



Regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica: de la democratización del acceso hacia una democratización epistémica

*Marilú Rodríguez Araya*¹
Universidad de Costa Rica
Sede de Guanacaste
Costa Rica
marilu.rodriguez@ucr.ac.cr

*José Daniel Baltodano Mayorga*²
Universidad de Costa Rica
Sede de Guanacaste
Costa Rica
josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr

Resumen

En el presente ensayo, se analiza en forma crítica el proceso de regionalización de la Universidad de Costa Rica. En primer lugar, se realiza un recuento de los aspectos coyunturales en el origen de este proyecto, con el fin de reconstruir cómo se concebía “regionalizar la Universidad” a la luz de las ideas, prejuicios y limitaciones de la época. A raíz de esto, se colige que la regionalización se ha desarrollado con el fin principal de democratizar el acceso a la educación superior, bajo una lógica subsidiaria administrativa, jurídica y epistemológica. Por tal razón,



Recibido: 23 de enero de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.8>

- 1 Abogada, docente e investigadora, Magister en Derecho Constitucional por la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- 2 Abogado, docente e investigador, Licenciado en Derecho por la Universidad de Costa Rica, estudiante del programa de Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria del CIDE, Universidad Nacional, Costa Rica. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6323-7131>

se propone superar la perspectiva de la “democratización del acceso” a la educación superior, por la “democratización epistémica”, que significa partir de una visión descolonizadora del saber, con el fin de tomar conciencia de las limitaciones que el modelo actual de regionalización dicotómico “centro-periferia” y, en definitiva “vallecentralista”, ha significado para las sedes regionales de la Universidad.

Palabras clave: Educación superior, democratización de la educación, política educacional

Abstract

This essay offers a critical analysis of the regionalization process that the University of Costa Rica has undergone. First, an overview of the combination of aspects that originated this project is shown in order to reconstruct the idea of “regionalizing the university” based on the notions, prejudices, and limitations of that time. From there on, it is inferred that the purpose of regionalization is to democratize the access to higher education following an administrative, legal, and epistemological subsidiary logic. For that reason, the proposal is to move forward from “democratizing the access” to higher education to an “epistemic democratization” that offers a decolonizing vision of knowledge. This vision will raise awareness of the limitations in the current dichotomous model of regionalization, which juxtaposes center and periphery and it is evidently controlled by the metropolitan area of the country, along with its impact on the regional campuses of the university.

Keywords: Higher education, democratization of education, educational policy



Introducción

La educación superior ha sido concebida en América Latina como agente para el desarrollo, lo que explica que los Estados inviertan parte de sus recursos en facilitar las condiciones de acceso a ella. En este sentido, la Universidad de Costa Rica no es la excepción y, como parte importante de su acción democratizadora, ha consolidado una política de regionalización para brindar mayores oportunidades a la población procedente de distintas áreas del país al momento de cursar estudios superiores. No obstante, los retos y desafíos de los nuevos tiempos exigen otros derroteros conceptuales para llevar a cabo la labor universitaria.

A partir de un análisis problematizador sobre el quehacer de la institución, se colige que el actual modelo de regionalización muestra señales de agotamiento. Por tal razón, es necesario reflexionar sobre los orígenes de este escenario, a fin de plantear algunas sugerencias, con miras a reformar algunos aspectos estructurales.

Es indispensable partir de un análisis conceptual del modelo *¿Por qué, para qué y cómo regionalizamos?* Es fundamental hacer una indagación comprensiva de la realidad, que trate de explicar cómo el contexto y lo ideológico influyen en la elaboración de conceptos. Por esa razón, desde lo conceptual, se considera que la regionalización de la Universidad, se ha basado en una tesis que hemos denominado la “democratización del acceso”.

Esa tesis, si bien es cierto ha permitido cosechar importantes frutos durante las últimas cinco décadas, necesita de una revisión, debe replantearse y evolucionar hacia una nueva visión, a la cual hemos llamado “democratización epistémica”. Es decir, se trata de dar continuidad al proceso democratizador, pero desde una perspectiva aún más sustancial, la cual enfatiza el vínculo entre educación, conocimiento y desarrollo, que trascienda la formación de profesionales. De esa manera, la Universidad podría reforzar su papel de agente de desarrollo, al configurarse como punto de encuentro de los diversos actores sociales y sus conocimientos, de manera que puedan colaborar para buscar soluciones a las problemáticas regionales y nacionales, porque parafraseando a De Sousa (2010) *no puede haber justicia social, sin justicia cognitiva*.

Analizar el proceso de regionalización en la Universidad de Costa Rica, es la idea de este ensayo, vista como una aproximación

a las bases de lo que debería ser el derrotero para la regionalización durante el siglo XXI: de la “democratización del acceso” a la “democratización epistémica”.

Democratización de la educación superior y la regionalización de la Universidad de Costa Rica: la democratización del acceso

La democratización del acceso ha sido la visión que impera desde el inicio del proyecto de regionalización. Es un conjunto de ideas, cuyo origen deriva del contexto y las condiciones propias de la coyuntura en que comienza dicho proyecto.

El proceso de regionalización de la Universidad de Costa Rica inicia en 1968, con la apertura de sus “Centros Regionales”, hoy denominados sedes regionales y recintos universitarios (Castro, 2012). Durante las últimas décadas, la labor expansiva ha continuado y se han abierto más sedes y recintos, con lo que se puede afirmar que la Universidad cuenta con presencia estratégica en casi todo el territorio nacional. No obstante, al día de hoy impera todavía un acendrado valle centralismo, mediante el cual se concentra la toma de decisiones sobre aspectos medulares en todos los aspectos del funcionamiento de las sedes (académico, presupuestario, etc.).

Este proceso deriva de la determinación de las autoridades universitarias por estrechar los vínculos con la sociedad, por lo que se pretendía, a raíz del contexto, hacer más asequible la educación superior a sectores, cuya lejanía, en relación con el Valle Central, representaba una considerable barrera.

En razón de lo anterior, es necesario, en primer lugar, ahondar en el contexto para definir en qué consiste *la democratización del acceso* a la educación superior dentro de nuestra institución y cuáles han sido sus implicaciones. En segundo término, es pertinente analizar algunos aspectos conceptuales, para finalmente, puntualizar la conceptualización de lo que debe entenderse por *democratización del acceso*.

Origen y contexto del proceso de regionalización de la educación superior

La creación de la Universidad de Costa Rica, es producto de un proyecto político gestado desde la década de los años treinta del siglo XX, que tuvo como propósito impulsar el desarrollo del país desde el ideal de la justicia social. Es decir, distintos factores influyeron para



que se rompiera con la visión liberal más conservadora, que imperó en el país durante décadas, desde la fundación de la República, para dar como resultado un enfoque ecléctico, donde coexisten un sistema capitalista y un conjunto de instituciones de índole social, con el fin de establecer un equilibrio que permita mejores condiciones de vida para la población.

Según [Molina \(2003\)](#), la dinámica propia del escenario político del momento (en la década de 1940), propicia una polarización política que alimenta el discurso de una Costa Rica profundamente corrupta, lo cual desencadena que un grupo, cuya participación era relativamente marginal durante la época, ascienda al poder mediante las armas en 1948.

Luego de los acontecimientos del período 1948-1949, quienes detentan el poder, lejos de instituir un régimen autoritario y truncar las ideas sociales que se habían incubado, dan continuidad y mantienen en la Constitución Política las reformas sociales gestadas en la década de los cuarenta, dentro de las que se encuentra un marcado apoyo a la educación como motor de transformación social.

En las tres décadas que comprenden el período, desde 1950 hasta 1980, se desarrolla el “Estado del bienestar”, que sustentándose ideológicamente en la social democracia y en lo económico por el keynesianismo, se caracterizó por sus políticas intervencionistas tanto en la economía como en lo social. Este tipo de políticas se han caracterizado por estar encaminadas a reducir, mediante la acción estatal, las fluctuaciones del ciclo económico, es decir, del mercado ([Krugman et al., 2011](#)).

El proyecto de desarrollo tuvo dos ejes fundamentales: la diversificación de la producción y la expansión del Estado ([Molina, 2007](#)). Esto significa que las políticas públicas incentivaron un crecimiento de las actividades productivas de los diferentes sectores, a la vez que el aparato estatal crecía, en principio, para cumplir el primer fin, pero también para otros de carácter social. Es por esto que se invirtió en salud, educación, vivienda, así como en la universalización de servicios básicos, de manera que el Estado aumentara su presencia en las diversas comunidades del país. Según [Sojo \(2010\)](#), el modelo de desarrollo trae consigo una mejora de las condiciones de vida de los costarricenses, lo que a su vez trasciende en una explosión demográfica a partir de la década de los cincuenta.

La Universidad de Costa Rica experimentó un proceso de consolidación y crecimiento a partir de 1950, como única institución de educación superior hasta 1970, y se constituyó en pieza clave para el modelo de desarrollo, dado que formaba profesionales para la creciente industria nacional y el Estado (Ruiz, 2001). Dicho con otras palabras, la expansión del aparato público y el desarrollo industrial para fortalecer el mercado interno, el generar empleos y el dinamizar la economía, requerían de recurso humano calificado, para lo cual era fundamental fortalecer la Universidad.

La institución que se fundó en los años cuarenta mantuvo durante sus primeros años, hasta la década de los sesenta, un “profundo conservadurismo académico y cultural” (Cuevas, 1996, según se cita en Molina, 2007). Sin embargo, a lo interno, entre 1950 y 1970, la Universidad experimentó un proceso paulatino de reforma estructural, mediante los primeros dos Congresos Universitarios y culminó con un tercero, donde surgieron iniciativas que le dan forma, tal como la conocemos en la actualidad.

Estas reformas ayudaron a transformar la institución conservadora, en una más crítica y reactiva, lo cual hace que los sectores más tradicionalistas funden otras universidades y aprovechen la demanda derivada del crecimiento poblacional (Molina, 2007).

En razón de lo anterior, pese al proceso de transformación que vivía la Universidad, hacia finales de 1960 “la Universidad era todavía un centro al que tenían acceso los hijos e hijas de las familias medias y acaudaladas de las áreas urbanas” (Molina, 2007, p. 266). Por ello, en 1967, una de las preocupaciones del Rector Carlos Monge Alfaro era el vínculo Universidad-sociedad, pues se encontró que:

(...) la concepción tradicional de la estructura universitaria fue una respuesta a las pocas profesiones superiores, pocos alumnos, dentro de una filosofía de educación de élites intelectuales (...) en términos generales la Universidad tanto en su filosofía, como en su organización, ha estado al margen de la vida misma del pueblo costarricense. (Soto, Carro y Gutiérrez, 1967, p. 2)

Hasta ese momento, y en sus casi treinta años, la Universidad se había desarrollado con un esquema no inclusivo, restrictivo, lo que posicionaba a la educación como un bien de difícil acceso, razón por



la cual se evidenció la necesidad de “democratizarla”. Debido a esta situación surgieron, a partir de 1971, otras universidades estatales que ampliaron la oferta académica de la educación superior ante la creciente demanda.

Es posible afirmar que la reforma, crecimiento y consolidación de la Universidad tuvo como derrotero el ideal de una institución más inclusiva, a la que mayor cantidad de personas pudieran tener acceso y, que incidiera en la vida de las comunidades. Por esta razón, a raíz del elevado aumento de la población y las necesidades del modelo de desarrollo, dentro de las medidas orientadas al incremento de la matrícula, se decide no solo fortalecer la Universidad en el Valle Central, sino que se apuesta por llevarla también fuera de este. Se consideraba en aquel momento, que: “En Costa Rica hay falta de oportunidades de educación superior (...) la población costarricense es pobre, pero con un alto nivel de aspiraciones. Los muchachos de Liberia, San Carlos y El General tienen acceso a la Universidad en porción muy reducida” ([Consejo Universitario, 1967b, p. 11](#)).

Por tales motivos, surge la iniciativa de abrir “Centros Regionales” (hoy sedes y recintos). Estos se conceptualizaron de acuerdo con las necesidades del contexto, según Soto, Carro y Gutiérrez (1967), se pensaron como unidades complementarias de las escuelas profesionales y centros de investigación, cuyo quehacer permitiría ofrecer oportunidades de acceso a la educación superior a los jóvenes de la región, por medio de carreras cortas, programas técnicos, o los primeros ciclos de educación general. El inconveniente de esta visión es que instauró una lógica de subsidiariedad, que implica forma de relación de poder asimétrica entre el centro y la periferia, desde el momento mismo en que se concibe la creación de los Centros Regionales.

La apertura de los Centros Regionales se concretó en 1968, y fue posible gracias a la determinación de la administración universitaria, en conjunto con el apoyo de la sociedad. Sin embargo, este proyecto no estuvo exento de cuestionamientos, resquemores y cierta oposición. Algunos cuestionaban si era una buena decisión invertir en la expansión de la Universidad fuera de San José, pues consideraban que todavía existían necesidades que atender en San Pedro, que debían ser prioridad, en virtud de los pocos recursos disponibles. Por eso hubo voces disidentes que señalaron en su momento que: “La Universidad necesita

consolidarse más antes de pensar en la descentralización” ([Consejo Universitario, 1967a, p. 7](#)).

Por otra parte, algunos objetaron acerca de si las zonas rurales disponían de las condiciones mínimas para la apertura de los centros universitarios. Por último, varios más radicales, se oponían rotundamente, sustentándose en un prejuicio de corte ideológico, al preguntarse:

¿Cuál es la tradición intelectual que se va a encontrar en ciertas regiones del país? ¿Responderán los estudiantes a la educación superior con buen aprovechamiento? ¿Qué culpa tienen los estudios superiores si son más grandes que la capacidad intelectual de muchos? ([Consejo Universitario, 1967b, p. 14](#))

Lo anterior permite evidenciar la noción de inferioridad que se atribuía a lo rural, llevando incluso este prejuicio al plano intelectual. Este discurso, donde lo rural es sinónimo de atraso, y lo urbano significa progreso y sofisticación, es una muestra de la colonialidad que se reproduce en la visión centro periferia. A partir de ella, quienes se oponían a la apertura de estos centros, consideraban a la universidad como una institución de la “metrópoli”: “la labor formativa de los jóvenes y el ambiente más sofisticado y evolucionado que ofrece la capital con sus acontecimientos culturales es una de las etapas más importantes de la formación de los jóvenes” ([Consejo Universitario, 1967a, p. 8](#)).

Se puede observar cómo a la preocupación por los recursos y prioridades se le sumó la visión de superioridad de la ciudad sobre el campo, lo cual podría considerarse como una forma “criolla” de reproducir el pensamiento colonial. En síntesis, la regionalización de la Universidad de Costa Rica surge en un contexto donde el Estado se encuentra en un proceso de expansión, producto de un proyecto de desarrollo que busca bienestar y, por ende, favorece la democratización de la educación superior. Como se pudo describir, pese a la determinación de un significativo sector de la administración universitaria de la época, siempre existieron voces disidentes, fundadas en prejuicios ideológicos sobre la superioridad de lo urbano y la preconcepción acerca de que la universidad debía ser una institución urbana “por naturaleza”.

Es elemental destacar que la regionalización surge en una coyuntura donde la madurez de la institución es todavía un tanto incipiente. Asimismo, los avances tecnológicos y el desarrollo, en



general del país, también estaban en similares condiciones, lo cual es importante tener en cuenta para comprender cómo se concibe la regionalización en el momento.

Los antecedentes expuestos permiten inferir que teleológicamente el propósito básico de la regionalización fue constituirse en un eje estratégico para hacer posible la democratización de la educación superior, en virtud de que las condiciones propias del país y del modelo de desarrollo, ameritaban reducir las barreras que propiciaban que este recurso fuera más aprovechado por los jóvenes capitalinos y de familias con mejores recursos, que por los de áreas rurales.

La “democratización del acceso” en el modelo de regionalización de la Universidad

Una vez desarrollados los antecedentes y previo a definir lo que entendemos por democratización del acceso, es necesario puntualizar algunos aspectos estructurales propios del modelo de regionalización de la Universidad y su relación con el contexto de creación.

Anteriormente se señaló, que el desarrollo de la estructura universitaria y de la institución en general, estaba todavía en una etapa bastante inicial. Sumado esto a que el desarrollo del país se encontraba en similares condiciones, la labor de abrir unidades universitarias fuera de la capital fue básicamente un experimento, que implicaba partir de cero y avanzar a un ritmo cauteloso.

Este aspecto fue crucial para la visión originaria con que fueron imaginados aquellos Centros Regionales, que evolucionaron posteriormente a sedes. En un dictamen inicial, elaborado por los profesores [Soto, Carro y Gutiérrez \(1967\)](#), a solicitud del Rector Carlos Monge Alfaro, se explica cómo se concebirían dichos centros, tanto en sus propósitos, como funcional y estructuralmente.

A partir del trabajo de Labbens (s. f.), según se cita en [Soto, Carro y Gutiérrez \(1967\)](#), se expone una propuesta para la organización universitaria, compuesta por tres secciones, a saber: a) grupos básicos de docencia e investigación; b) escuelas profesionales y c) centros regionales, las cuales se detalla en la Tabla 1:

Tabla 1

Propuesta de organización universitaria en Soto, Carro y Gutiérrez (1967)

| Sección | Descripción | Funciones básicas |
|---|--|--|
| Grupos básicos de docencia e investigación | Formados por profesores e investigadores, agrupados según ciencias aisladas o bien grupos de ciencias afines. | Realizar docencia e investigación durante un período inicial, común a todos los estudiantes, así como durante un período intermedio para los que optan por materias básicas y, finalmente, docencia e investigación especializada en el nivel de posgrado. |
| Escuelas profesionales | Clasificadas por profesiones o grupos de profesiones afines, conformadas por profesores e investigadores. | Formación profesional de egresados del período inicial, según los requerimientos del país. Realizan labores de investigación aplicada. |
| Centros regionales | Establecidos a lo largo del territorio nacional, según las necesidades regionales y recursos disponibles. Conformados por los profesores e investigadores necesarios. | Impartir regionalmente la enseñanza del período inicial, en especial, la que sirve de base para carreras intermedias (carreras cortas). Desarrollar actividades docentes y de investigación. |

Nota: Elaboración propia, a partir de Soto, Carro y Gutiérrez (1967).

Esta nomenclatura tiene especial relevancia en lo que se refiere a centros regionales, dado que se establece por primera vez, una conceptualización de estos: **unidades básicas de apoyo en las regiones, cuyo propósito era ofrecer acceso a estudios superiores mediante programas cortos y estudios generales**. Se profundizó en las funciones y relaciones orgánicas. Asimismo, se determinó en aquel momento que:

los centros regionales, cuyas funciones docentes y de investigación **son solo un complemento de los grupos básicos y escuelas profesionales respecto de los cuales actúan como unidades ejecutivas en sus regiones**, organizan su personal y sus recursos,



además, en función de las actividades de difusión y extensión, que están principalmente a su cargo. (Soto, Carro y Gutiérrez, 1967, p. 5, la negrita no es parte del original)

Lo anterior permite afirmar que por todo el conjunto de circunstancias que influían en el momento, aquellos centros regionales fueron pensados para desempeñar una función subsidiaria. Ello implicaba que esos nuevos órganos tenían una importante misión, la de constituirse en un bastión para democratizar la educación superior, pero “vieron la luz” limitados en lo material, porque según el contexto no podía ser de otra manera. Las condiciones no lo permitían, pero en el imaginario se construyó como una idea de ser algo “menor” y subsidiario, dentro de una lógica de centro-periferia.

La lógica subsidiaria que devino de esa coyuntura originaria, se manifiesta en lo jurídico-administrativo, lo cual puede ilustrarse de la siguiente forma:

- a. **Las sedes son jurídicamente conceptualizadas en forma diferenciada respecto a otras unidades académicas.** El artículo 109 del Estatuto Orgánico (1972), por ejemplo, establece que estas unidades en cuanto a sus opciones académicas, pueden ofrecer carreras cortas o programas de extensión, carreras desconcentradas, y bajo su propia responsabilidad, únicamente, carreras que no existan en la “Ciudad Universitaria Rodrigo Facio”, las llamadas carreras propias. Esta diferenciación se deriva del dictamen señalado, e incluso genera una relación de verticalidad entre las sedes regionales y las unidades académicas de la Rodrigo Facio. Por medio del concepto de desconcentración de carreras, es posible excluir a las Sedes de participación en los aspectos medulares para el funcionamiento de sus carreras, entiéndase gestión y reforma de los planes de estudios, nombramiento de docentes, e incluso la persona que coordina la carrera.
- b. **Las relaciones intersubjetivas entre las sedes y demás órganos de la Institución tienden a ser más de carácter vertical que horizontal.** Antes que nada, debe destacarse que, para el correcto funcionamiento de la Universidad, es necesario que haya órganos de mayor rango que ejerzan tutela administrativa sobre los menores, como es la Administración Superior. No obstante,

en el caso de las sedes regionales, la concepción diferenciada también deriva en una disparidad en las relaciones intersubjetivas. Por ejemplo, en los numerales, 50, 51 y 52 del Estatuto Orgánico (1972), se somete a las sedes regionales y a las unidades académicas de la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio a control de las Vicerrectorías de Docencia, Acción Social e Investigación, pero en forma diferenciada, por cuanto se establecen mayores límites de control y fiscalización sobre las sedes regionales con respecto a otras unidades académicas agrupadas en el campus de Montes de Oca. Ello implica generar una relación diferente con las sedes.

En razón de todo lo anterior, tenemos que el concepto de “democratización del acceso” el cual responde a la primera visión sobre el modelo de regionalización. Es una concepción que deriva de aquellas particularidades epocales (materiales e ideológicas) y que tenía como objeto, cumplir el fin fundamental de llevar la educación superior fuera de la Región Central. Es decir, democratizar implicaba establecer una estructura institucional y académica primaria, que posibilitara, como prioridad, permitir el acceso a la educación superior a poblaciones lejanas a la capital, que tenían escasas o nulas posibilidades de hacerlo.

Esta primera visión encierra como limitante, haber concebido las sedes bajo una lógica de subsidiariedad, de accesoriedad, que se trasladó a la normativa universitaria. No debe entenderse que la conciencia de lo subsidiario, se plantea para proponer una escisión jurídico-administrativa de las sedes regionales respecto de San José. Por el contrario, el ánimo es buscar una regionalización que se sustente en una visión conceptual, donde como tesis de principio, se comprenda que somos una sola Universidad.

Una verdadera democratización de la educación superior, solo podrá hacerse desde un modelo que permita armonizar la igualdad y la diferencia. La igualdad de vernos, tratarnos y sentirnos como una misma Universidad (mediante capacidades igualitarias, distribución más equitativa de competencias y eficiencia organizacional), a la vez, que podamos ser diferentes por las especificidades de nuestras regiones. Abordar las diferentes realidades, sin perder de vista que la principal vulnerabilidad de la regionalización ha estribado en una concepción subsidiaria que limita, de manera significativa, una real y efectiva



participación en la labor epistémica, condición básica fundamental para un pleno desarrollo de las Sedes. Esto las coloca en el rol de simples reproductores periféricos de un saber ajeno que desdeña los aportes que puedan hacerse desde las sedes regionales.

De la democratización en el acceso a la democratización epistémica: una visión des-colonizadora del saber

Breves observaciones sobre la regionalización universitaria

El sistema educativo y en particular, la educación superior, enfrenta en este siglo importantes desafíos tales como la globalización, el mercantilismo, la acreditación, las nuevas tecnologías, la inclusividad, la excelencia académica, etc. Eso significa que surgen situaciones, necesidades y debates en las universidades, que impulsan la labor académica hacia diferentes formas y estrategias para adaptarse a los nuevos tiempos. Como bien lo apuntaba Castoriadis:

Entre las creaciones de la historia humana, hay una que es singularmente singular: la que permite a la sociedad considerada cuestionarse a sí misma. Creación de la idea de autonomía, de retorno reflexivo sobre sí misma, de crítica y de autocrítica, de interrogación que no conoce ni acepta ningún límite. (2013, p. 74)

Esa labor de análisis, de indagación y de autorreflexión, no solo concierne a la sociedad en general, sino que la Universidad tiene la gran responsabilidad de marcar derroteros, de guiar, de orientar el devenir social. Por consiguiente, la capacidad de crítica y autocrítica en la universidad, es fundamental para evolucionar y poder generar saberes atinentes y pertinentes para la formación de los futuros profesionales y para la sociedad.

Problematizar mediante la reflexión, el análisis, la crítica y autocrítica profunda, es condición *sine qua non* dentro del quehacer universitario. Una universidad desprovista del valor para reflexionar sobre sí misma, es una institución frágil, que corre el riesgo de sucumbir a la tentación de caer en una cómoda endogamia academicista, enquistada en la torre de marfil, al margen de la realidad y los acontecimientos, que como resulta evidente, están en constante transformación. Se señaló que el contexto histórico en el cual surgió la idea de la regionalización

universitaria tenía sus propias particularidades, que explican los pro y contra de aquella propuesta, tan necesaria como atrevida, y que generó bastante polémica en su momento.

En la actualidad, si bien la Universidad de Costa Rica ha realizado esfuerzos para fortalecer la educación superior regional, quedan tareas pendientes por hacer, y una de las más importantes es dar mayor apoyo a las unidades académicas situadas fuera del área metropolitana. Por otra parte, es necesario buscar un mayor grado de integración de la Universidad con las regiones en las que se encuentra ubicada, máxime que suele tratarse de lugares con altas tasas de desempleo, violencia y pobreza, razón legítima para que la Universidad emprenda una labor más enérgica. Se hace necesario, entonces, generar un mayor ligamen con las comunidades vulnerables, que podría llevarse a cabo mediante la creación de nuevas propuestas que posibiliten coadyuvar en sus propios procesos de desarrollo y empoderamiento. Todo ello, dentro de un marco de respeto; es decir, sin menosprecio ni imposiciones deslegitimadoras acerca del saber de los integrantes de tales comunidades.

Por otro lado, esa articulación con las colectividades de la región deberá favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, quienes, por medio de una metodología teórico-práctica y, desde una ética solidaria (responsabilidad y compromiso social), participen de la construcción de tales empoderamientos y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Es necesario reposicionar y remozar el ideal humanista que inspiró la creación de la Universidad de Costa Rica, por ello, la perspectiva futura de la regionalización debe llevar a un mayor fortalecimiento de las sedes regionales, y crear espacios de reflexión para la toma de decisiones sobre su labor epistemológica, así como del necesario vínculo que debe procurarse con los procesos productivos y la generación de empoderamientos para los colectivos vulnerables más próximos.

Hacia una descolonización del saber

Para comprender la descolonización del saber, es esencial partir de una crítica sobre el paradigma positivista, e incluso del pensamiento crítico aurocéntrico. En este sentido, ha de observarse que tal paradigma obedece a una construcción de raigambre marcadamente eurocéntrica, que –entre otras situaciones– ha prescindido de muchos saberes. El positivismo es un modelo de racionalización que restringe la capacidad



de conocer, porque limita y reduce la visión del mundo, que se ve reflejado en la concepción del modelo de regionalización vigente. Por consiguiente, esta forma de racionalidad eurocéntrica que ha permeado al mundo, requiere de una nueva lectura, más fresca y actual, que revise las consecuencias generadas por él y deleve sus limitaciones.

La necesidad de “descolonizar el saber” es un tema que puede generar controversia e, incluso, llevar a creer que se reniega del andamiaje cognitivo europeo. Pero nada más lejos de la realidad, pues es evidente que, gracias a ese acervo de conocimientos de herencia europea, han surgido brillantes desarrollos intelectuales en diferentes áreas del conocimiento para beneficio de la humanidad. En ese sentido, [De Sousa \(2010\)](#), en referencia a la descolonización del saber, advierte que es necesario guardar cierta distancia respecto a la tradición eurocéntrica, pero de inmediato aclara que:

Tomar distancia no significa descartar o echar a la basura de la historia toda esta tradición tan rica, y mucho menos ignorar las posibilidades históricas de emancipación social de la modernidad occidental. Significa asumir nuestro tiempo, en el continente latinoamericano, como un tiempo que revela una característica transicional inédita que podemos formular de la siguiente manera: tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. Los problemas modernos de la igualdad, de la libertad y de la fraternidad persisten con nosotros. Sin embargo, las soluciones modernas propuestas por el liberalismo y también por el marxismo ya no sirven... (p. 20)

La humanidad ha conocido grandes metarrelatos, ideologías, doctrinas y teorías, que se han caracterizado por comprender y explicar el mundo desde una concepción totalizante, que ha servido para señalar caminos a la sociedad y a los individuos. Si bien esas grandes narrativas han inspirado a la humanidad, también es cierto que desde hace algún tiempo han suscitado escepticismo, incredulidad y desconfianza, debido a las posiciones rígidas y dogmáticas que han adquirido, como a los excesos, abusos, violencia, peligros e injusticias que se han cometido en nombre de ellas. Por ende, adoptar una postura crítica que amplíe el horizonte cognoscitivo, para buscar nuevas formas de adaptarse a los

nuevos tiempos, las renovadas demandas y necesidades de la sociedad y los individuos, es el propósito que guía este trabajo.

La propuesta de descolonizar el saber requiere despojarse de ideas preconcebidas, dogmas, prejuicios, etc., sobre todo, si se parte del concepto de la dignidad del ser humano, en el entendido que su futuro depende de una conciencia de la *otredad*, de una sensibilización solidaria que procure la equidad y la justicia, dentro de un marco de profundo respeto por la vida en el planeta.

La descolonización del saber no es un fenómeno aislado, ni se puede ubicar en un lugar o momento específico, ni bajo el influjo de alguna ideología en particular, sino que podría considerarse como el fruto de un largo proceso reflexivo, hecho por diferentes personas, en diversos lugares y momentos históricos, con ocasión de haber sufrido la experiencia de la opresión que han generado todos los procesos coloniales. Como lo señala Méndez (2012):

surgió como contrapartida de la modernidad colonialidad. Tiene sus antecedentes desde los planteamientos de Guamán Poma de Ayala en la Nueva Crónica y Buen Gobierno; en el tratado político de Ottobah Cugoano; en el activismo y la crítica descolonial de Mahatma Ghandi; en la lectura original del marxismo en su relación con el contexto social, cultural y político indoamericano de José Carlos Mariátegui; en la política radical del giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, entre otros. El planteamiento descolonial es un proyecto de desprendimiento epistémico en la esfera de lo social, político y cultural... (p. 83)

Por su parte, De Sousa (2010), hace un desarrollo muy interesante en su libro *Descolonizar el saber; reinventar el poder* en el que plantea, a grandes rasgos, que la herencia epistemológica europea se funda en el *pensamiento abismal*, el cual tiene como requerimiento ser capaz de comprender la necesidad de hacer un distanciamiento de esa tradición dualista, que divide al mundo entre los visibles y los invisibles; los civilizados e incivilizados. Es decir, existen saberes sociales, actores y experiencias notorias y palpables y, por otro lado, otros actores, experiencias y saberes que son ignorados, incognoscibles, ocultos si se quiere, que no forman parte del pensamiento europeo, y que han sido



excluidos con total naturalidad y sin ningún asomo de rubor. Eso tiene fuertes implicaciones, porque si bien el colonialismo europeo en el nivel político terminó, “no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades” (De Sousa, 2010, p. 8). En ese sentido, aún persisten las violaciones de los derechos humanos de nuestros pueblos originarios en Latinoamérica, a quienes se les continúa privando de sus tierras ancestrales, de su cultura y hasta de sus propias vidas.

La influencia del paradigma eurocéntrico es tan grande, que uno de los retos más difíciles de superar estriba en aceptar que las subjetividades y formas de pensar de la cultura latinoamericana se han construido bajo la perspectiva científica-filosófica de corte eurocéntrica, que suele verse, a sí misma, como la más avanzada y civilizada que existe. Se necesita asumir el reto de procurar una *inclusividad epistemológica y cultural*, que conduzca a desarrollar la actitud para integrar otros saberes y la capacidad volitiva para acceder al cambio. Demanda una disposición para ampliar el horizonte cognitivo y, de esta forma, darles oportunidad a conocimientos ignotos, para aprender o reaprender de y con ellos. Quizás el obstáculo más importante estriba en romper con ideas, tradiciones de pensamiento, paradigmas, que se han erigido en férreas estructuras mentales con las que se han forjado determinadas visiones del mundo, en particular, el eurocentrismo. El concepto de eurocentrismo lo entiende Quijano (2000) como:

la perspectiva de conocimiento que fue elaborada sistemáticamente desde el siglo XVII en Europa, como expresión y como parte del proceso de eurocentramiento del patrón de poder colonial/moderno/capitalista. En otros términos, como expresión de las experiencias de colonialismo y de colonialidad del poder, de las necesidades y experiencias del capitalismo y del eurocentramiento de tal patrón de poder. Fue mundialmente impuesta y admitida en los siglos siguientes, como la única legítima racionalidad. (p. 2)

Enfrentarse a nuevas cosmovisiones puede representar toda una transgresión de las propias creencias y generar incertidumbre, pues aquello que se entendía inmutable e incommovible, deja de serlo. De ahí que la descolonización del saber implica *desaprender* la visión dicotómica o binaria: visible e invisible; barbarie y civilización; hombre

y naturaleza; arte y técnica; verdad y error, que son de origen eurocéntrico y han condicionado la comprensión del mundo y entorpece la posibilidad de construir otras alternativas cognoscitivas. Es integrar al saber hegemónico otras miradas de saberes culturales, políticos, económicos, ideológicos, educativos, que permitan edificar nuevas realidades más humanas, más fraternas. Para realizar esta tarea, De Sousa (2010) establece el concepto de *traducción intercultural*, como forma de alcanzar un entendimiento mutuo entre las diversas experiencias, a partir de la identificación de las diferencias y semejanzas que son propias a cada una de ellas. En otras palabras, estamos ante lo que dicho autor denomina la hermenéutica diatópica, que “parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas” (De Sousa, 2011, p. 38).

En definitiva, es necesario destacar que el conocimiento no puede entenderse como monopolio de un grupo étnico y cultural determinado. La historia puede demostrar sin lugar a dudas, que el conocimiento es innato a la condición humana, pues es propio de todo ser humano crear saberes. Asimismo, el juicio que valoriza o desvaloriza los conocimientos de algunos en detrimento de otros, obedece a una cuestión de poder. Y es en virtud de tal condición que se discrimina acerca de lo que se considera conocimiento y lo que no lo es, que, a su vez, genera invisibilización de la otredad. En este punto, hacer un apropiado análisis de la regionalización de la educación superior, conduce a la búsqueda de una descolonización del saber que libere y visibilice los conocimientos otros.

Descolonización y regionalización universitaria

La aceptación de la heterogeneidad, que es consustancial a la sociedad misma, debe conducir a integrar otras representaciones y significados, a visibilizarlas de forma respetuosa, con el fin de incorporarlas al quehacer universitario y poder incidir más directa y efectivamente en la sociedad, y, de manera particular en las comunidades de regiones aquejadas por altos índices de pobreza, desempleo y violencia.

El desafío es generar un mayor acercamiento a tales colectividades, con el fin de empoderarlas y promover cambios en las estructuras sociales y productivas de las regiones, pero desde una perspectiva respetuosamente inclusiva y de equidad. Hoy día, no es suficiente con abrir aulas universitarias en diversas regiones del país y graduar



profesionales, labor nada despreciable y, de por sí, muy valiosa; ahora las transformaciones que se experimentan en diferentes planos hacen necesario emprender una acción más enérgica, que construya procesos de empoderamiento para los individuos y la sociedad, de manera que a partir de ahí puedan desarrollarse como seres humanos y comunidades capaces de hacer cambios por sí mismos, de construir y reconstruir su entorno y sus vidas.

Se trata de superar el paradigma, según el cual, las ideas, las propuestas o proyectos para alcanzar un mayor desarrollo humano o progreso social, dependen ante todo del impulso de otros, de los del “centro” (corolario de la visión colonial eurocéntrica). Entre tanto, los de la “periferia” o “ruralidad”, marginados de esa construcción se han visto limitados por condicionamientos, no solo presupuestarios o geográficos, sino también históricos, pues desde su génesis las zonas alejadas de la capital, junto con las sedes regionales, se han reducido a acatar los lineamientos establecidos desde el “centro”. Así se concibió, se aceptó y se implementó, y aunque probablemente fue la manera más adecuada de empezar con tal proyecto, ahora no debería postergarse su transformación. De igual forma, también deben considerarse no solo las limitaciones propias de las zonas regionales, sino las ventajas comparativas que también estas poseen. Se ha caído en el error de bloquearse ante las especificidades desfavorables propias de la ruralidad, sin examinar las condiciones positivas que tienen. Eso implica adoptar un renovado concepto de ruralidad que la circunscriben a un lugar destinado a actividades agrícolas, agroindustriales, pecuarias o turísticas. La representación binaria entre lo urbano o lo rural debe diluirse, para emprender la senda que conduzca a re-conocer y valorar las diversas potencialidades que pueden ofrecer las múltiples y heterogéneas zonas rurales que conforman el país. En la actualidad -por ejemplo- muchas personas prefieren trasladar su vida ciudadana a la vida en el campo, al sopesar los innumerables beneficios para la salud física y mental que puede proporcionar una vida más conectada con la naturaleza, sobre todo, en tiempos en los que las tecnologías de la información y la comunicación han cambiado el concepto de la distancia, tiempo y espacio. Esta sola circunstancia abre un conjunto de nuevas posibilidades de desarrollo para las zonas rurales.

Ahora bien, en lo que a las sedes regionales concierne, se han ido superando obstáculos y fortaleciéndose, unas más que otras, pero aún

quedan resabios significativos de una mentalidad colonial³ –valle centralismo–, que ciertamente ha afectado la forma en la cual se gestionan tales unidades académicas e, incluso, menoscaban la autoconfianza para una efectiva participación en el proceso de construcción cognoscitiva y que les permita ser proactivos con las diversas necesidades de las regiones de influencia.

Hacia una democratización epistémica

La “democratización epistémica” debe verse como una propuesta superadora del modelo de “democratización del acceso”. Presupone una descolonización del saber, es decir, demanda una actitud de apertura y valor para reconocer la invisibilización propiciada por el paradigma positivista eurocéntrico y su correspondiente visión “centro-periferia”, respecto de otros saberes que no pertenecen a ese condicionamiento cognoscitivo. Por ende, además del propósito inicial de las sedes regionales, extra-metropolitanas, consistente en tratar de democratizar el acceso a la educación superior en dichas zonas, es necesario extender esa apertura más allá de las personas estudiantes y trascender a docentes y comunidades cercanas. Ante tal escenario, la democratización epistémica puede entenderse como un modelo más incluyente, que propone, mediante un decidido fortalecimiento de las Sedes Regionales, una mayor participación académica en la generación de conocimientos; lo que deberá articularse con los procesos de mediación pedagógica y aprendizaje, así como las necesidades de las comunidades regionales. En definitiva, se requieren dos tipos de articulación: a lo interno, el proceso educativo debería articular los tres ejes del quehacer universitario, a saber, docencia, acción social e investigación. Generar puntos de encuentro entre tales ejes para romper con la forma tradicional, según la cual, tales actividades se desarrollan de manera fragmentada. Es necesario revisar la pertinencia de la conceptualización clásica del “aula”

3 Ejemplo de esos resabios que aún persisten en nuestro país son los comentarios que en reiteradas ocasiones tenemos que escuchar quienes residimos en la ruralidad, tales como si tenemos que “agarrar la chancha o el bejuco”, haciendo alusión a que los medios de transporte desde esas localidades hacia San José son arcaicas o anticuadas, dadas las condiciones supuestamente menos evolucionadas que caracterizan tales regiones. Por otra parte, a nivel del funcionamiento de la Universidad, se dan casos -no en todas las carreras- en que, a los y las docentes de las carreras desconcentradas, en las sedes regionales, no se acostumbra invitarles a las reuniones de las cátedras de los cursos, y menos cuando se trabaja en el cambio de un Plan de Estudios. Esos son tan solo algunos casos que evidencian las diferentes formas y estilos en que se manifiestan los prejuicios valle centralistas.



como espacio predominante para llevar a cabo el acto educativo, lo que es crucial para posibilitar esta articulación. Los nuevos tiempos evidencian una sociedad más compleja, que requiere superar esa concepción reduccionista, y así dar oportunidad a otros espacios y actores más allá del claustro académico. Por otra parte, a lo externo, la articulación ha de procurar una sinergia entre un concepto de aula más amplio que trascienda el ámbito físico del recinto universitario, para que el proceso de enseñar y aprender integre, de una manera más consistente, a las comunidades, con sus problemáticas y desafíos, como interlocutores válidos. Véase que la universidad latinoamericana, desde Córdoba, se ha conceptualizado como agente de desarrollo, lo cual resulta imperativo si se abrazan las epistemologías del sur⁴ y el pensamiento crítico latinoamericano⁵ como bases epistemológicas de esta propuesta.

Se trata de proporcionar herramientas a las comunidades, mediante la labor académica, para que sean ellas las que forjen y transformen sus propias realidades. Se puede profundizar más en la investigación desde paradigmas como el de la Investigación–Acción Participativa, que permite a las comunidades construir conocimientos, empoderarse y transformar su realidad, a la vez que la Universidad nutre su acervo y justifica su razón de ser. Dicho de otra manera, se trata de articular el proceso educativo con las necesidades y las representaciones simbólicas y los significados de la sociedad en general y, de las regiones en particular. Se aspira a que este modelo pueda generar una formación más que humanista, humanizante, que promueva empoderamientos comunales y en los educandos una conciencia problematizadora, que les permita ser críticos de los límites cognitivo-culturales que les presenta la sociedad y, quizás, permitirse ser agentes de cambio. Significa -entre

4 Las Epistemologías del Sur es un concepto elaborado por Boaventura de Souza Santos, reconocido sociólogo, abogado, filósofo, cuyo desarrollo intelectual parte de la premisa de que el Norte global (países occidentales, colonialistas y desarrollados) sufre de un agotamiento intelectual y político para enfrentar los desafíos de este siglo. Por otra parte, el Sur está representado por aquellos países que han experimentado la opresión producida por el sistema capitalista, el patriarcado y las diferentes formas de colonialismo, lo que genera posibilidades para realizar una crítica del momento actual, con el fin de ofrecer alternativas para lograr una sociedad más inclusiva, equitativa y fraterna.

5 El pensamiento crítico latinoamericano surge como respuesta a los problemas socio-culturales y políticos que ha experimentado nuestra región, lo que ha devenido en una prolífica producción de estudios e investigaciones desde los años setenta, que se ocupan de reflexionar sobre la realidad socio-cultural latinoamericana dentro de un marco ético político.

otras cosas- romper con la educación bancaria, señalada por Freire, según la cual:

La tarea del maestro es llenar a los educandos con los contenidos de sus conocimientos [...] el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Y será el mejor educando, el que se deje llenar dócilmente los recipientes y los aprenda con mucha memorización. (Ocampo, 2008, p. 65)

Hay que emprender un cambio para que, desde una perspectiva crítica de la pedagogía, se generen los espacios en los que el estudiante sea partícipe de su propio proceso formativo y, con ello, asuma la responsabilidad que le corresponde en su aprendizaje y la edificación de una comunidad más inclusivamente solidaria y próspera.

La democratización epistémica requiere construir empoderamientos. En primer lugar, empezar por un apoyo más decidido a las sedes universitarias, que fortalezca su labor académica, pero acompañado también del factor presupuestario. Por ejemplo, se ocupa realizar cambios sustantivos en la normativa universitaria que, en el caso de las carreras desconcentradas, otorgue mayor participación a las sedes regionales en labores académicas relevantes (construcción de programas de los cursos, procesos de creación de planes de estudio, etc.), dado que no suelen integrar efectivamente a los y las docentes de las sedes. Asimismo, es usual que en los programas no se encuentre los nombres de las y los profesores que imparten el curso en la sede, lo que constituye un detalle muy simbólico de invisibilización. En el mismo orden de ideas, suele ocurrir que casi no existen recursos para realizar investigación, razón por la cual, si se quiere incursionar en tan importante quehacer se realiza *ad honorem*, limitándose y desincentivándose tan notable faena, indispensable para la construcción de conocimiento. Así las cosas, ¿cómo tener democratización epistémica sin una auténtica integración por parte de las Escuelas o Facultades de la sede Rodrigo Facio que genere una real participación de las sedes regionales?

Por otra parte, las sedes regionales deben hacer una labor de autocrítica y asumir la mayoría para superar la sujeción centro-periferia que ha devenido, en muchas ocasiones, en un sentimiento de futilidad o apocamiento, producto de una relación de dependencia y sometimiento



(acatamiento) a las condiciones impuestas por otros, por los del “centro”. Si bien, tales condicionamientos eran comprensibles hace más de cincuenta años, en la actualidad se traducen en obstáculos para desarrollar las capacidades y fortalezas de quienes llevan en sus hombros el quehacer académico de las sedes regionales.

Los parámetros epistemológicos, es decir, el qué y el cómo conocer, se desarrollan desde el centro hacia la periferia (el “valle centralismo” como herencia colonial) y, desde ahí, se determina la forma como se enseña y los contenidos por enseñar, con escasa e incluso inexistente participación para las personas docentes en las sedes regionales. Esa situación puede generar una camisa de fuerza mental, creada tanto por limitaciones de origen exógeno, impuestas desde la metrópoli, como también condicionamientos de orden endógeno, producto de la marginación epistémica, administrativa y presupuestaria de las sedes regionales.

En ese sentido, si nos atenemos a la génesis de las sedes, encontramos que hubo muchos detractores que cuestionaron abiertamente dicha idea; incluso, se llegó a cuestionar si quienes residían en la ruralidad poseían la “capacidad intelectual” para emprender el desafío de los estudios superiores⁶. Queda el sinsabor de, si quizás, se impusieron más limitaciones de las necesarias, dada la desconfianza que existía.

Existe, ciertamente, un desarrollo dispar entre zonas urbanas y zonas rurales, sobre todo en temas como salud o educación. De hecho, se trata de una situación asimétrica entre ambas partes, de larga data, que fue incorporada a la conciencia de los colectivos, tanto en la ciudad como en la ruralidad. Por ende, la desigualdad entre ambas zonas pasó a formar parte de la realidad, de la cotidianidad de la gente. Esa asimetría se naturalizó, se normalizó, con la idea de que lo metropolitano, lo urbano, es donde reside lo mejor del arte y la cultura, donde se concentran los valores de la educación, la cortesía, la cordialidad, los buenos modales⁷, etc. En tanto que, lo rural, lo campesino, se ha vinculado con lo tosco, lo grosero, lo rústico, etc.

6 Véase el apartado “Origen y contexto del proceso de regionalización de la educación superior” de este trabajo.

7 A modo de ejemplo, obsérvese como el Diccionario de la Real Academia Española define el vocablo “urbano”, específicamente, en el segundo significado, que establece lo siguiente: adj. Cortés, atento y de buen modo. Es evidente entonces, como se reproduce aún, de forma oficial, la discriminación entre lo urbano y rural.

Esas características, claramente, evidencian las desigualdades que han persistido con el paso del tiempo hasta el día de hoy; pero, además, revelan que todo lo que se ha hecho ha sido insuficiente para disminuir esa brecha. La ruralidad ha representado una especie de condena para sus pobladores. Ha significado que la vida en el campo conlleva la precariedad como castigo, en aspectos tan esenciales como la salud o la educación, por ejemplo.

Lamentablemente esa construcción cultural que contrapone los conceptos metrópoli vs. ruralidad, es parte del legado colonial de índole epistemológico y eurocéntrico. Una forma de entender el mundo, ciertamente no la única, cuya cosmovisión ha desdeñado, por siglos, ciertos lugares del planeta, así como saberes y quehaceres esenciales, que se han infravalorado. El agravante de ello estriba en que ese menosprecio ha penetrado lo más profundo de la conciencia de las personas, y se ha traducido en una “realidad incuestionable” que les impide, en general, superar esa condición de camisa de fuerza mental. Ello es aún más lamentable cuando se trata de aquellos que se ven a sí mismos menos valiosos, por ejemplo, por su condición geográfica.

Se trata de una desigualdad que se transforma inconscientemente en una auto-descalificación, que opera de determinada forma para quienes residen en la ruralidad, pues implica una idea deformada sobre su propia valía, que deriva en falta de confianza, seguridad, motivación y entusiasmo, acerca de las propias potencialidades, que les anime a emprender nuevos desafíos.

Con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), existe la esperanza de que ese paradigma que divide y entiende peyorativamente los términos “rural” y “ciudad” se vaya difuminando progresivamente. Ello permitirá superar prejuicios y re-construir nuevos significados que equilibren la desigual relevancia otorgada a las diferentes regiones y a las personas que en ellas viven.

En razón de lo anterior, el concepto de democratización epistémica emerge como un requerimiento existencial, pues comprende la necesidad impostergable del re-conocimiento y valorización de la otredad. Eso significa que el saber de todos y todas importa, sin menosprecio ni invisibilización de nadie, ya sea por motivos de ubicación geográfica, color de piel, fisonomía, oficio o tipo de educación. Así las cosas, este concepto de democratización epistémica, se basa, fundamentalmente, en dos presunciones importantes: una, supone la apertura para que los



y las docentes, específicamente los de carreras desconcentradas de las sedes regionales, sean interlocutores válidos en la construcción de conocimiento, en un proceso de visibilización e integración con la respectiva Escuela o Facultad⁸. Y dos, respecto a la segunda presunción, esta debe articularse con la primera⁹, para que los y las docentes gocen de la posibilidad de hacer las variantes pertinentes en aspectos específicos de los programas de cursos, a fin de vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con el entorno social, para procurar incidir en su transformación.

Por lo expuesto, el concepto de democratización epistémica puede y debe abrazar aquel “saber otro”, al que carece de voz. La cuestión es comprender que mediante la integración de saberes es posible construir una sociedad más inclusiva y democrática.

Por último, la democratización epistémica supone un proceso gradual que debe contemplar varios ejes, acerca de los cuales es conveniente ofrecer un esbozo general:

a. Eje epistemológico:

Quienes trabajamos en una sede regional, debemos reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de nuestro quehacer, en relación con nuestro contexto inmediato y nacional. Ello porque la concepción subsidiaria que ha marcado el desarrollo de las sedes regionales, desde sus inicios, no solo se limita al ámbito jurídico, administrativo, presupuestario y organizacional, sino también a lo epistémico. Es decir, es trascendental ocuparse denodadamente del tal aspecto para visibilizar los saberes otros, los que surjan en las sedes regionales y los que poseen las comunidades de la ruralidad.

La descolonización del saber permite desarrollar una conciencia de la otredad, pues la forma de conocer el mundo heredada de las posturas epistemológicas coloniales, nos impide reconocernos como

8 En este punto, se hace imprescindible también, el acompañamiento de una significativa inversión presupuestaria para hacer investigación y acción social, pues es difícil concebir la docencia separada de esos dos ejes esenciales en el quehacer universitario. De igual forma, es fundamental un cambio actitudinal.

9 Eso significa que las personas docentes de las sedes regionales de carreras desconcentradas, serán reconocidas como alteridad cuando formen parte, efectivamente, en la construcción de conocimiento de la respectiva unidad académica de forma regular. Pero eso requiere de cambios en la normativa de la Universidad.

sujetos capaces de crear y recrear el mundo. ¿Cómo conocer el mundo, cómo leerlo, cómo interpretarlo, cómo transformarlo cuando se carece de palabras propias? Necesitamos de una auténtica descolonización para construir nuestro propio proceso de alfabetización, porque hablar únicamente con las palabras creadas por otros nos impide conocer realmente quiénes somos, cuál es nuestra identidad, lo que pensamos, lo que queremos, en fin, lo que soñamos y a lo que aspiramos.

Descolonizar el saber supone desarrollar conocimientos propios, que se vean reflejados en la investigación, la acción social y la docencia. Es fomentar actitudes que promuevan el reconocimiento de las propias y múltiples capacidades de las sedes universitarias, convencidos de las virtudes, cualidades y ventajas que se poseen, para que, desde la academia y los colectivos de la región, se puedan crear nuevas y mejores posibilidades que posibiliten construir empoderamientos y visibilizar saberes.

b. Eje académico:

En este aspecto la descolonización del saber, empieza por la necesidad de comprender que esa tarea inicia por los educadores y educadoras, por los y las docentes de la Universidad. Es decir, pasa por la toma de conciencia sobre la importancia de desarrollar nuestra propia voz, vía democratización epistémica, para empoderarnos como sujetos válidos en la construcción de conocimiento. Asimismo, implica que, desde la ética de la solidaridad, fundada en los principios humanistas que otorgan sentido al quehacer de la Universidad, se asuma, desde las sedes regionales, el compromiso de alentar el reconocimiento de otros saberes que manifiestan las comunidades y buscar construir empoderamiento a partir de ello. Esto podrá permitirnos integrar el conocimiento académico al graduar profesionales más conscientes de la responsabilidad social que les compete como sujetos de derechos y deberes, y, futuros profesionales. Se aspira a un proceso de enseñanza-aprendizaje que estimule y propicie en los estudiantes una participación positiva y proactiva en el desarrollo del país en general y de las regiones en particular.

En una época cuando predomina el individualismo, la falta de compromiso, la indiferencia y la desigualdad, la Universidad debe dar un paso vigoroso hacia adelante, a favor de la fraternidad y la solidaridad.



c. Eje político-administrativo:

La descolonización del saber tiene como correlato la descolonización del poder. El reto consiste en reinventar los vínculos entre las sedes regionales y la sede Rodrigo Facio, para que la visibilidad de la alteridad sea una realidad. Por tal razón, es necesario que se inviertan más recursos para reforzar la labor docente, pero también para poder realizar más investigación y más acción social que, por el momento, sufren limitaciones significativas. Por otra parte, es fundamental que la desconcentración de carreras evolucione hacia una forma descentralizada con relaciones de poder más simétricas, lo que implica cambios en la normativa universitaria, que realmente busque integrar a las sedes regionales en la construcción de conocimiento. Por su parte, las sedes universitarias deben verse a sí mismas no como una pieza más dentro del vasto engranaje universitario, sino como una organización competente, cuyo motor debe ser capaz de impulsar el progreso inclusivo y equitativo de las comunidades rurales y de la sociedad como un todo, dentro de un marco de referencia fundado en la inclusión, la solidaridad y la excelencia académica. Para alcanzar ese propósito se necesita fortalecer el funcionamiento de las Sedes, de conformidad con las particularidades de cada una, para hacerlas más eficientes y acordes con los nuevos desafíos de equidad y solidaridad que impone el siglo XXI.

Conclusión

La perspectiva futura de la regionalización, conduce a visualizar la necesidad de superar el paradigma de la “democratización del acceso” de la educación superior, a la “democratización epistémica”. Significa partir de una visión descolonizadora del saber, que cuestiona el paradigma positivista, con el fin de tomar conciencia de las limitaciones que el modelo actual de regionalización dicotómico “centro-periferia” y, en definitiva, “valle centralista”, ha significado para las sedes regionales que se encuentran situadas más allá de las fronteras de la metrópoli. La democratización epistémica debe entenderse como el re-conocimiento de la otredad, en una relación horizontal de respeto y cooperación. En particular, descolonizar implica cuestionar y reconocer la necesidad de dotar a las sedes de mayor reconocimiento académico y presupuestario, para emprender con vigor los desafíos del siglo XXI.

Referencias

- Castoriadis, C. (2013). El ascenso de la insignificancia. *Mediterráneo Económico*, 23, 63-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4547753>
- Castro, S. (2012). *Costa Rica frente a la regionalización de la educación superior: el primer Centro Universitario en San Ramón, Alajuela*. San Ramón, Alajuela: Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica: Coordinación de Investigación.
- Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. (1967a). *Acta de la sesión 1582, del 6 de julio de 1967*.
- Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. (1967b). *Acta de la sesión 1594, del 11 de setiembre de 1967*.
- Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. (1972). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20Cópia.pdf
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- Krugman, P.; Robin, W. y Onley, M. (2011). *Introducción a la Economía*. Barcelona, España: Editorial Reverté.
- Méndez, J. (2012). Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del sur. *Estudios Culturales*, 10, 82-89. Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num10/art9.pdf
- Molina, I. (2003). *Identidad nacional y cambio cultural en Costa Rica durante la segunda mitad del siglo XX*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Molina, I. (2007). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Revista Electrónica de Historia*, 8(2), 148-356. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/18349>



- Ocampo, J (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Recuperado de <https://rojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>
- Ruiz, A. (2001). *La educación superior en Costa Rica: tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica. CONARE.
- Sojo, C. (2010). *Igualitarios: la construcción social de la desigualdad en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Master Litho, PNUD.
- Soto, O.; Carro, A. y Gutiérrez, C. (1967). *Consideraciones preliminares sobre la creación de los Centros Universitarios Regionales*. San José: MIMEO.

