campo? ([Doryan, E., 1995](#)). Los argumentos que podemos emplear para mostrar que la Universidad no es la única responsable de esa situación, son los mismos que nos permiten comprobar la participación social de la universidad en los macroproyectos sociales que se derivan de la acción Estatal. Es por ello que podemos decir, respecto de muchos asuntos de la sociedad general, que se reflejan en el marco específico de la sociedad universitaria.

Es muy probable que la inteligencia colectiva haya tomado nota de aspectos semejantes a los anteriormente señalados. Por ello, se encuentran ciertas coincidencias cuando se trata de visualizar el futuro de la regionalización. Ahora, el substrato del desarrollo pensable está signado necesariamente y para aceptarlo, rechazarlo o replantearlo, por el marco de la globalización en sus múltiples lecturas. Para unos, resurge el optimismo desarrollista bajo la premisa de la calidad internacional que se debe alcanzar y probar mediante los controles supranacionales de las certificaciones y acreditaciones. Para otros, resurge la necesidad de replantear viejas luchas en aras de oponer la identidad, la idiosincrasia, la soberanía, ante la difuminación que las prácticas de la globalización ejercen sobre los tradicionales conceptos, principios y ejercicios político sociales de la modernidad. Otros todavía, buscan formas de conciliar ambos mundos, el preglobal (si alguna vez existió) y el globalizador.

Parece inevitable plantearse el carácter de la democracia en el marco de la globalización. Qué democracia es posible en ese caldo de cultivo; qué prácticas político sociales y, por ende, educativas, son las que podrán dar cuerpo a una democracia.

Curiosamente, al preconizar algunas de las características de la globalización, se echa mano de la penetración supranacional que suponen las nuevas tecnologías de informática y comunicación (NTIC). “El mundo” se tipifica de “aldea global”, entre otras razones porque la informatización de las comunicaciones permite el contacto instantáneo entre puntos terráqueos antípodas. Y cuando ello se afirma, se invisibiliza que al interior de un mismo país, y a pesar de Internet, sus regiones siguen estando lejanas, impenetrables en ocasiones; que la Sede Regional de Guanacaste o de Limón, en la práctica, están mucho más lejos de la Sede Rodrigo Facio, que ésta de Harvard, de la Sorbona, o de Melbourne.

La iniquidad en el acceso a las NTIC, aumenta constantemente la brecha social. Cada incremento en la velocidad de transmisión de datos o en las velocidades de procesamiento, incrementa también la brecha entre quienes tienen acceso y quienes no lo tienen, a las NTIC. Las políticas mismas de comercialización de “software” atentan contra los deseos de la Reunión Cumbre de Copenhague en el sentido de difundir las NTIC en todos los países para prevenir el incremento de las desigualdades planetarias (Delors, J.; 1996, 34).

Parece pues, que la pregunta por el futuro de la regionalización de la educación superior, toma una forma paradójica (pero no absurda) al indagar por la “educación regionalizada” en el interior de un país pero en el ámbito omni – permeante de la aldea global. ¿Cuáles pueden ser sus signos?

Algunos teóricos suponen, en primer término, que la globalización es un factor insalvable y que sus diversas manifestaciones “llegaron para quedarse”. ([Kent, R.; 1998, 20](#)) Germán Rama supone inclusive, que la existencia de lo que él denomina una hiperintegración del costarricense (valores fuertemente arraigados sobre la identidad nacional) puede llegar a constituir un obstáculo para la integración del país a un proceso de desarrollo que se ajuste a los nuevos moldes de la economía internacional, obstáculo que debe ser resuelto si no se desea quedar fuera:

“El problema es que toda transformación futura va a implicar participar en una sociedad global, en un mundo internacionalizado en el que las características nacionales culturales jugarán un papel muy importante en cuanto construcción de la identidad, pero deben ir acompañadas de una flexibilidad muy alta para aceptar la diversidad e interactuar con lo distinto” ([Rama, G.; 1997, 178](#))

Por otra parte, de acuerdo con Carlos Tunnermann,

*“(…) el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo. Más bien se está dando una **globalización fragmentada o segmentada**, que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población mundial y crea profundas brechas de desigualdad (...) entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados como en los países subdesarrollados”.* ([1998, 24- 25](#))

Esto es, las constataciones que líneas arriba se señalaron en el sentido de que la regionalización no ha alcanzado su gran objetivo democratizador, podrían agravarse en cuanto diagnóstico, si se percibe que el contexto demarcador de su futuro tiene una marcada tendencia a la prolongación de la iniquidad y la desigualdad:

*“La Globalización (sic) es deseable siempre que se la entienda como **Unidad en la diversidad** (...) Si una cultura planetaria llegara a surgir como consecuencia de ese abrazo universal de las culturas, de ese diálogo de las identidades, bienvenida sea (...) El concepto de Globalización, como ha sido formulado y aplicado, es lo contrario del de **Unidad en la Diversidad**. (...) En este sentido, Globalización equivale a uniformidad, pero no a igualdad, ni siquiera a proporcionalidad, pues su esencia es, precisamente, la desigualdad y la asimetría entre los diferentes componentes del sistema” (Serrano, A.: (2001, 5)*

Efectivamente, este contexto, conjuntamente con las limitaciones que históricamente ha enfrentado la regionalización, parecen ser los dos principales factores que se consideran actualmente para proyectar su futuro.

Tanto el IV Seminario Carlos Monge Alfaro, celebrado en la Sede de Occidente del 4 al 6 de noviembre de 1998, como el IV Congreso de la Educación Superior Pública, realizado en la Sede de Guanacaste de la UCR, en octubre de 1999, muestran un renovado interés por alcanzar la ansiada democratización:

“(...) comprendemos que nos encontramos en un momento de cambio, de ruptura y crisis si se quiere, en el que la regionalización debe replantear nuevos derroteros y nuevos horizontes , para lograr con mayor certeza histórica el viejo, pero siempre vigente, objetivo democratizador” (Araya, E.: 1998, 2)

Conforme se fueron abriendo los diferentes procesos que conducían hacia la globalización y se mostraban sus influencias en el marco de la regionalización, se discutieron esos efectos inmediatos, llámense éstos disminución presupuestaria, cancelación de plazas docentes y administrativas, o desgaste de las condiciones de trabajo. Pero pareciera que no se pudo observar con panorámica los nuevos ejes que delimitarían a la educación superior en general, y a la regionalizada en particular:

“He afirmado que la globalización ha tomado por sorpresa al pueblo costarricense, inclusive a las universidades; en las conciencias de las personas más lúcidas se comienza a sentir la necesidad de definir lo que sería el modelo de Universidad Pública que requiere el mundo actual (...)” (Ordóñez, J.: 1998, 55)

Si cuando se afirmaba que la regionalización debería atender las necesidades propias de cada región, se tenía de fondo un marco economicista que postulaba el desarrollo regional como condición sine qua non del desarrollo nacional; si ese desarrollo regional suponía un elemento democratizador entendido como apertura del acceso a las universidades a la población rural, cabe entonces plantearse por el sentido de la regionalización y la orientación de la democracia en las nuevas circunstancias.

“El modelo de Universidad en San Ramón y en Costa Rica pone el énfasis en lo particular y lo nacional en el contexto mundial, en el de la globalización. La globalización debe ser pensada por las universidades, pero debe ser pensada desde nuestra particularidad”. ([Ordóñez, J.: 1998, 55](#))

De acuerdo con el trabajo ya citado de Ordóñez, la universidad del futuro, tiene que superar una serie de dicotomías. La primera de ellas, la de pensar sólo lo global o sólo lo particular. Por el contrario correspondería pensar lo global desde lo particular y lo particular desde lo global.

La segunda dicotomía (cuya prolongación -afirma- le interesa a la globalización) es la pensar sólo lo teórico o sólo lo práctico. La unidad de teoría y práctica pasa también por la necesidad de derivar la teoría de y en los contextos de nuestras prácticas.

Tercera:

“Siempre hemos estado copiando de otros lugares: Don Mauro Fernández propuso una educación liberal cuando el liberalismo decimonónico estaba en sus momentos de gloria (1896), la Comisión Chilena propuso una educación activa en los momentos cuando la expansión norteamericana confrontaba el inicio de la Segunda Guerra Mundial (1935), la educación pragmática se hizo necesaria cuando se confrontaba la amenaza del socialismo representado por la entonces Unión soviética (las décadas de los 60s 70s (sic)) y el EDU 2005 se trató -- y aún se trata —de implantar en los momentos de la globalización tecnológica” ([Ordóñez, J.: 1998, 56](#))

Frente a esa tradicional forma de proyectarse lo educativo, correspondería a la universidad de estos tiempos reasumir la realidad de su pueblo, de su entorno; apropiarse de ella por la vía de articular la investigación y la docencia en una actividad productora de conocimiento. Esto implica pasar de consumidora a productora de pensamiento.

La producción de un conocimiento que permita apropiarse de la propia realidad, conocer nuestras propias necesidades y procurarles respuesta, deviene requisito para participar de manera no alienada en la globalización, misma que, según el Dr. Ordóñez, no es posible soslayar.

Finalmente, resurge también en la propuesta del autor que estamos mencionando, el asunto de la democratización de la educación. Pero además de ampliar el acceso a la educación, el proceso democratizador consiste en socializar el conocimiento producido según los lineamientos señalados líneas arriba, amén de superar la fragmentación del saber y procurar respuestas integrales desde la docencia y la investigación interdisciplinarias ([Ordóñez, J.: 1998, 56](#))

Los grandes objetivos de la educación en el contexto de la globalización, apuntarían, según Ordóñez, a la superación de la pobreza, a la superación de la injusticia y la exclusión social, a la propuesta de un desarrollo alternativo que se sitúe por encima de las dicotomías antes dichas. Para ello, afirma, es necesaria la reflexión de la propia práctica

docente, a fin de no caer en la reproducción de un sistema injusto. ([Ordóñez, J.: 1998, 56 - 57](#))

Unos y otros parecen coincidir en que, a pesar de no haber cristalizado el sueño de la democratización por la vía de la regionalización, ambas siguen siendo necesarias y posibles bajo nuevas formas:

“A lo largo de los casi treinta años de experiencia de regionalización de la Universidad de Costa Rica se puede afirmar categóricamente que la utopía cristalizada en la expresión “democratización de la educación superior” tiene hoy tanta vigencia como entonces (...) Sin embargo, las experiencias acumuladas y las nuevas condiciones históricas a menos de tres años de cambio de siglo y de milenio, obligan a una reconceptualización del desarrollo de la Universidad de Costa Rica” ([Dachner, Y.: 1998, 71](#))

Dentro de las nuevas formas, además del contexto de globalización, se ha ganado conciencia de la diferencia que significa haber pensado la regionalización de la educación superior desde la que era única universidad, y ponerla en práctica con la presencia de otras universidades públicas y privadas.

Así, a partir de 1992 comenzó a tomar forma la organización interuniversitaria de la regionalización. Esta proyección contempla tanto la insuficiencia de las Sedes Regionales de una misma universidad aisladas entre sí, como la de las Universidades mismas, ajenas unas a otras.

La posibilidad de que en una misma Sede, con independencia relativa de la Universidad a la que pertenezca, funcionen programas de las otras universidades, para lo cual se debe flexibilizar la administración de la oferta académica, de los recursos y de los nombramientos de personal, dio origen al Convenio Marco para el Desarrollo de las Sedes Regionales Interuniversitarias en la Educación Superior Universitaria Estatal, firmado por los rectores de las Universidades Públicas el 1 de setiembre de 1998.

Pareciera que, después de más de treinta años de recorrer el camino de la Regionalización, comienza a cerrarse el primer gran círculo, a saber el de la fragmentación administrativa provocada por el surgimiento de las nuevas universidades públicas, en el momento en que la Universidad de Costa Rica se regionalizaba para regionalizar “toda” la educación superior.

Sin embargo, es claro que este cierre podría ser sólo formal pues la democratización no consiste sólo (aunque ello sea un elemento importante) en la ampliación de la oferta académica o en la articulación de los, hasta entonces, dispersos esfuerzos. El sentido de todo ello, sus objetivos y principios que alimenten como filosofía de fondo ese accionar, puede ser decisivo en que la democratización se concrete o no. Dentro del avance que la regionalización interuniversitaria significa, siguen vigentes, por ejemplo, los señalamientos que hemos citado líneas arriba, del Dr. Jacinto Ordóñez. Con otras palabras, la “interuniversitariedad” no resuelve la disputa entre las posiciones economicistas y sociales de la Educación Superior.

En este sentido, el cuarto artículo del convenio marco citado, parece arrojar un poco de esperanza en el sentido de superar uno de los factores que pueden movernos hacia el paradigma economicista, a saber, el de fijar la respuesta universitaria **exclusivamente** en las necesidades regionales:

*“CUARTO: Las instituciones de Educación superior universitaria Estatal convienen en realizar los esfuerzos necesarios para facilitar los recursos y procedimientos para que las Sedes Regionales puedan revisar, readecuar y promover las opciones comunes, **buscando siempre el equilibrio entre las necesidades propias regionales y las nacionales**, siguiendo los parámetros universitarios y las bases para la organización del Sistema de Sedes Regionales Interuniversitarias”* (El énfasis no es del original) ([Araya, E.: 1998, 41](#))

De igual manera, el otro gran obstáculo que recoge la experiencia, a saber, el dominio de las Unidades Académicas de la Sede Central sobre los planes de estudio para efectos de desconcentración y descentralización, podría encontrar formas de ser superado:

“La administración de los planes de estudio debe ser colectiva, no separada, dejando ellos de ser de una sede u otra, sino de todas y adscritos a la Comisión Regionalizadora Interuniversitaria (CRI), en el nivel de CONARE y al Consejo de Área de Sedes Regionales en lo interno de la U.C.R.

Es posible que un aspecto más que, en algún momento deberá asumirse y resolverse creativamente, es el referente al papel de las Universidades Privadas en el ámbito de la Regionalización. Éstas se han extendido por todo el territorio nacional y han dado respuestas en tópicos que, por lo menos la Universidad de Costa Rica, no ha podido o no ha querido hacer, tal como el referente a la oferta académica en horarios apropiados para la población trabajadora.

Digamos, finalmente, que el conjunto de tópicos que signan a los actuales tiempos, parecen señalar hacia la comprensión de que ya no es posible hablar de regionalización como simple cobertura hacia un espacio geográfico determinado con características señaladas que se atenderían puntualmente. Por el contrario, reconceptualizar la regionalización como se pretende con el surgimiento de las Sedes Interuniversitarias, implica replantear el todo de la Universidad Pública. Ello, además debe hacerse con miras a una democracia que ya no cabe dentro de los moldes de los años sesenta y setenta. No sólo la posibilidad del agotamiento de la democracia representativa y las nuevas urgencias de una práctica centrada en la democracia participativa, demarcan este aspecto. Por el contrario, los nuevos agentes históricos, tales como los niños, las mujeres, los estudiantes con necesidades especiales, los inmigrantes, los miembros de las culturas diversas a las consideradas propias o únicas; la penalización de ámbitos antes despenalizados como la violencia doméstica; la creciente despenalización de ámbitos antes penalizados como la tenencia de drogas llamadas “blandas”; las nuevas formas de incrementar la pobreza como el acceso desigual a las NTIC; la erosión del ambiente y tantos otros factores, obligan a un replanteamiento de eso que llamamos democracia, de manera que no sea sólo símbolo lingüístico, desplazamiento de la realidad, sino práctica y logro concretos.

Huelga decir que tal reconstrucción de la democracia, hace que el gran objetivo “todavía vigente” de la regionalización se vuelva plurivalente, evasivo, blanco móvil al que, sin embargo, se debe seguir apuntando con un pulso tan flexible como ágil es el blanco. Para decirlo con algún tecnicismo, el logro de ese gran objetivo es más bien un proceso de construcción dialéctica que no podrá permitir grandes distanciamientos entre las prácticas concretas de los entornos, las lecturas que de ellas se hagan y las prácticas que se propongan en consonancia.

La docencia en la Universidad de Costa Rica.

La docencia es la principal función que realiza la Universidad de Costa Rica y está constituida por un conjunto de actividades relacionadas con la preparación de profesionales, de acuerdo con carreras estructuradas y planes de estudio aprobados por las instancias correspondientes. Esta preparación de profesionales responde a un proceso de formación de los estudiantes que implica la construcción de conocimientos, destrezas, actitudes y valores, así como un proceso de desarrollo personal.

Tanto, el Estatuto Orgánico como algunos reglamentos de la Universidad, definen orientaciones y otros aspectos relacionados con la función docente. El Estatuto Orgánico señala la orientación, al referirse al tipo de profesional a formar (crítico, humanista, solidario) así como a la responsabilidad que enfrenta esta institución con la sociedad, en el sentido de apoyar procesos de desarrollo con equidad y justicia social, tal y como se puede apreciar en los siguientes artículos. (Universidad de Costa Rica Oficina Jurídica. 2000:22)

“Artículo 3. El Propósito de la Universidad de Costa Rica es obtener las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante la política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, del desarrollo integral, de la libertad plena y el total desarrollo de nuestro pueblo.

Artículo 4. Para este propósito, la Universidad estimulará la formación de una conciencia creativa, crítica y objetiva en los miembros de la comunidad costarricense, que permita a los sectores populares participar eficazmente en los diversos procesos de la actividad nacional”.

“Artículo 6. Son funciones de la Universidad de Costa Rica...

- c) Contribuir a elevar el nivel cultural de la nación costarricense mediante la acción universitaria...
- ch) Impulsar y desarrollar la enseñanza e investigación de alto nivel.
- d) Formar un personal idóneo que se dedique a la enseñanza, las ciencias, las artes y las letras, para que participe eficazmente en el desarrollo del sistema educativo costarricense.
- e) Proporcionar a los estudiantes una cultura superior de orden general, como base y complemento de la formación especial o profesional”. (Ibid: 23)

Otros artículos del Estatuto Orgánico como el 50 y el 114 complementan y ratifican las orientaciones anteriores.

Por su parte el Reglamento de Régimen Académico y de Servicio Docente señala las responsabilidades de los profesores, según las categorías docentes que establece.

“Artículo 10. El instructor atenderá aspectos de enseñanza, investigación o acción social con la orientación responsable de la autoridad intermedia superior, o del profesor en campos iguales o afines que éste designe”. Pág. 329

“Artículo 15. Los profesores Adjuntos, Profesores Asociados y Catedráticos, tendrán a su cargo la enseñanza de uno o más cursos bajo su propia responsabilidad. Tendrán iguales derechos y obligaciones en el campo docente, de investigación y de acción social”.(Op.cit.: 330)

Las definiciones anteriores, en términos generales, no se cumplen debido a que, en la práctica, los profesores interinos asumen los cursos con poca o ninguna supervisión de los profesores que ocupan las categorías superiores, situación que se agrava por el alto número de docentes en esta condición.

El Reglamento de Régimen Académico Estudiantil, define algunas condiciones de la práctica docente relacionadas, particularmente, con el programa del curso y la evaluación de los aprendizajes:

“Artículo 14. Todo curso que se imparte en la Universidad de Costa Rica debe tener un programa. Este debe incluir la descripción del curso, los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades para cumplir con los objetivos, el cronograma, la bibliografía pertinente, el número de créditos, las horas lectivas, los requisitos y correquisitos y las normas de evaluación, las cuales deben estar debidamente desglosadas y con las ponderaciones de cada aspecto por evaluar...

Artículo 16. Los programas de los cursos específicos de la carrera son aprobados con suficiente antelación; en primera instancia, por el grupo de profesores afines al curso, por la sección o por el departamento según sea el caso. La ratificación del programa corresponde a la dirección de la unidad académica en el cumplimiento de los lineamientos implícitos en los planes de estudio aprobados por la Asamblea de la unidad académica correspondiente”. (Universidad de Costa Rica. Consejo Universitario. 2001:15.)

Artículo 18. El estudiante debe conocer al menos con cinco días hábiles de antelación, lo siguiente:

- a) La fecha en la que se realizará un examen.
- b) Los temas sujetos a evaluación... (Ibid: 16)

Como puede apreciarse, en cuanto a las orientaciones generales de la docencia, en la Universidad de Costa Rica, se conceptualiza una docencia vinculada con el contexto histórico social específico, comprometida con el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas del país, así como con la búsqueda de la verdad y el estímulo de la creatividad y de la conciencia crítica en los estudiantes. Esta conceptualización sugiere una estrategia didáctica vinculada con el empleo de métodos y técnicas didácticas que promuevan la participación estudiantil en decisiones importantes de su práctica docente y

que, al mismo tiempo, favorezcan su desarrollo pleno y autónomo y una formación profesional con conciencia crítica, con enfoque humanístico y con compromiso con la equidad social.

No obstante, al pasar a los aspectos más específicos y operativos, señalados en los reglamentos, este enfoque no se visualiza, al contrario, no se dan orientaciones acerca de cómo llevar a cabo este tipo de práctica docente y, las pocas que se presentan, sugieren un enfoque tradicional, técnico, centrado en el profesor. Se aprecia, en consecuencia, contradicción entre las orientaciones generales y las específicas vinculadas con el desarrollo de la práctica docente.

Por su parte el Departamento de Docencia Universitaria, tanto en las conceptualizaciones que formula como en la práctica docente que lleva a cabo, trata de rescatar la coherencia que debe existir en estos dos niveles de orientación de la docencia en la Universidad; así se expresa en diversos documentos:

“El fin del Departamento de Docencia Universitaria es

Atender la formación pedagógica de los y las universitarias, así como apoyar el desarrollo pedagógico de las unidades académicas de la Universidad de Costa Rica...

Los principios orientadores para lograr lo anterior son:

Los principios de la Universidad de la Costa Rica expresados en su Estatuto Orgánico(Título I, artículos del 1 al 6)

Los acuerdos y resoluciones aprobados en los Congresos Universitarios y avalados por el Consejo Universitario, la Asamblea Colegiada Representativa y otras instancias decisorias competentes”.(Universidad de Costa Rica. Reorganización del Departamento de Docencia Universitaria. 1996:9)

“los profesores y las profesoras universitarias deben dejar de transmitir saberes e información para lograr, junto con sus estudiantes, la comprensión y la aprehensión de la ciencia, del conocimiento científico y de los códigos lingüísticos de sus disciplinas. Su quehacer es, por lo tanto una actividad eminentemente investigativa” (Universidad de Costa Rica.” (Ibid.:6).

En el programa del curso de Didáctica Universitaria se afirma que “La premisa fundamental que sustenta el curso parte de la necesidad de que cada profesional que asume labores de docencia en la Universidad, puede y debe realizar un trabajo pertinente, de acuerdo con el momento histórico y con las necesidades institucionales y de los y las estudiantes. Esto es posible si está presente un proceso de revisión permanente de esa labor educativa. Por lo tanto, el curso busca compartir con los profesionales docentes los problemas fundamentales que conciernen a su labor académica, con base en la reflexión y la autocrítica para reconocer las posibilidades de mejoramiento docente.”(Universidad de Costa Rica, Departamento de Docencia Universitaria 2000: 2).

En consecuencia, este Departamento impulsa un concepto y una práctica de la docencia universitaria ubicada en un contexto y momento histórico específicos, con una orientación y compromiso con la equidad social, así como con el desenvolvimiento integral, pleno y autónomo de los estudiantes. Una práctica docente de los y las docentes, que se fundamente en la investigación y la autoevaluación constante, con miras a su mejoramiento, en función de la formación integral de los y las estudiantes.

De acuerdo con las anteriores orientaciones, en la presente investigación hemos optado por el enfoque pedagógico crítico, que se fundamenta en una concepción histórica y dialéctica de la realidad y del conocimiento. Desde esta perspectiva, consideramos a la educación como una función o práctica social, que tiene sentido en un contexto y en momento determinado y que se debe ejecutar por medio de procesos participativos, fundamentados en la indagación, la comunicación y el respeto mutuo.

Muchos autores han dado contribuciones significativas a la pedagogía crítica. A continuación se señalan algunos. Stenhouse expone, en la segunda mitad del siglo XX, una posición crítica frente a la forma tradicional de diseñar el currículo. Plantea (Stenhouse: 1991) una estrategia que se basa en la participación directa de los docentes en procesos de revisión y reflexión de la práctica docente, como insumo para elaborar las propuestas curriculares. Subyace la posición de estudio y comprensión de la realidad para incorporarla al curriculum escolar, desde una perspectiva crítica, y el papel protagónico que el maestro debe asumir frente a su quehacer pedagógico.

Kemmis S. y Carr W., en diversas publicaciones, como autores independientes o conjuntamente, trabajan en esta línea y proponen el desarrollo de una "ciencia educativa crítica", a partir de las comprensiones de Habermas sobre la ciencia social. Estos autores profundizan una revisión del desarrollo de la teoría curricular y de la teoría educativa producida en la línea tecnocrática, así como de las categorías de "lo teórico" y "lo práctico" y las formas de investigación positiva e interpretativa, para proponer como alternativa, la investigación-acción.

"En líneas generales, la investigación acción emancipatoria ofrece criterios para la evaluación de la práctica docente en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación: Suministra medios para que los maestros puedan organizarse a sí mismos en comunidades de investigadores, a fin de organizar su propia ilustración. Esta es una misión educativa excepcional: la investigación-acción es, en sí misma, un proceso educativo."(Carr W. Y Kemmis S.:230).

Esta metodología de investigación se presenta como una estrategia de estudio de la realidad y de compromiso con su mejoramiento, que debe involucrar a los diversos actores de las prácticas educativas, organizados en "comunidades autocríticas de investigadores" que trabajan en una línea emancipatoria.

Otros autores desarrollan posiciones similares en contextos diferentes. Sacristán y Pérez, en España y Barabtarlo, Díaz, Pansza, en México, Grundy, Giroux, McLaren, Gore y Apple, en Estados Unidos, entre otros. A partir de perspectivas particulares de grupos minoritarios y del análisis del papel ideológico que han venido cumpliendo el currículo y la educación, estos autores proponen alternativas pedagógicas más democráticas, sin distinciones ni discriminaciones étnicas, culturales, por género u otras condiciones.

H. Giroux (1997) caracteriza a los docentes como "intelectuales transformativos", que deben asumir posiciones firmes con respecto a sus compromisos y al mismo tiempo estar

abiertos a la indagación crítica, con capacidad para participar en las decisiones importantes relativas a la educación y conscientes de que ejercen poder por medio de sus prácticas docentes.

En el ambiente latinoamericano es obligado hacer referencia a P. Freire quien, por medio de diversos escritos, presenta sus análisis de la educación, considerando su inserción y significado en una sociedad de clases, en perjuicio de los desposeídos y marginados. Propone como alternativa una educación liberadora, que parta de la comprensión del contexto social y económico y que asuma el compromiso de alcanzar una sociedad más justa y equitativa. P. Freire reconoce los alcances y las limitaciones para lograr sus propuestas, en el modelo de sociedad predominante en nuestra región, no obstante, propone trabajar su línea de pensamiento y acción, en los espacios que se presenten, en una perspectiva, que dicho con sus palabras, nos permitiría avanzar de una "pedagogía del oprimido" a una "pedagogía de la esperanza".

Con base en los postulados de la pedagogía crítica, en la formación de los y las docentes, se debe fomentar el conocimiento profundo de la realidad mediata e inmediata en que se desarrolla la práctica docente, la comprensión del impacto de la educación en ese contexto, el análisis profundo de la teoría y la práctica pedagógica, así como el estudio del campo específico del conocimiento que se va a enseñar. Se debe privilegiar la aplicación de estrategias didácticas que promuevan la revisión y reflexión de estas prácticas, por medio de estudio de casos, autorreflexión, biografías, observación participante y otras, así como la integración de equipos de investigadores que empleen la investigación-acción. Por su parte, la evaluación debe responder a este enfoque didáctico, evaluar integralmente el proceso educativo y no solo sus resultados, con el empleo de la autoevaluación y la coevaluación, en un ambiente de respeto y autocrítica y en una perspectiva de mejoramiento constante. Los roles de profesores y estudiantes se fundamentan en el respeto a la diversidad étnica, cultural, de género y en la atención de las necesidades educativas especiales.

Esta línea de pensamiento presenta implicaciones con respecto a la docencia universitaria, en cuanto a la forma en que se debería desarrollar la práctica docente y en cuanto al rol del profesor, aspectos que se han considerado en los diferentes análisis de la presente investigación.

METODOLOGÍA

El Proyecto se planteó para ser desarrollado desde una perspectiva cualitativa. Bajo este tipo de aproximación, tuvimos claro en todo momento, el interés por conocer desde los propios actores, las formas mediante las cuales se asume y concreta la docencia y derivar desde el análisis y la reflexión, los constructos con los cuales se conceptualiza.

Al definir una dimensión cualitativa hemos optado por los aspectos simbólicos intencionales (deseos, valores, creencias, intenciones, motivos, por ejemplo) para la comprensión de las situaciones socioeducativas e históricas, en las cuales ocurre la docencia en su contexto. Al respecto, hemos asumido que en la interacción de las personas, investigadoras y actores, las mediaciones simbólicas que se encuentran en la

vida universitaria, como manifestación de la vida social, son estructuras que otorgan significado y hacen posible la elaboración de textos comprensivos de las realidades que se investigan, en este caso, la docencia universitaria. Abrirnos a la dimensión cualitativa, ha sido además, aceptar como necesario, un pluralismo cognitivo en el estudio de lo social que se ha traducido en un pluralismo metodológico y tecnológico⁴, consecuente no solo con la diversidad de los escenarios en los que ha operado el Proyecto, sino también con el equipo investigador y las circunstancias en las que se ha trabajado.

La pluralidad de contextos ha otorgado al proceso metodológico y al Proyecto en general, niveles epistemológicos diversos, métodos diversos y procesos de análisis e interpretación con algunas variaciones. Es claro que toda elección metodológica, contribuye a la creación del objeto de estudio. La docencia como objeto de conocimiento, se justifica mediante el método que se propone. Tal y como hemos mencionado en otros momentos, las condiciones de coordinación en el desarrollo del Proyecto, lo incidieron y justamente, este aspecto se vio incrementado. Cada investigador, realizó su trabajo de modos particulares y se compartió en las sesiones con el grupo de investigadores, los avances realizados.

El desarrollo del método

El método de trabajo investigativo, tuvo dos orientaciones complementarias. Una de tipo individual de cada investigador en la Sede y una orientación de naturaleza social o colectiva al interior del grupo investigador. Seguidamente se describe el trabajo realizado por el equipo de investigación en sus sesiones colectivas.

1. Trabajo con el equipo de investigación

Fundamentalmente las acciones que se realizaron como grupo, fueron:

- Reconceptualización del Proyecto en la versión inicial en los aspectos epistemológico, metodológico y conceptual. El proyecto sufrió desde la lectura y la maduración que proporciona el tiempo, algunas modificaciones, que tuvieron como base, interiorizar conceptualmente el fin que se perseguía y el cómo hacerlo.
- Replanteamiento de los objetivos del Proyecto, de manera consecuente con la reconceptualización efectuada.
- Elaboración de mapas categoriales para el abordaje del objeto de investigación, como parte de una construcción colectiva que se propuso desde el punto de vista metodológico.
- Replanteamiento de la situación jurídico - universitaria de las sedes regionales, como una reflexión al interior del grupo.
- Recuperación escrita del proceso personal de apropiación del Proyecto y de inserción en el equipo de investigadores. Planteamiento de dudas metodológicas y conceptuales.
- Análisis y discusión del informe previo para solicitar la ampliación del Proyecto.

⁴ Beltrán, M. "Cinco vías de acceso a la realidad social". REIS. Número 29. Madrid. CIS

- Análisis sobre factores de contexto internacional que pueden incidir en la docencia universitaria.
- Discusión de avances del Proyecto.
- Análisis de las situaciones de movilidad de investigadores y situaciones diversas del equipo en el Proyecto.
- Discusión acerca de la presentación del informe final del Proyecto.
- Discusión acerca de la situación del Proyecto en la Sede de Limón y en el Programa de Educación Superior del IIMEC.

2. Trabajo individual de los investigadores

El trabajo individual detallado en cada Sede, se encuentra en cada una de las secciones que dan cuenta en el Informe Final, de la investigación en las Sedes. Seguidamente se describe de manera general, las diversas acciones emprendidas:

- Revisión y análisis de las características socioeconómicas del país y la región de influencia de cada Sede.
- Revisión y análisis sobre documentos de las Sedes Regionales:
 - archivos históricos
 - artículos, ponencias, memorias
 - tesis de grado y posgrado
- Revisión y análisis acerca de los procesos de surgimiento de las Sedes de Occidente, Pacífico, Guanacaste y Atlántico.
- Entrevistas con diversos personeros del sector docente administrativo de las Sedes
 - Director Sede del Atlántico
 - Director Sede del Pacífico
 - Coordinador docencia Guanacaste
 - Equipo de Dirección Sede de Occidente
- Realización del curso de Didáctica Universitaria como medio para recabar información conjuntamente con los objetivos propios del curso, en las Sedes del Pacífico y del Atlántico.
- Realización de entrevistas a profesores de las Sedes.
- Realización de entrevistas a estudiantes de la Sede de Guanacaste.
- Grupo focales.
 - Con parte del Equipo Asesor de Dirección en la Sede de Guanacaste
 - Con Asociación de Estudiantes (ampliada) de la Sede de Guanacaste
- Adaptación de guía de observación para recursos físicos.
- Transcripción de entrevistas y grupos focales
- Análisis previos y por sede de la información obtenida.
- Entrevistas con diversos actores de las Sedes

Fuentes de información

Las fuentes de información propias de la Universidad de Costa Rica consultadas fueron las siguientes:

- Biblioteca “Carlos Monge Alfaro”
- Oficina de Actas del Consejo Universitario
- Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica
- Centro de Evaluación Académica
- Biblioteca del Centro Universitario del Atlántico
- Biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales

Recolección de información en la Sede de Occidente

Previo a la recolección de la información en la Sede de Occidente, se expuso el trabajo a realizar al director de la Sede de Occidente, Dr. Eval A. Araya Vega quien consideró pertinente una reunión con el equipo y la coordinadora de Investigación M.Ed. Zaray Córdoba. La reunión se realizó posteriormente y una vez presentado el proyecto y aclaradas las dudas se procedió a iniciar el trabajo.

- **Presentación del Proyecto a profesores de la Sede**
Se hizo una carta de presentación a todos los profesores de la Sede, donde se explicó brevemente el Proyecto y se solicitó colaboración. Esta fue enviada a los profesores directamente desde la oficina de la coordinadora de investigación acompañada de una nota del Director de la sede donde se solicitaba la colaboración para el proyecto.
- **Convocatoria a primer taller**
Se convocó a su vez a un primer taller. A éste, únicamente llegaron tres profesoras, razón por la cual, el trabajo organizado para esa sesión fue replanteado y con las profesoras que asistieron se decidió enviar una lista de preguntas generadoras a los docentes, para iniciar un primer momento de discusión. La respuesta fue poca y solamente contestaron 8 profesoras y profesores en total. El segundo taller organizado no se realizó por ausencia de profesores.
- **Recolección de metáforas del profesor construidas por estudiantes.**
Se conversó con la Coordinadora del Ciclo Básico en Estudios Generales para recolectar la información de metáforas con estudiantes. Luego de una reunión, se logró el apoyo de tres profesores de las áreas de arte y literatura.

Se contó además con la colaboración voluntaria del profesor Luis González de la carrera de Enseñanza del Inglés y estudiante del curso de Didáctica Universitaria.

- **Recuperación de materiales escritos sobre los procesos históricos de la docencia y su contexto en la Sede de Occidente:**
 - Actas de Asambleas de Profesores, Asambleas de Sede y Consejo Asesor de Sede, sobre asuntos relativos a nuestra investigación.
 - Documentos históricos sobre la apertura de la Regionalización y de la Sede de Occidente. Como un producto material que se genera de ese proceso, se han “escaneado” materiales históricos que se encontraban en muy mal estado y se

- reimprimirán en papel alcalino para donarlo a la Dirección de Sede (son pocos materiales pero de mucho valor histórico)
 - Documentos relativos al proceso de separación del Recinto de Puntarenas.
 - *Documentos sobre el proceso de surgimiento y operación académica del Recinto de Tacaes.*
- Procesos de inserción y operacionalización del Proyecto.
- Negociación directamente con las autoridades de la Sede de Occidente. Con este fin se han desarrollado las siguientes labores:
 - Reunión con el Director de la Sede, Licdo. Eval Araya Vega
 - Reuniones (2) con el Coordinador de Docencia de la Sede de Occidente
 - Reunión con la Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, M. Ed. Hilda Rosa Cruz.
 - Reunión con la directora del Sistema de Educación General, Licda. Ligia Sancho
 - Reunión con la directora del Departamento de Ciencias Sociales, M. Sc. Yolanda Dachner Trujillo.
 - Reunión con la Asamblea de Departamento del Sistema de Educación General
 - Reunión con la Asamblea de Departamento de Ciencias de la Educación (suspendida)
 - Solicitud de atención a los Consejos de Carrera del Departamento de Ciencias Sociales
 - Entrevista con el profesor Romano Vásquez, quien perteneció al cuerpo docente de la Escuela Normal Superior de San Ramón y fue asumido luego por la UCR.
 - Revisión del proceso de modificación curricular de las carreras de preescolar y primaria, que es uno de los más profundos y recientes realizados en la Sede.
- Ubicación de materiales para la reconstrucción contextual de la docencia en la Sede de Guanacaste. Entre ellos se encuentran:
 - Nuevo reglamento de la Sede de Guanacaste
 - Proceso de planificación
 - Revisión de tesis y resúmenes sobre el contexto histórico de la docencia en la Sede de Guanacaste.
 - Revisión del archivo vertical en la Sede de Guanacaste. Se espera recuperar documentos y materiales que clarifiquen el contexto de la labor docente en esa Sede.
- Re inserción de otra investigadora:
 - *Reunión con el director de la Sede, Lic. Roberto Mata. Presentación del proyecto, solicitud de colaboración, planificación de reunión con la Comisión de Docencia para presentar el proyecto, solicitar colaboración e iniciar el “reclutamiento” de profesores (as) interesados (as) en participar.*
 - Reunión con la Comisión de Docencia (suspendida por el señor Director de la Sede debido a la situación de emergencia e inundaciones que se vivía en Guanacaste en ese momento)

- Reunión con la Comisión de Docencia (suspendida por problemas con el transporte asignado según se comunicó en su oportunidad)
 - Solicitud ante el señor Director de la Sede de Guanacaste, por parte del suscrito, para fijar una nueva fecha de reunión con la comisión de docencia de esa Sede. En respuesta el señor Director señala que no podrá convocar sino hasta el próximo año.
 - El próximo viernes 10 de diciembre se visitará la Sede para revisar el resultado de la búsqueda en el archivo vertical de la Biblioteca.
- Revisión de documentos:
 - Procesos de planificación en las Sedes de Guanacaste y Occidente
 - Reglamento de la Sede de Guanacaste
 - Historia de la Regionalización de la Educación Superior (Documentos varios)
 - Actas varias
 - Ponencias ante los Congresos de Regionalización
 - Jornadas Docentes y Jornadas para la docencia en la Sede de Occidente
 - Flexibilización de Horarios en la Sede de Occidente
 - Datos estadísticos de OPLAU y CEA
 - Periódicos y revistas sobre la apertura de la Sede de Occidente
 - Planes de estudio (inicialmente del Dpto. de Educación)
 - Diagnósticos del CEA sobre diversas carreras de las Sedes
 - Proyecto de Planificación del Recinto de Tacaes (tesis)
 - Cuadros de nombramientos docentes de la Sede de Occidente

Recolección de información en la Sede del Pacífico

- Revisión de las características socioeconómicas del país y de la región del Pacífico.
- Revisión de diversos documentos sobre las Sedes Regionales.
- Revisión y análisis de los documentos relacionados con el origen de la Sede del Pacífico.
- Negociación y entrevista con la MSc. Mariana Chaves, Directora de la Sede del Pacífico.
- Transcripción de la entrevista.
- Realización del curso de Didáctica Universitaria en el II ciclo de 2000, con 17 profesores de la Sede, docente y ubicación en el contexto institucional por parte de los participantes de acuerdo con las necesidades de la investigación y el Programa del curso

El curso de Didáctica Universitaria permitió trabajar dos los ejes definidos para la investigación acerca de:

- Características de la Sede del Pacífico-Relación con la comunidad
 - Condiciones de la Sede que favorecen o limitan la docencia
 - Percepción de los estudiantes al respecto.
 - El docente de la Sede del Pacífico.
 - El estudiante de la Sede del Pacífico.
 - Oferta de carreras de la Sede.
 - Contribución de los cursos
 - Desarrollo de la práctica docente.
 - La evaluación de los aprendizaje
- Estudio del Plan estratégico de la Sede del Pacífico e identificación de la información útil para el Proyecto.
 - Análisis de las condiciones de la planta física de la Sede
 - Sistematización y análisis de la información recogida.
 - Devolución de información a los docentes y directora de la Sede.
 - Grupo focal con el Consejo Asesor y la señora directora.
 - Grupo focal con la directiva estudiantil, de ser posible ampliada con otros estudiantes.
 - Integración del informe de la Sede del Pacífico al informe final del Proyecto.

Recolección de información en la Sede del Atlántico

Las fuentes de información que se consultaron en este trabajo fueron las siguientes:

a. Fuentes de información

- Documentales: **varios documentos sirvieron a los propósitos de este trabajo. (Véase Anexo N° 1 del Informe correspondiente a esta Sede).**
- Informantes: **Participaron como informantes en esta investigación, quince docentes que se inscribieron el curso de Didáctica Universitaria durante el II ciclo lectivo del año 2000 y tres funcionarios administrativos de la Sede en cargos diversos.**

b. Técnicas de recolección de información

- **Información proveniente de documentos:** se empleó para ello, la visita personal a centros de documentación de la Universidad de Costa Rica, la revisión de ficheros y bases de datos electrónicas mediante el empleo de descriptores, la solicitud personal

en oficinas (Oficina de Planificación Universitaria (OPLAU) y Sede del Atlántico) a funcionarios para localizar documentos.

- **Información proveniente del Curso de Didáctica Universitaria:** se empleó el marco operativo que se planificó desde el curso, con las diversas actividades que éste propuso y desarrolló. Los materiales recuperados tuvieron dos tipos de soporte: hojas escritas producto de tareas asignadas y notas de la investigadora para las actividades y momentos que se requirieron. Ambos productos se localizaron en una carpeta que agrupó los materiales, identificando la procedencia con un número otorgado a cada informante, para proteger su identidad.
- **Información obtenida por observación:** en este caso, se empleó también el diario de campo y se registró por observación fotográfica, algunos momentos y aspectos de la vida en la Sede.

c. Técnicas de análisis de información

La técnica que dominó el análisis de la información, fue el análisis de contenido. La identificación de categorías, mediante aspectos reiterativos, permitieron construir y sustentar apreciaciones a lo largo del proceso, filtrar información para valorar hipótesis que se fueron construyendo poco a poco y la identificación de los tópicos más relevantes a criterio de la investigadora y luego del equipo. Estos sirvieron como referentes para analizar y focalizar ese análisis. La vida académica tiene múltiples rincones para dirigir la mirada. Por ello, hubo que decidir y seleccionar ámbitos que el equipo consideró importantes. Ellos originan los apartados de este informe.

d. Procesamiento de la información.

Una vez realizada la revisión de documentos, y durante el desarrollo del curso de Didáctica Universitaria, el procesamiento de la información consistió en lo siguiente:

- **Organización de la información.** Se organizó una carpeta que contenía los materiales provenientes de las actividades del curso de Didáctica, así como las anotaciones provenientes del diario de campo con las observaciones que se fueron haciendo en ellas. A cada informante se le asignó un número en forma arbitraria. Los materiales de cada informante guardaron ese mismo número. La carpeta incluyó otros documentos como información estadística recuperada en las diversas oficinas. Otros materiales de consulta junto con la carpeta, se agruparon en un ampo para identificar el material proveniente de esta Sede en el Proyecto.
- **Identificación de categorías desde la información.** La lectura y el análisis de los datos, posibilitó socializar la información al interior del equipo y conjuntamente se construyeron categorías que se propusieron como fundamentales para valorar la información.
- **Digitación e impresión.** Todos los materiales procesados, fueron digitados mediante un procesador de texto.

- **Revisión y corrección.** Varios informes tipo borrador se revisaron y reflexionaron para cotejar información y confrontarlo con las anotaciones elaboradas.

e. Análisis de los resultados.

El análisis central, consistió en comprender el sentido de los discursos orales y escritos del personal docente-administrativo y docente en relación con el ejercicio docente en la Universidad. Se trató de trascender el plano simbólico para identificar las ideas fuerza que configurarían los temas más significativos del discurso de los informantes.

Nota: La Bibliografía de estos apartados se encuentra en la carpeta ["Occidente"](#)