

Lena Barrantes Elizondo
Coordinadora

Historia, estado actual y aportes de la sección regional, sedes regionales e interuniversitaria

TOMO VI
COLECCIÓN DE ORO



Tomo VI

**Historia, estado
actual y aportes de
la sección regional,
sedes regionales e
interuniversitaria**

Lena Barrantes Elizondo
(Coordinadora)

Historia, estado actual y aportes de la sección regional, sedes regionales e interuniversitaria





© EUNA Editorial Universidad Nacional

Heredia, Campus Omar Dengo, Costa Rica

Teléfono: 2562-6754

Correo electrónico: euna@una.cr

Apartado postal: 86-3000 (Heredia, Costa Rica)

La Editorial Universidad Nacional (EUNA) es miembro del Sistema Editorial Universitario Centroamericano (SEUCA)

Colección Oro 50 aniversario UNA

© Historia, estado actual y aportes de la sección regional, sedes regionales e interuniversitaria

Lena Barrantes Elizondo (Coordinadora)

Dirección editorial: Alexandra Meléndez C. amelende@una.ac.cr

Diseño de portada: Ester Molina Figuls

378.103097286

H673h

Historia, estado actual y aportes de la sección regional, sedes regionales e interuniversitaria / Lena Barrantes Elizondo (Coordinadora). -- Primera edición. -- Heredia, Costa Rica : EUNA, 2023.

1 recurso en línea (344 páginas) : ilustraciones, fotografías a color, archivo de texto, PDF, 2 MB. -- (Colección de Oro 50 aniversario de la Universidad Nacional ; 6)

ISBN 978-9977-65-790-5

1. UNIVERSIDAD NACIONAL (COSTA RICA) 2. COSTA RICA 3. SEDE REGIONAL BRUNCA (UNIVERSIDAD NACIONAL (COSTA RICA)) 4. HISTORIA 5. SEDE REGIONAL CHOROTEGA (UNIVERSIDAD NACIONAL (COSTA RICA)) 6. DERECHOS HUMANOS 7. SEDE REGIONAL HUETAR NORTE Y CARIBE (UNIVERSIDAD NACIONAL (COSTA RICA)) 8. SEDE INTERUNIVERSITARIA ALAJUELA (COSTA RICA) I. Barrantes Elizondo, Lena Gabriela

Esta publicación es objeto de una licencia Creative Commons que no autoriza el uso comercial: Atribución-NoComercial-NoDerivadas CC BY-NC-ND 4.0



Contenido

Presentación a la colección.....	13
Prólogo	15
Sede Regional Brunca.....	19
Visiones históricas: Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional	21
Lissiloth Quesada Zúñiga	
Introducción.....	21
Sección Regional de la Universidad Nacional.....	27
La historia de un nuevo edificio: una identidad colectiva.....	28
Movimiento y lucha estudiantil.....	31
Un revolucionario deja huella en el Sur.....	35
Época de transiciones e identidades	37
La Sección Regional bajo el marco de la intervención.....	42
Un proceso electoral teñido de contratiempos.....	48
Bibliografía	53
Relación de la Sede Regional Brunca de la UNA, con los pueblos originarios del Pacífico Sur: una vista en retrospectiva con proyección al futuro próximo.....	57
Guiselle Mora Sierra	
Introducción.....	57
Relación de la UNA, Sede Regional Brunca con los territorios indígenas de la Zona Sur.....	67
Proyecto Promoviendo el Capital Social Comunitario (PPCSC)	69
¿Cuál ha sido el impacto de esta relación en las comunidades y en la UNA, Sede Región Brunca?.....	77
Resultados.....	78

Consideraciones finales y recomendaciones.....	80
Bibliografía	82
Pensamiento regional, bicentenario y descolonización	85
Miguel Calderón Fernández	
Introducción.....	85
Universalidad del pensamiento	93
Entre la ley y el olvido: la modernidad en acción	99
Universidad en la Región Brunca	105
Apreciaciones finales.....	109
Bibliografía	112
Mujeres, academia y liderazgo: narrativas desde la Sede Regional Brunca	115
Lena Barrantes Elizondo Yalile Jiménez Olivares	
Introducción.....	115
Género, orden social e identidad	117
Gobernanza de la Sede Regional Brunca.....	122
Voz histórica de participación	122
Las voces y narraciones	125
Conclusiones	139
Bibliografía	141
Sede Regional CHOROTEGA.....	143
La educación superior en Guanacaste. El aporte de la Universidad Nacional al desarrollo desde la Sede Regional Chorotega (1990-2022)	
	145
Víctor Julio Baltodano Zúñiga	
Introducción.....	145
A partir de 1990 la Región Chorotega comienza a transformarse	151

El desarrollo sostenible como praxis universitaria y el contexto de la Región Chorotega	155
Los resultados de las apuestas estratégicas en la Sede Regional Chorotega	162
Entrada en operación del Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco (CEMEDE)	166
Impacto de la acción sustantiva: la investigación y la extensión	167
Consideraciones finales.....	177
Bibliografía	179
Cincuenta años de la Universidad Nacional de Costa Rica. Pensar a Mesoamérica ¿Panamericana o Latinoamericana? ...	183
Óscar Alfredo Barboza Lizano	
Introducción.....	183
Aproximaciones referenciales para el debate	184
América Latina: una invención de prospectiva bolivariana	191
Reflexión de apertura a un debate mayor	197
Bibliografía	202
Aportes desde la Sede Chorotega en el disfrute de los derechos humanos: un acercamiento al trabajo para la recuperación del patrimonio cultural afrodescendiente.....	207
Daniel Matul Romero	
Racismo y saber: el reto de la extensión universitaria en los territorios	207
La extensión universitaria como respuesta a las demandas de los territorios	211
La Sede Regional Chorotega y sus propuestas de extensión	214
Marco conceptual y operativo del proyecto.....	221
Objetivos y metodología como pilares de la extensión	225
Bibliografía	232

Sede Regional Huetar Norte y Caribe..... 235

**Génesis e Historia de la Sección
Región Huetar Norte y Caribe 237**

Rodolfo León Anchía
Nacimiento de una nueva instancia regional:
la comunidad, el gobierno local y el estado 237

Primeras acciones: Campus Sarapiquí,
del sueño a la realidad 238

Treinta y cinco aniversario de la Universidad Nacional:
un impulso a la regionalización 242

Las primeras acciones sustantivas: los primeros
proyectos de extensión 251

La gestión académica administrativa construyendo
capacidades..... 252

Consideraciones finales 253

Bibliografía 255

**A quince años de impacto comunitario en la Región
Huetar Norte y Caribe desde el accionar de los programas,
proyectos y actividades académicas 257**

Ana Patricia Vásquez Hernández
Marco Redondo Mesén
Introducción..... 257

Huetar Norte y Huetar Caribe: su situación
a la luz del estado de la nación, del estado
de la educación y MIDEPLAN..... 258

Perfil de las acciones de vinculación universidad-regiones
por medio de PPAA 262

Percepción de impacto comunitario de las acciones
desarrolladas por la sección regional..... 278

Ejemplos del accionar regional a través de la
atención a dos ejes estratégicos..... 281

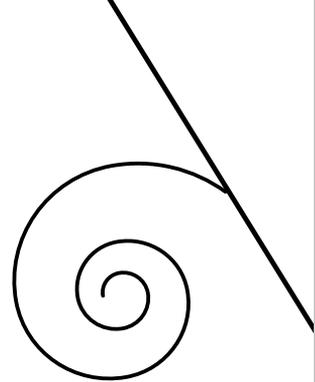
Reflexiones finales..... 289

Bibliografía 290

Acrónimos..... 291



Un quinquenio en materializarse la transformación del Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe a la Sección Regional Huetar Norte y Caribe	293
Ileana Schmidt Fonseca	
Introducción.....	293
Bibliografía	308
Sede interuniversitaria Alajuela	311
Pluralidad regional, imágenes identitarias y literatura	313
Cidalice Cerdas Benavides	
Introducción.....	313
La identidad costarricense, literatura nacional y el vallecentralismo.....	315
La literatura nacional y las literaturas regionales	318
Historia de un vacío: pluriculturalidad y literaturas regionales	322
Las otras imágenes identitarias: algunos ejemplos.....	325
Conclusiones	333
Bibliografía	335
Sobre las y los autores.....	339



Presentación a la colección

En 2023, la Universidad Nacional (UNA) celebra el cincuenta aniversario de su fundación, la cual es gestada como un ambicioso “Proyecto de universidad necesaria”, mediante la promulgación de la Ley N.º 5182 de creación de la UNA, por parte de la Asamblea Legislativa, el 15 de febrero de 1973 y caracterizada por su enfoque humanista y su vocación social. Tal y como lo indica Rose Mary Bravo (2022), una universidad abierta, comprometida con los grupos sociales más vulnerables de la sociedad costarricense que contribuye con la búsqueda de soluciones a las problemáticas y desafíos más apremiantes; esto, mediante la docencia, la investigación, la extensión y la producción.

La misión histórica de la UNA, tal y como se enuncia en su Estatuto Orgánico, se orienta a la creación y transmisión del conocimiento con acciones que promuevan la transformación de la sociedad, con lo cual se conduzca al bienestar humano en sus estadios más elevados de convivencia”¹. En este sentido, la UNA promueve la movilidad social de aquellos sectores más desfavorecidos mediante la formación de profesionales destacados por su formación humanista y excelencia académica.

1 Preámbulo del Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional, publicado en la Gaceta Extraordinaria N.º 8-2015 al 20 de abril de 2015.

El Consejo Editorial de la Universidad Nacional tiene el agrado de presentarles la ***Colección Oro: 50 aniversario de la Universidad Nacional***, un homenaje a aquellas personas que desde todos sus *campus* han contribuido con este gran proyecto de carácter pluricultural y diverso. El objetivo de esta colección consiste en reunir y difundir las aportaciones académicas, de orden colectivo, con una participación superior a 120 personas, autoras de nuestra universidad. Este proyecto colaborativo, liderado por la EUNA, refleja la impronta del trabajo en equipo propio de la universidad necesaria.

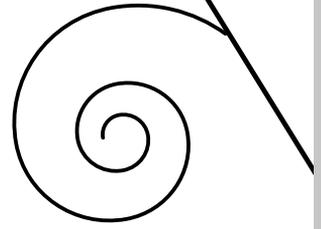
Esta colección brinda un recuento histórico institucional del estado actual en los ámbitos de las ciencias exactas y naturales, las ciencias de la salud y el movimiento humano, las ciencias sociales, la pedagogía, las artes, la literatura y las humanidades, así como la diversidad regional en las sedes interuniversitarias, el aporte del movimiento estudiantil y las áreas del quehacer universitario de la investigación, la extensión, y la producción, difusión del conocimiento y la cultura.

A lo largo de cincuenta años, la Universidad Nacional enfrenta grandes retos y desafíos con la finalidad de acoger las demandas de la sociedad costarricense, cada vez más diversa y compleja, con lo cual se atiende el mandato del Pbro. Benjamín Núñez (1974) de una Universidad Necesaria que, mediante la investigación y el ejercicio democrático, genera investigación científica con la finalidad de ofrecer los mejores profesionales al país.

En palabras de Rose Mary Ruiz (2022), la primera mujer rectora de la UNA y de América Latina, es crucial una universidad comprometida con la formación de profesionales identificados con los valores de una nación libre y democrática que promueva la excelencia académica, que cultive el respeto hacia los derechos humanos y a la diversidad del conocimiento. Además, que nos permita reorientar las metas desde la creatividad y flexibilidad de acuerdo con las necesidades de los grupos protagónicos de la sociedad costarricense.

Finalmente, cada uno de los diez tomos de la Colección de Oro recopila la memoria histórica de la Universidad Nacional, con una visión retrospectiva de esta primera etapa, a la vez, que vislumbra de manera prospectiva los grandes desafíos de la UNA, en particular, del país y su inserción en una sociedad globalizada.

Dra. Iliana Araya Ramírez
Presidenta del Consejo Editorial Universidad Nacional



Prólogo

La Editorial de la Universidad Nacional (EUNA) celebra los 50 años de aniversario de nuestra institución con una Colección de Oro. Esta colección reúne asertivamente y difunde aportaciones académicas colectivas, que tengan como referente el cincuenta aniversario de nuestra institución. Este trabajo colectivo ha tomado la forma de varios tomos que buscan ofrecer un balance del desarrollo histórico y del estado actual de los campos del saber, la cultura y las artes en la UNA, así como de su relevancia, repercusión y vigencia social. De manera específica, este tomo ofrece un panorama de la historia, estado actual y aportes de la Sección Regional, de las Sedes Regionales e Interuniversitaria, tomando como eje principal la pluriculturalidad regional y sus saberes diversos, territorio y soberanía.

En febrero de 1973, de forma unánime y mediante la Ley 5182, se aprobó en la Asamblea Legislativa costarricense la creación de la Universidad Nacional. Esta universidad nació con una visión regional, por esa razón, las Escuelas Normales de Pérez Zeledón y de Liberia pasaron a ser secciones regionales de la nueva universidad estatal. La Sede Regional Brunca registra que, en el año 1993, esta se transforma de Sección Regional a Sede Regional, con lo cual adquiere estatutariamente el rango de facultad, con dos Campus: Pérez Zeledón y Coto. Por su parte, la Sección Regional Chorotega, a raíz de su crecimiento académico y las demandas regionales adquirió el rango de Sede Regional en 1998, igualmente con dos Campus: Liberia y Nicoya.

En el año 2007, por medio de una iniciativa sin precedentes en la historia de la educación superior del país, el Consejo Nacional de Rectores aprueba el “Régimen de Sedes Interuniversitarias de la Educación Superior Universitaria Estatal de Costa Rica” y se crea la Sede Interuniversitaria de Alajuela (SIUA). Esta sede la conforman la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. Su función principal es contribuir al proceso de enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión de la comunidad universitaria de la zona. Finalmente, en el año 2008, la visión regional de la UNA se expande y se abre un campus universitario en la Región Huetar Norte y Caribe del país, mediante el establecimiento de un programa denominado Programa Académico Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe.

Las personas visionarias que fundaron nuestra amada UNA tenían claridad de lo necesaria e importante que era una universidad pública que aportara al desarrollo de Costa Rica en las regiones, la universidad necesaria al servicio de las poblaciones más vulnerabilizadas. El presbítero Benjamín Núñez, quien fuera el primer rector de la UNA, expresó que la universidad necesaria: “Está enclavada en la historia como respuesta a las necesidades del desarrollo de un pueblo, y se va haciendo con la historia de ese pueblo” (p. 83) ... “La Universidad es más que un simple agregado físico de edificios y personas, de funciones y estructuras burocráticas. Constituye una comunidad auténtica, orgánica y dinámica, en la que todos sus miembros participan de un conjunto vivo” (p. 31).

Responder a las necesidades de los menos favorecidos es lo que evidencia la historia y el estado actual de las sedes y de la sección regional que, a la vez, se materializa en sus aportes en la investigación, extensión y docencia. La pertinencia que tiene esta visión de los fundadores de la universidad a escala regional cobra más relevancia al ver la situación actual de las regiones periféricas.

El tema de pluralidad regional en este tomo da reconocimiento a las características culturales, de saberes y territoriales que han caracterizado a través de la historia, el accionar de la UNA en las distintas regiones y subregiones. El horizonte de las geografías se hace visible por medio de las voces y el rostro de las sedes regionales al compartir recuentos históricos, exposiciones del pensamiento actual y visiones prospectivas.

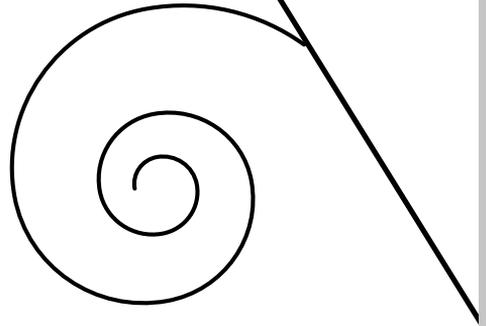
La presencia histórica de las sedes regionales en esta Colección de Oro se manifiesta en capítulos que recuentan, tanto los orígenes de sus fundaciones, como procesos en donde se ha actuado como protagonista. Estos procesos incluyen espacios particulares como la democratización del conocimiento en pueblos originarios en la zona sur, específicamente en Salitre, Ujarrás y Cabagra, la estrecha vinculación con la comunidad y su gobierno local en la región norte y Caribe al lograr acciones concretas en PPAA que responden a las demandas de las comunidades, y el recuento de la construcción de la identidad literaria nacional desde la Sede Interuniversitaria de Alajuela.

Por su parte, la presencia contemporánea de las sedes y la sección regional se manifiesta en los capítulos que abarcan saberes diversos en áreas como el liderazgo de mujeres en la academia, el presente de los cinco territorios indígenas en la zona sur y la decolonización, el reconocimiento de la necesidad de la recuperación del patrimonio cultural afrodescendiente que poseen los cantones de Nicoya y Santa Cruz, y los retos actuales de la Región Huetar Caribe. El pensamiento actual en estos capítulos además incorpora espacios de debate y confrontación de ideas sobre la resistencia a modelos hegemónicos e invenciones conceptuales de los territorios que se expanden, dominan y atacan ahora más que nunca la concepción de la Universidad Necesaria. Se hace un llamado a quebrar fronteras mentales e ideológicas que han sumido a la academia en el aislamiento y en localismos con una pérdida de una perspectiva hacia el regionalismo.

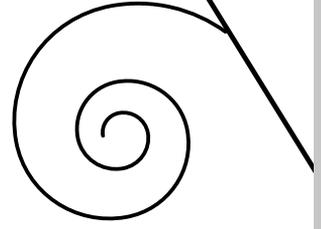
Dentro de la visión prospectiva se identifica un despertar de los pueblos originarios que buscan reivindicaciones a todo nivel y reclaman el derecho a ejercer su cultura en la zona sur. También se identifica la necesidad de considerar bajo una visión prospectiva que la Sede Regional Chorotega acoja como su ámbito de praxis a Mesoamérica y busque aportar propositivamente al desarrollo mesoamericano en su papel líder mesoamericano en el abordaje de temas estratégicos para el desarrollo regional. El Campus Sarapiquí visualiza seguir construyendo universidad desde un trabajo colectivo de inclusión y participación con las comunidades. Para SIUA, a futuro se vislumbra una identidad literaria nacional más diversa, compleja y enriquecida por su pluriculturalidad que requiere un monumental trabajo que conducirá a una sociedad más inclusiva, más justa.

Es el objetivo de esta obra enfatizar el respeto a la diversidad cultural, la carga histórica y la identidad de los grupos representados en cada capítulo para así unirlos en un espacio en común. Este conjunto de saberes constituye un aporte invaluable, tanto para el trabajo de soberanía regional, como para discusiones del futuro accionar de la Universidad Nacional. Esta obra cumple con un propósito unísono que sale de la voz de cada una de las personas autoras al demostrar que el pasado, el presente y el futuro de la universidad pública está en las regiones. Es desde las regiones donde se evidencia de manera concreta la contribución al mejoramiento de las poblaciones más vulnerabilizadas que sufren rezagos. Las sedes y la sección regional hacen visible y posible el impacto de la puesta en práctica de la filosofía de la Universidad Necesaria promovida en Latinoamérica por Darcy Ribeiro y asumida por el Dr. Benjamín Núñez Vargas.

Lena Barrantes Elizondo
Coordinadora



**SEDE
REGIONAL
BRUNCA**



Visiones históricas: Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional

Lissiloth Quesada Zúñiga

Introducción

Este capítulo se propone desarrollar un abordaje de las diferentes etapas históricas que ha tenido la Universidad Nacional como institución líder de la educación superior en la Región Brunca, desde su nacimiento hasta ser establecida como Sede Regional. La Sede Regional Brunca tiene como fecha de origen el 3 de marzo de 1973 con el nombre de Escuela de Educación de Pérez Zeledón, que fue integrada por la ya instituida Escuela Normal de Pérez Zeledón, la cual funcionaba en un edificio al costado sur del parque de San Isidro de El General y tenía un gran valor histórico, ya que ahí se habían originado todos los niveles educativos del cantón. Según las palabras de uno de sus fundadores más importantes, don Alfredo Pineda Dubón (1999), en un discurso dado en 1998: “El 31 de marzo de 1973... en un austero pero solemne acto, nos reunimos académicos de la Escuela de Educación, Municipalidad, Dirección Regional de Enseñanza y comunidad; para celebrar el nacimiento de la Universidad Nacional y la llegada de la Educación Superior a Pérez Zeledón” (p. 256).

En el año 1974, se inició el programa de Estudios Generales, lo que permitió que esta institución se llamara de manera transitoria, Centro Universitario de Pérez Zeledón. Puesto en vigencia el Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional, publicado en *La Gaceta* en agosto de 1976, se le asignó el nombre de Sección Regional de Pérez Zeledón.

En el año 1993, se transforma de Sección Regional a Sede Regional, y adquiere estatutariamente el rango de Facultad, con dos campus, Pérez Zeledón y Coto, en este momento fungió como primera decana la Licda. Lovelia Mesén Abarca.

Entender y profundizar en la evolución histórica institucional nos debe ayudar a visualizar una prospectiva para los años futuros, donde la oferta académica debe estar acorde con el desarrollo de una sociedad que busca mejorar sus índices de desarrollo humano.

Pensar la historia de las instituciones educativas significa repensarnos a nosotros mismos como agentes institucionales comprendiendo el verdadero alcance de aquello que realizamos. En este sentido, resulta fundamental la articulación de una historia institucional que abandone los viejos lineamientos de la historia positiva y se transforme en una práctica social y cultural que tienda a repensarnos como actores sociales de la institución.

Perrupato, 2017



Esta biografía institucional pretende ahondar en la historia de la Sede Región Brunca de la Universidad Nacional desde una investigación bibliográfica, y se adentra en los aspectos sociales y humanistas que han dado identidad a esta institución, la cual ha sido construida desde sus orígenes, en su contexto geográfico, cultural y social, a partir de sus luchas y conflictos, desde sus líderes y desde la identidad de una región vulnerable y urgida de oportunidades educativas que brinden el tan esperado desarrollo de la zona sur.

Esta narrativa histórica estará circunscrita en el período de tiempo que se desprende desde sus inicios y antecedentes contemplados en la Escuela Normal en 1968, hasta la elección del

primer decanato en mayo de 1994. Se analizan desde una perspectiva crítica y nuevo humanista casi tres décadas de la historia de la Sede Regional Brunca y la construcción de su identidad académica, social y cultural.

Conociendo nuestro pasado como institución, podremos ser capaces de intervenir en ella y continuar con el legado de tantos que la soñaron, así como repensar nuestras prácticas educativas y de extensión con el afán de transformar social y económicamente los índices de desarrollo humano de la región, construyendo nuevas historias, esperando que sean mucho más esperanzadoras, aprendiendo de los errores del pasado y transformando el futuro mediante un proceso generador y crítico.

Este recorrido histórico comprende la región sur de Costa Rica, delimitada al norte por la provincia de Cartago y la provincia de Limón, al este por Panamá, al sur por el golfo Dulce y el Océano Pacífico, y al oeste por la provincia de San José y la provincia de Puntarenas. Los cantones de la Región Brunca son Pérez Zeledón, Buenos Aires, Osa, Golfito, Coto Brus y Corredores. La extensión territorial es de 9528,44 kilómetros cuadrados, lo cual representa un 18,6% del territorio nacional y ocupa el tercer lugar en extensión territorial del país con una población total de 353 276 personas aproximadamente.

La Región Brunca evidencia las condiciones de mayor desventaja social del país, además de poseer la tasa de incidencia de pobreza más alta (Instituto Nacional de Estadística y Censo, 2021), adicionalmente, algunos de sus cantones presentan el mayor índice de pobreza multidimensional, como lo es el caso de Buenos Aires, Golfito y Corredores (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Escuela de Estadística de la Universidad de Costa Rica [PNUD], 2021). De ahí surge la importancia de la acción universitaria como ente de transformación social y económica de la región y como impulsor del desarrollo humano de la zona sur.

Desde esas perspectivas históricas, territoriales y sociales, se brinda el contexto necesario para entender de manera compleja la historia de la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional dentro de la zona sur de Costa Rica.

Como principal antecedente histórico debemos considerar la evolución normalista latinoamericana, según Carvajal y Ruiz (2015):

En América Latina, las escuelas normales como centros de formación docente datan incluso de antes de mediados del siglo XIX, desarrollándose en distintos momentos históricos y de acuerdo a las dinámicas políticas e ideológicas de los distintos países... durante más de 130 años las escuelas normales contribuyeron con el fortalecimiento de sociedades más letradas, donde muy lentamente se inicia el acceso a la educación de grupos tradicionalmente excluidos del sistema. (p. 5)

La Escuela Normal de Costa Rica fue creada mediante el decreto presidencial número 10, el 28 de noviembre de 1914, durante el mandato del presidente Alfredo González Flores. Esta nació como una institución formadora de docentes, que brindaba la oportunidad de estudiar y trabajar a las poblaciones más humildes y excluidas de Costa Rica y se convirtió en una poderosa herramienta de transformación y movilidad económica y social. De manera muy importante y significativa abrió los espacios que permitirían a las mujeres ingresar al plano laboral y económico de la sociedad costarricense.

Dicha institución fue precursora y formadora de grandes ba-luartes históricos de la patria, tales como Carmen Lyra, Omar Dengo, Emma Gamboa, Roberto Brenes Mesén, Joaquín García Monge, Carlos Gagini, Alfredo y Luis Felipe González Flores, Marco Tulio Salazar, Samuel Sáenz Flores, Uladislao Gámez Solano, entre otros (Camacho, 2020).

El 8 de marzo del año 1968, nace, en el Cantón de Pérez Zeledón, la Escuela Normal bajo el gobierno de José Joaquín Trejos Fernández, en un local en el centro de San Isidro que pertenecía a la Escuela Central, dicho espacio que, en otros años, había sido la sede del Liceo Unesco. Esta infraestructura se ubica en el costado sur del parque de San Isidro. En este histórico edificio se habían originado todos los niveles educativos del sector urbano de San Isidro; en su génesis y evolución estuvieron presentes personas progresistas altamente comprometidas con el desarrollo del cantón y el avance educativo, social y económico de la región.

En la nómina de profesores de la Escuela Normal se encontraban jóvenes académicos, tales como Faustino Chamorro González y Yadira Calvo Fajardo, posteriormente reconocidos con premios nacionales que dan cuenta de sus aportes sociales y educativos, además de su trayectoria de pensamiento e intelectualidad, fue

Faustino fundador de la Editorial de la Universidad Nacional y Yadira, premio Magón por sus excelentes aportes al pensamiento y la lucha feminista del país.

Dentro de la primera generación, en el año 1969, se destaca el estudiante Marco Tulio Aguilera Garramuño, quien obtiene el título de Profesor de Enseñanza Primaria en la Escuela Normal de Pérez Zeledón y luego se convierte en un reconocido escritor latinoamericano, quien precisamente escribió la novela *Breve historia de todas las cosas*, que retrata la vida y personajes de San Isidro de El General en esa época y que le mereció destacados comentarios y el premio Nacional de novela Aquileo Echeverría en el año 1975.

Con la creación de la Escuela Normal, se pretendía remediar la necesidad apremiante de formación de maestros con calidad que ejercieran una óptima práctica profesional; según Camacho (2020, como se citó en Cortés, 1940) y en referencia a la Escuela Normal: "hace 25 años se fraguó un eslabón precioso de la cultura nacional al crearse esta Escuela que ahora, al llegar a la plenitud entra a ser también un eslabón de la Universidad Nacional" (p. 209).

Desde esa visión educativa, surge en marzo de 1973 la Escuela de Educación, como un ente integrado a la Universidad Nacional y bajo la dirección de la Licda. Lilliam Hidalgo Sánchez; de esta manera todos los bienes muebles e inmuebles de las escuelas normales pasaron a formar parte de la Universidad Nacional (Ramírez, 1987).

El 31 de marzo de 1973 se redactó un editorial y boletín que fue transmitido por Radio Sinaí, emisora local de San Isidro de El General, para inaugurar la escuela de Educación: "El inicio de labores de la Escuela de Educación, Sección de Pérez Zeledón, la cual fue una dependencia de la Facultad de Filosofía, Artes y Letras de la Universidad Nacional, debe marcar en la historia educativa de Pérez Zeledón una fecha de gran trascendencia, ya que constituye los cimientos de lo que mañana será la gran universidad del sur". En este mismo editorial se realizó una maravillosa exhortación a los habitantes de la región a participar del incipiente proyecto educativo: "Hacemos un llamado a los ciudadanos de Pérez Zeledón, para que cada uno se convierta en interesado directo de esta empresa educativa y que todo el pueblo sea el protagonista de su propio destino y desarrollo, para bien de nuestros hijos y de nuestra patria" (Pineda, 1999, pp. 178-179).

Se iniciaron las labores académicas el 2 de abril de 1973, con un austero acto y con la presencia de los académicos de la Escuela de Educación, Municipalidad, Dirección Regional de Enseñanza, además de los estudiantes y miembros de la comunidad que se reúnen en el histórico edificio para celebrar el arribo de la educación universitaria al cantón y escuchar los discursos de la directora a cargo, la Licda. Lillian Hidalgo Sánchez, el profesor Juan Muñoz Valverde y el director regional de enseñanza Francisco Rodríguez Jiménez (Pineda, 1999, p. 155).

Con el inicio de la implementación de los Estudios Generales en 1974, la recién fundada Escuela de Educación pasa a ser llamada Centro Universitario de Pérez Zeledón. Con la visión futurista del rector Benjamín Núñez Vargas, según la transcripción del discurso hecha por el profesor Pineda-Dubón (1999), "la Universidad Nacional nace con instinto de maternidad: quien engendre aquí para toda esta promisoriosa y extensa región La Universidad del Sur, a partir de este germen universitario que es la Sección Regional de Pérez Zeledón" (p. 256).

En la reseña histórica de la Biblioteca Pública Municipal compilada por la Municipalidad de Pérez Zeledón, se consigna un hecho histórico que muestra la vinculación de la Sección Regional con la comunidad en esta época:

En 1974 la Biblioteca Pública Municipal y la Biblioteca de la Universidad Nacional se fusionan en una sola, firmando un convenio asociativo, atendiendo a la población de escuelas, colegios y universidad. Asentándose en las instalaciones del Palacio Municipal... la simbiosis de las bibliotecas trabajando juntas funcionaba así, la Universidad Nacional pagaba los bibliotecarios y la Municipalidad el local, ambas destinaban sus recursos, los cuales todo el tiempo fueron identificados bajo los sellos respectivos, pues era sabido que el convenio era temporal... los estudiantes debían viajar a Heredia para estudiar todo el día sábado y el domingo, durante dos años, para sacar el diplomado en bibliotecología... la Biblioteca de la Universidad Nacional se retira en diciembre de 1983, para unificarse en las instalaciones de su sede... cada ente recoge los recursos propios de acuerdo al sello contenido en ellos (exceptuando mobiliario que deja la universidad a modo de préstamo hasta 1986). (Municipalidad de Pérez Zeledón)

Sección Regional de la Universidad Nacional

Por eso debemos orientarla no hacia un desarrollo reflejo como el que resultaría de proyectos ajenos, sino hacia un desarrollo que parta de la formulación de proyectos específicos que correspondan a nuestras aspiraciones de autosuperación y de progreso autónomo.

Darcy Ribeiro, 2006

En agosto de 1976, con la puesta en vigencia del Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional, se modifica de nuevo el nombre del Centro Universitario, y se le asigna el de Sección Regional de Pérez Zeledón, con lo cual se constituye en un núcleo académico desconcentrado que impulsaba, coordinaba y administraba la ejecución de las actividades académicas de la Universidad Nacional en la Región Brunca, según los lineamientos determinados por el Consejo Universitario. Como resultado de este acontecimiento:

La Universidad Nacional nace a la vida democrática, ya que las autoridades superiores en adelante serán nombradas en las primeras elecciones de la Sección Regional de Pérez Zeledón, para formalizar democráticamente lo que anteriormente se nombraba por medio de la Comisión AD-Hoc. (Universidad Nacional, 1985, p. 2)

No obstante, la señora Lillian Hidalgo, que había sido nombrada como la directora de la Escuela Normal en el año 1973 y ocupaba en 1976 el mismo cargo, pasó a ser la directora de la Sede Regional sin que mediara una elección acorde con los nuevos estatutos, su nombramiento fue realizado directamente por mandato de la Universidad Nacional, pues era considerada, en ese momento, la persona más indicada. Este puesto lo desempeñó hasta el año 1979 (G. Sánchez, comunicación personal, marzo 25, 2022).

En noviembre de 1979 se plantea un proyecto que daba los lineamientos para una reestructuración en la Sección Regional de Pérez Zeledón desde la Oficina de Programación de Heredia (1979), donde se define el papel de la Sección Regional: “La Sección Regional se concibe como un agente de transformación social. Sus actividades de docencia, investigación y extensión tienen como objeto el proyectarse a través de sus productos hacia los grupos sociales postergados en el proceso de desarrollo de la Región Pacífico Sur” (p. 5). A partir de lo anterior se logra visualizar la Sección Regional dentro del concepto de la Universidad Necesaria, inspirada en América Latina por el pensamiento humanista y social de Darcy Ribeiro e implementada por Benjamín Núñez en la fundación de la Universidad Nacional.

Para hablar sobre la difícil época del surgimiento de la Escuela de Educación, Riveros (1990) aclaró que a doña Lillian: “le correspondió la dura tarea de organización cuando recién se había creado la Universidad Nacional. Existía sólo un proyecto de modelo universitario bajo el título de “Universidad Necesaria” y muchas aspiraciones a medio definir” (p. 22).

La historia de un nuevo edificio: una identidad colectiva



Arquitectura, en sentido positivo, para mí, es una creación inseparable de la vida y de la sociedad en la cual se manifiesta: en gran parte es un hecho colectivo.

Rossi, 1977

Si bien el edificio donde se ubicaba la Sección Regional ofrecía la comodidad de estar en el centro de San Isidro de El General, se hacía ya totalmente inadecuado para el proyecto educativo pensado por la Sección Regional, de forma tal que la directora Lillian Hidalgo, en conjunto con las autoridades superiores de la Universidad Nacional, buscaron un terreno más acorde con el perfil del centro de enseñanza, gestiones que dieron su fruto cuando el señor Salomón Zelcowich Rozdlozemberg donó un

terreno de 23 hectáreas localizado en el Alto de Alonso, sector La Laguna (Riveros, 1990, p. 18).

En un emotivo discurso, la señora Hilda Cruz Barrientos (1999), empresaria y pionera de San Isidro, recordó los anhelos que impulsaron al señor Zelcowich a la donación de los terrenos:

Él creyó en el proyecto de su gran amigo: el Padre Núñez, quien en paz descansa, y sobre todo, consideró que debía devolverle a este pueblo que lo acogió con cariño y solidaridad, y que le permitió vivir una fructuosa vida de comerciante, aquellos bienes que estuvieran a su alcance. Un terreno para albergar una universidad estatal, que se encargara de la profesionalización de los muchachos y muchachas que deseaban estudiar y no podrían hacerlo, por las dificultades que se presentan para trasladarse hasta la meseta Central, fue lo que don Salomón dijo que sería su aporte". (Discurso dado en la Sede Región Brunca en homenaje a Salomón Zelcowich, recolectado por Pineda, p. 122)

En su discurso, la señora Cruz (1999) destacó:

Los miembros del Patronato Universitario, de aquel entonces, tocamos innumerables puertas pidiendo ayuda para hacer realidad la Universidad en Pérez Zeledón y casi todas se cerraron: sin embargo, don Salomón nos dijo: "Sí, con mucho gusto", "Yo creo que los muchachos no deben ir a San José a estudiar, hay que luchar para que lo hagan aquí. (Discurso dado en la Sede Región Brunca en homenaje a Salomón Zelcowich, recolectado por Pineda, p. 122)

Con respecto a la donación del terreno se indicó:

Un terreno que donó a instancia de Doña Hilda Cruz, Don Salomón Zelcowich, que se hospedaba en el Hotel Chirripó, fue Doña Hilda, la persona que consiguió ese terreno... ella no lo regaló... pero gestionó esa donación tan trascendental para el impulso de la Universidad en la Región Sur... debería destacar esa figura,

Doña Hilda se merece un abrazo de todos nosotros... un reconocimiento a su esfuerzo para la Universidad Nacional en Pérez Zeledón. (L.E. Arce, comunicado personal, marzo 23, 2022)

Según se consigna en las Actas del entonces llamado gobierno estudiantil, el trabajo de los estudiantes por conseguir recursos y financiamiento para la construcción fue arduo e incesante, se formaron comisiones de trabajo, se realizaron rifas, ferias, reinados, se escribieron cartas a los diferentes ministerios para conseguir la donación de material de construcción, se cancelaron facturas de materiales de construcción ante los negocios y ferreterías locales y se concertaron reuniones con los miembros de la comunidad interesados en colaborar con el proyecto universitario, con lo cual se lograron "ayudas de personas e instituciones para la Construcción del Nuevo Edificio" (Asociación de Estudiantes, 1976, Acta N.º 7, informe económico).

En junio de 1976, se comenzó con la construcción de seis aulas prefabricadas ubicadas en dos pabellones, y en febrero de 1977 se da la inauguración de las nuevas instalaciones de la Sección Regional y se contó con la participación de Daniel Oduber Quirós, para ese entonces, presidente de la República (Riveros, 1990).

Pineda (1999) se refirió a ese momento histórico citando las palabras del entonces rector de la Universidad Nacional, Dr. Benjamín Núñez:



La Universidad Nacional, con apoyo del Ministerio de Transportes y de la Municipalidad de San Isidro, ha logrado construir su propia planta física inicial, que, modesta como es, llena con dignidad los requerimientos elementales para el funcionamiento de la Sección Regional. (p. 159)

En ese momento, la Sección Regional pasó a definirse como "un ente de la Universidad Nacional que se extiende a la Región Brunca formando un todo armonioso con la participación de los diferentes órganos de la Universidad" (Universidad Nacional, 1986, p. 2).

En dicha época se impartían en la institución según Mora-Camacho *et al.* (2003):

Estudios Generales, Propedéuticos de Ciencias Sociales y de Ciencias Biológicas, Profesorado en I y II ciclo, Bachillerato en Administración Educativa, Orientación Educativa, Educación con énfasis en Matemática, Educación con énfasis en Español, Educación Preescolar, Enseñanza de los Estudios Sociales y por último Economía y Planificación Regional. (p. 24)

Con esta oferta académica, la Sección Regional acogió a personas del cantón que no habían hecho, por diversas circunstancias, carrera universitaria, eran en su mayoría jóvenes que rondaban los 26 años y sentían que la región no les había proveído de oportunidades educativas. En 1977, algunos estudiantes fueron llamados por la directora de la Sección Regional, la Licda. Lillian Hidalgo Sánchez, para iniciar con el proceso de formalización de una asociación de estudiantes (L. Cordero-Rojas, comunicado personal, marzo 7, 2022).

En la primera Asamblea General extraordinaria de estudiantes, celebrada el día 6 de mayo de 1977 y con una asistencia de 108 estudiantes de la Sección Regional se aprueban los estatutos para la creación de la Asociación de Estudiantes y se acuerda que el Gobierno Estudiantil pase a llamarse Directorio de la Asociación de Estudiantes de la Universidad Nacional de Pérez Zeledón (Asociación de Estudiantes, 1977, Acta N.º 1, Asamblea General extraordinaria de estudiantes).

Los estudiantes que integran la ASEUNA PZ, trabajando por iniciativa propia, cogiendo café y organizando actividades para recolectar fondos, construyeron la Oficina de la Asociación de Estudiantes, así como una soda donde los estudiantes pudieron tener alimentación y esparcimiento (Cordero, 2022).

Movimiento y lucha estudiantil

Los pueblos que no escuchan los reclamos de sus estudiantes corren el peligro de quedarse sin futuro. La ciudadanía estudiantil es la que custodia el fuego sagrado de la esperanza de los pueblos, y la guardan con su arrojo, con su temeridad, con su inviolable capacidad de soñar.

Galeano, 2010

Precisamente, en esa época histórica, se habían generado en el mundo y en América Latina grandes movimientos y luchas estudiantiles que marcaron el espíritu de esas generaciones, que les hablaban de su compromiso social, que les señalaban el camino de la resistencia ante lo incorrecto o injusto, que los inspiraba a emprender sus propias luchas, en sus propios contextos, según sus propias convicciones, y eso fue precisamente lo que hicieron un grupo de jóvenes que asumieron la gran tarea y responsabilidad de intentar, con todas sus fuerzas, encauzar una Sección Regional que se perdía entre conflictos académicos y administrativos.

Es en el año 1978 que, según Ramírez (1987), "se empezó a cuestionar el papel de la Sección Regional, como respuesta a las expectativas de los pobladores de la región", en el Acta N.º 9-78 correspondiente a Asamblea ordinaria de la Asociación de Estudiantes de la Universidad Nacional, Pérez Zeledón, el siete de setiembre de 1978, los estudiantes se refieren al problema que se presenta en la Sección Regional debido a la falta de carreras acordes para la región, falta de un bus que los transporte, además de una "insuficiencia en la capacidad de los profesores", así como se cuestiona su "excelencia académica" ya que tienen la enorme responsabilidad de la "creación de buenos profesionales" (Asociación de Estudiantes, 1978, Acta N.º 9-78, Asamblea ordinaria de la Asociación de Estudiantes de la Universidad Nacional, Pérez Zeledón).

Como se consigna en las actas de la ASEUNA, los estudiantes de la Asociación de Estudiantes reciben a varios profesores que les solicitan unirse y apoyar la lucha presupuestaria de la Universidad Nacional a escala nacional, pero al mismo tiempo los miembros de la ASEUNA solicitan que sus peticiones sean escuchadas y tomadas en cuenta, denuncian serias irregularidades con el nombramiento de profesores, así como recurrentes ausencias e incapacidades de parte de estos. De igual manera, se solicita que algunos funcionarios administrativos pudieran incluir en su horario al menos dos horas por la noche, que es precisamente el horario en que los estudiantes asisten a la Sección Regional (Asociación de Estudiantes, 1978, Acta N.º 22-79).

En setiembre de 1979 se nombró al estudiante Álvaro Infante Quirós, director del centro universitario por ocho días, este inusual hecho se dio debido a un período en el que no había nombramiento de director. Reaccionando ante esta situación, los

estudiantes de la Asociación de Estudiantes de Pérez Zeledón le comunicaron al rector Alfio Piva su desacuerdo en que la Universidad se quedara sin dirección, de manera que, mientras se presentaba la persona nombrada por el Consejo Universitario, decidieron que el director ad honorem interino sería el estudiante Álvaro Infante Quirós. Dicho nombramiento se derivó en virtud de proteger los activos y demás asuntos relacionados con la Administración de la Sección Regional (L. Cordero-Rojas, comunicado personal, marzo 14, 2022).

A pesar de los incesantes cuestionamientos y peticiones por parte de los estudiantes para abrir canales de diálogo con la directora, esta no los atendió de forma apropiada, los estudiantes se vieron presionados porque la directora estaba en campaña para su reelección y, según su opinión, esto sería definitivamente perjudicial para el óptimo desarrollo de la calidad educativa de la naciente institución, incluso se solicitó la intervención del rector para poder enterarlo de las irregularidades graves que se estaban generando en la Sección Regional. El 9 de octubre de 1979, se decidió iniciar con el movimiento de huelga estudiantil (Asociación de Estudiantes, 1979, Acta N.º 38-79).

Según Riveros (1990):

La lucha de los estudiantes fue dura. Los dirigentes del movimiento se salieron de las costumbres habituales en este tipo de conflictos; era casi imposible el diálogo, decretaron la huelga del alumnado y algún tiempo después se tomaron las instalaciones. (p. 27)

Otro testimonio que concuerda con el dado por Riveros (1990) es el de don Luis Cordero Rojas, quien argumentó que los estudiantes se vieron en la necesidad de enfrentarse a las figuras de autoridad del momento, como la policía, los líderes comunales, e incluso el mismo monseñor Ignacio Trejos Picado, el cual los atacaba durante las homilias, etiquetándolos como comunistas debido a que estaban defendiendo sus ideales. Adicionalmente, Cordero comentó que los estudiantes tuvieron el apoyo de algunos profesores como Hernán Cruz Rodríguez, José Pineda Dubón y Jaime Delgado, estos lograron reconocer que la lucha era justa y por tanto acompañaron el proceso. Los estudiantes tomaron el edificio, crearon mantas como medio de divulgación

para la comunidad, hicieron campamentos y se enfrentaron a duras situaciones, al igual que muchos otros estudiantes a lo largo del territorio latinoamericano, quienes tuvieron que salir a defender sus derechos en un conflictivo momento histórico (L. Cordero-Rojas, comunicado personal, marzo 14, 2022).

En el Consejo Directivo (1980), en el Acta N.º 43, el profesor Hernán Cruz explicó:

Él estuvo a favor del movimiento estudiantil, porque la administración era pésima. Dice haber sido ofendido por esto en la prensa, de parte del Obispo. Pero en la Universidad se debe ser amplio. Nunca serví a los estudiantes, ni los perseguí, pero sí he oído persecución a ellos de parte de otros... no me importa que me corten el rabo, puedo trabajar en otras cosas, pero sí estoy con el estudiante que siempre se mantiene vigilante a las situaciones. (Consejo Directivo, Sección Regional, Acta N.º 43)

Un mes después, el 10 de noviembre, en la Asamblea General Estudiantil Extraordinaria se acordó levantar el estado de huelga, no así el movimiento estudiantil que continuó en la lucha por las mejoras de la institución (Asociación de Estudiantes, 1980, Acta N.º 41-79, Asamblea General Estudiantil Extraordinaria). La visita del rector Dr. Alfio Piva Mesén y los miembros del Consejo Universitario a Pérez Zeledón abrieron los espacios de diálogo que los estudiantes reclamaban (Riveros, 1990, p. 27).

F. Marengo (comunicado personal, marzo 25, 2022) comentó que las conversaciones fueron muy tensas, hubo muchas amenazas a los estudiantes. Ante la defensa de que la directora no era la responsable del desorden administrativo, él argumentó: "Si la Señora Directora está enterada y no hace nada, es corresponsable también", finalmente los dos grupos cedieron, "Sabíamos que teníamos que ceder", pero dejamos la Universidad totalmente ordenada para que no se perdiera ninguna evidencia de lo que había acontecido".

Como consecuencia, se llevó a cabo una investigación en noviembre de ese mismo año y se entregó un informe en enero de 1980. Riveros (1990), citando dicho informe, explicó:

Del análisis se desprende que los problemas que ha tenido que hacer frente la Sección Regional han tenido su origen no solamente en procedimientos y prácticas administrativas

Historia, estado actual y aportes de la sección regional,
sedes regionales e interuniversitaria

equivocadas sino también en las incongruencias que sobre la operación de dicha Unidad Educativa muestra el Estatuto Orgánico de nuestro Centro de enseñanza. (p. 28)

De esta forma se valida el movimiento estudiantil y se reivindica su lucha por el ordenamiento y la calidad educativa de la Sección Regional. Gracias a esta movilización, los estudiantes lograron ser atendidos por las autoridades superiores de la Universidad Nacional y se sentaron las bases del proceso de transformación y mejora del centro educativo, tanto en el sector administrativo como en el académico.

Según Riveros (1990), este momento histórico:

Marca el término de una etapa de la Sección Regional. La estructura administrativa fue desbordada por la dinámica de los hechos y de las aspiraciones de la comunidad universitaria. Esta lucha tan ásperamente llevada a cabo por los líderes estudiantiles, evidencia que el estilo paternalista de administración que habían propiciado las autoridades de Heredia en relación con la Sección Regional había fracasado. (p. 31)

Un revolucionario deja huella en el Sur

*¿Por qué camino podíamos llegar a la revolución,
sino por los caminos del pensamiento,
de la vocación, de la sensibilidad humana?*

Castro, 1976

En este período histórico, convulso, trascendental y determinante se destacó el profesor Hernán Cruz Rodríguez, quien marcó e inspiró la vida de muchos estudiantes y el desarrollo de proyectos tales como el Certamen Literario Brunca, que han sido enteramente significativos para la Región Brunca y el país. Garbano (2022) aseguró:

Lo conocí en actividades políticas, literarias y en actividades de solidaridad que se desarrollaban en Nicaragua y en el Salvador y lo conocí como poeta, escritor... Don Hernán se caracterizaba por promover actividades que él consideraba iban a enriquecer el acervo cultural, político e intelectual de sus estudiantes, él invitaba a alguna persona destacada del Valle Central, algún escritor o escritora, intelectuales de todos los frentes y espacios, pintor, escultor, dirigentes nacionales destacados en algún aspecto de la vida del país, los invitaba para que dieran una conferencia, una charla, en el ámbito de la vida de la Universidad Nacional, Sección Pérez Zeledón, hacía que sus estudiantes asistieran... contribuía enormemente en enriquecer la visión de sus estudiantes... y fue creando el hábito por asistir a estas actividades de índole artístico y cultural... esa fue una faceta muy importante de Don Hernán. Con respecto al Taller Literario que fundamos el 15 de noviembre de 1978, precisamente en la casa de Don Hernán... él desde el principio trató de que el taller tuviera una relación con la Universidad Nacional y cuando decidimos crear lo que viene a ser la semilla del Certamen Brunca, Don Hernán logró que este certamen pasara a la égida de la Universidad Nacional, lo cual fue un gran éxito porque entonces el Certamen alzó vuelo y ahí está la historia donde se ha visto el gran aporte que ha dado el Certamen Brunca a las letras generaleñas y de la zona sur, en su origen está el trabajo del Taller Literario y el trabajo destacado de Don Hernán Cruz Rodríguez. (W. Garbanzo, comunicado personal, marzo 23, 2022)



Este relato de Garbanzo revela la importancia y relevancia de Hernán Cruz en el desarrollo académico, intelectual y cultural de los estudiantes y de la población de la Región Brunca, pues el proyecto Certamen Literario Brunca sigue siendo hasta hoy un espacio reconocido por su aporte a la juventud tanto regional como nacional, y sigue activo.

L. E. Arce (comunicado personal, marzo 23, 2022), se refiere a don Hernán:

Él llegó a Pérez Zeledón a trabajar con la Universidad y a desarrollar la asignatura de Historia de la Cultura, él venía graduado de Rusia de la Universidad de Lumunba, desde su llegada a San Isidro del General, se hizo un espolvorín, provocado por la Iglesia católica dado que Don Hernán Cruz y un grupo de tres personas más, fueron los primeros que llevaron a cabo un secuestro político... Don Hernán se dedicó a trabajar, a hacer huella, a él le gustó siempre promover conferencias, promover actividades que desarrollaran el pensamiento y los deseos de superación de los estudiantes, lo crítico, lo analítico... Él fue verdaderamente un revolucionario, una persona que había caminado un mundo.

Había caminado un mundo, y de muchas maneras transformó el mundo de sus estudiantes y definitivamente el de la Sede Regional Brunca, como suelen hacerlo las personas que abren espacios para la transformación y la lucha por sus ideales, que precisamente eran los ideales de la cultura y la conciencia social.

Época de transiciones e identidades

Siendo una misma con la sociedad a la vez que dependiente de ella, la universidad está expuesta a los cambios en las relaciones de poder imperantes en cada lugar y momento histórico.

Chapela y Cerda, 2008

Después de la lucha estudiantil, quedaron muchos compromisos por cumplir desde las autoridades universitarias para solucionar el conflicto; sin embargo, el clima organizacional institucional quedó fracturado y requirió mucho tiempo encauzar de nuevo el rumbo de la Sección Regional.

En el informe de labores del M. Sc. José Ramírez (1987), se aclaró que una de las respuestas al conflicto fue la visita a la Oficina de Programación Universitaria (OPUNA), y de esa visita o auditoraje nació el planteamiento:

Un proyecto de reestructuración a finales de 1979, que pretendía insertarse en la propuesta general que se elaborara para la Universidad Nacional. El intento se llevó a cabo para fundamentar una caracterización de la Sección Regional como “Centro de Educación que respondiera a las condiciones socioeconómicas particulares de la Región Pacífico Sur. (p. 3)

Luego del movimiento estudiantil, al finalizar el año 1979, Lilliam Hidalgo Sánchez dejó la dirección de la Sede Regional y se nombró coordinadora a la Licda. Lorena San Román, quien asumió la dirección e inició sus labores en diciembre de 1979 y permaneció hasta agosto de 1980 (Riveros, 1990). En una reunión el 16 de enero de 1980, la nueva directora fue recibida por la ASEUNA, PZ, y les planteó “el desorden administrativo que encontró en esta sección. Informa que su labor en el primer mes fue detectar los principales problemas” (Asociación de Estudiantes, 1980, Acta N.º 1). Habló además sobre las principales acciones que tomó en el campo administrativo y académico, así como presupuestario de la Sección Regional.

Sin embargo, los estudiantes no se mostraron satisfechos con la gestión de San Román, según correspondencia del estudiante Francisco Marengo, leída en el Acta 43:

Quiero mencionar que el desorden administrativo que se vive es quizás peor que el que se vivía en la anterior administración, las quejas se oyen por doquier y los estudiantes con toda razón dicen estamos igual; cosas mínimas con las actas de esta Asamblea que están atrasadas por desidia de quienes corresponde elaborarlas, esto lo menciono por decir algo ya que elementos de juicio sobran para demostrar inobjetablemente la impericia de la nueva administración. (Consejo Directivo, 1980, Acta N.º 43, p. 7)

En esa misma reunión correspondiente al Acta 43 del Consejo Directivo (1980), el estudiante Allan Cruz postuló a María Luisa Alvarado Boza y José Alfredo Pineda Dubón ante el Consejo Directivo para la elección de Director Interino, Pineda Dubón declinó la postulación y María Luisa Alvarado ganó la votación, continuando en ese puesto hasta marzo de 1981. Según Ramírez (1987): “Así como en otro tiempo se daba la ausencia del

quehacer académico acorde con la región. Para esta época la crisis se agravó ante la inestabilidad de los directores” (p. 5).

En 1980, durante el período en el que María Luisa Alvarado Boza dirigía la Sección Regional, la OPUNA volvió, según Ramírez (1987), a ocuparse del asunto y se planteó una redefinición de la Sede Regional, con el objetivo de brindar mayor contenido académico orientado hacia campos más pertinentes con las características y necesidades de la Región Pacífico Sur. A pesar de las graves anomalías que se encontraron en el estudio de la OPUNA, Olivera argumentó en el Acta N.º 456:

Desecha la opción de cierre, la Universidad Nacional no puede abandonar la Zona Sur, luego de haberle creado expectativas durante siete años. Ello sería una dimisión moral, un escándalo en la zona, una gravísima pérdida de prestigio en el orden nacional. Hay mucho que la Universidad Nacional está en capacidad de hacer en la Zona Sur. (Consejo Universitario, 1980, Acta N.º 456)

Ante esta realidad y la necesidad de mantener una presencia significativa en la zona sur, el Consejo Universitario toma un acuerdo que, en opinión de Ramírez (1980):

Intentaba que a mediano plazo (5 años) la Universidad Nacional pudiera contar en la Zona Sur, con un verdadero Centro Universitario, administrando en forma eficiente en áreas académicas como la docencia, la extensión y la investigación en la cantidad y la calidad exigida por esta vasta región. Pero como sucede con alguna frecuencia, los ideales nunca llegan a la realidad. Esto sucedió con ese excelente acuerdo, se quedó en ideales y nada más, un acuerdo más en un acta del Consejo Universitario. (p. 13)

En abril de 1981, se convoca a elecciones en la Sección Regional y según el profesor G. Sánchez-Villalta (comunicado personal, marzo 23, 2022), fue invitado por algunos estudiantes una noche a conversar y le propusieron presentarse para el cargo de director, era una juventud movida, entusiasmada y motivada, así que aceptó el reto. Se presentó a las elecciones y las ganó ampliamente con el apoyo de estudiantes, docentes y administrativos.

En una nota del periódico *La Nación*, Vega (1981) escribió:

Recientemente tomó posesión, como director del Centro Regional de la Universidad Nacional de Pérez Zeledón, el Máster Gerardo Sánchez Villalta, quien fue electo en el mes de abril. El señor Sánchez tiene una gran trayectoria en la carrera de Educación y desde hace varios años ha estado comprometido con todo lo relacionado con la enseñanza tanto en el Ministerio de Educación como en la Universidad Nacional en los programas de la zona sur... Las autoridades de la Universidad Nacional, así como los gobiernos locales de todos los cantones desde Pérez Zeledón hasta Corredores han dado muestras de aceptación y brindado su apoyo a toda la gestión que ejecute el nuevo director del centro regional, pues se harán todos los esfuerzos por desarrollar conjuntamente todo un modelo de lo que debe ser "La Universidad de la zona sur". (párr. 4)

En relación con lo anterior, G. Sánchez-Villalta (comunicado personal, marzo 18, 2022) hizo mención a dos situaciones complicadas que le correspondió enfrentar, en primer lugar, el tema de la oferta académica y, en segundo lugar, el préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo, al respecto argumentó haber hecho todo lo humanamente posible; sin embargo, consideraba que la estructura regional era obsoleta y, por lo tanto, no llegaba a resolver los problemas existentes en el cantón y en la sede; por el contrario, era su opinión que el Centro Regional de Pérez Zeledón tenía que extenderse al resto de cantones de la zona sur. Bajo esta misma línea de pensamiento, Sánchez llegó a proponer el proyecto de una Universidad Agraria del Sur, que contemplara los seis cantones integrantes de la región y tuviera como principal eje el agrario, su propuesta tuvo el apoyo de los agentes regionales de agricultura y ganadería del sur, así como de los diputados de Pérez Zeledón, incluso don Óscar Arias llegó a sugerir que pidiera ayuda al MIDEPLAN y a Ottón Solís en específico. Tras enviar el proyecto a la corriente legislativa para su aprobación, las universidades estatales se opusieron y este quedó archivado. Sin embargo, como producto de este se solicitó permiso en diversos centros educativos de Villa Neily y se comenzaron a impartir dos carreras universitarias.

Asimismo, en cuanto al estilo de administración de Sánchez, Riveros (1990) aclaró:

De 1981 a 1983 se inicia un nuevo estilo de administración. Un nuevo equipo de trabajo imbuido de buenos propósitos y lleno de ideas y deseos de trabajar. Se nombran coordinadores de Docencia, Investigación y Extensión y coordinadores de carreras. La administración de la docencia se hace más expedita y ágil; en Investigación y Extensión se elaboran por primera vez proyectos de envergadura que atienden las necesidades de la región y las diferentes carreras son orientadas por un coordinador... sin embargo, a pesar de que la administración inicia con muy buen esquema de trabajo y de concepto universitario, se plantea una grave crisis administrativo-académica que culmina con la suspensión del director. (Sección de conclusiones)

Según G. Sánchez-Villalta (comunicado personal, marzo 18, 2022), él buscó la manera de transformar la institución con el objetivo de que dejara de ser una entidad formadora de maestros, para lo cual intentó impartir nuevas carreras que tuvieran más afinidad con las necesidades de los cantones; no obstante, esta nueva propuesta política empezó a chocar con los intereses de cierto grupo que decidió actuar en contra de su reelección, lo cual provocó así tensiones en el ambiente, mucha incertidumbre y, por último, su destitución por parte de las autoridades de la Sede Central de Heredia. Todo lo anterior dio paso a un nuevo periodo de intervención en la Sección Regional.

Por su parte, J. Calderón-Fernández (comunicado personal, marzo 27, 2022), que era el representante de la Sección Regional ante el Consejo Universitario en ese momento, declara haber dado un discurso ante el rector Alfio Pivia Mesén y su equipo, solicitando que la Universidad interviniera en el conflicto administrativo-académico que se estaba suscitando en la Sección Regional. La respuesta ante la petición no fue dada de inmediato tras el discurso; por el contrario, Calderón fue llamado por aparte en Heredia y en esta reunión, tanto don Alfio como Edwin León agradecieron la intervención hecha, pero a la vez aseguraron que no estaban dispuestos a entregar el poder a los líderes de los profesores de la Sección Regional, debido a que eso perpetuaría el conflicto existente, aseguraron que tomarían una decisión diferente y fue después cuando llegó la suspensión de Gerardo Sánchez.

La Sección Regional bajo el marco de la intervención

Este capítulo histórico responde a la continuación de los conflictos en la Sección Regional, Riveros (1990) comentó al respecto:

El Consejo Directivo fue inicialmente el escenario de los conflictos, pasando posteriormente a la Asamblea. Fundamentalmente el centro del conflicto fue lo que en esos días se llamó “impericia administrativa” e “incumplimiento de las funciones de dirección”. Los problemas llegaron a su clímax en los meses de marzo y abril de 1983 cuando la Asociación de Estudiantes denunció algunos problemas administrativos aparentemente de responsabilidad de la Dirección. (p. 34)

De acuerdo con el Lic. Ramírez (1987), “se llega a 1983 con una crisis en su máxima expresión en cuanto a conflictos internos y problemas en las relaciones entre los órganos y dependencias de la Sección regional y los de la sede Central” (p. 13). Ante el escenario de conflicto, lucha de intereses políticos y falta de comunicación, Riveros (1990) explicó de forma lacónica:

El Consejo Universitario tomó cartas en el asunto y en Sesión 674 del 28 de abril formó una comisión integrada por el Ingeniero, Héctor Monge (coordinador) y los Licenciados Próspero Vargas y Enrique Orozco, quienes tuvieron la misión de analizar el auditoraje efectuado a la Sección Regional el año anterior y de buscar algunas soluciones al conflicto. (p. 55)

Esta comisión hizo las respectivas recomendaciones y el Consejo Universitario las aprobó, el 12 de mayo de 1983 el Consejo Universitario, en la Sesión 679, ordenó intervenir la Sección Regional; con el objetivo de garantizar los acuerdos propuso el nombramiento transitorio de un funcionario en la Sección Regional en condición de Coordinador Específico hasta el 31 de diciembre de 1984, el cual debía asumir las funciones del director además de las que le indicara la Rectoría y el Consejo Universitario (Riveros, 1990).

En un análisis posterior realizado en su informe de labores en 1987, el Mtr. Ramírez señaló que estos conflictos no se hubieran presentado si se hubiera cumplido el acuerdo de 1980, producto del movimiento y lucha estudiantil: "Todo porque las Unidades Académicas de la Sede Central no respondieron al acuerdo que las obligaba a salirse de su ámbito y extenderse a la Región Sur del país". De igual manera, en cuanto al análisis de la situación que se mencionó, el rector Alfio Piva Mesén afirmó en cuanto al acuerdo de 1980: "Ese acuerdo se estableció como también otra serie de disposiciones que no se han implementado" (Consejo Universitario, 1980, N.º 679)

En esa misma Acta, citada por Ramírez (1987) (Acta 679, 1980, Consejo Universitario), el profesor Enrique Orozco Vílchez, miembro de la Comisión que analizó la situación de la Sección Regional, arguyó que en la Sección Regional no se ha realizado investigación como tal ni existe un programa serio de investigación, de igual manera no consideró que se esté dando lo que se conoce como típicamente un proyecto de extensión y los incipientes proyectos que se realizaron "no son en el espíritu, un riguroso proyecto de extensión en la zona", así mismo expuso su preocupación por la limitación de carreras ofrecidas:

El énfasis que fundamentalmente se tiene es en Educación. Se tiene un profesorado de I-II Ciclo con dos planes, uno que se llama Plan Regular y otro que es Plan de Formación Especial para maestros en servicio, sin título. Un bachillerato en Preescolar, Bachillerato en Administración Pública, Bachillerato en Vida en Familia, Bachillerato en Español I-II Ciclos, Bachillerato en Orientación Educativa, Bachillerato en Ciencias I-II Ciclos, Técnico en Economía y Planificación Regional... la única carrera propia de la Sección Regional porque tiene tutelaje de la Sede Central. (p. 19)

También los miembros del Consejo Universitario intervinieron aduciendo que no estaba claro el rumbo de la Sección Regional y que se percibía la falta de claridad y de apoyo al quehacer académico y administrativo de la institución educativa; por ejemplo, la Lic. Graciela Moreno Ulloa (1983) expresó que "no tiene claro qué es lo que quiere hacer la Universidad Nacional en la Sección Regional de Pérez Zeledón", argumentó que tenía la impresión de que existía una "absoluta confusión en el mismo Consejo Universitario" relacionado con lo que se pretendía realmente hacer

y lo que se decía, según su opinión se debió de haber hecho un alto para hacer un análisis y tratar de clarificar el rumbo a seguir, para definir qué tipo de Sección Regional se buscaba tener. Para Ramírez (1987) “estas afirmaciones complementando lo expuesto por otros miembros del Consejo Universitario vienen a ubicar en forma más precisa la situación de la Sección Regional en 1983”, con lo cual se expuso a la Sección Regional sin un contenido académico, con escasos y poco significativos proyectos de investigación y extensión, con falencia de carreras, un centro universitario sin identidad o perfil académico, además del abandono de la Sede Central que “no reacciona ante el desafío de llegar a donde están las reales necesidades del desarrollo del país”. (p. 4)

Se le encomienda entonces, por parte del Consejo Universitario al Lic. Germán Hernández, Coordinador de las Sedes Regionales, la presentación de un programa de incentivos para profesores investigadores y extensionistas destacados en Pérez Zeledón (Ramírez, 1987).

Al respecto, Riveros (2022) aclaró lo siguiente:

Don Germán Hernández ocupó el cargo de director interino transitoriamente. En el Acta N.º 13 de ASEUNA se escribe: “Don Germán Hernández hace una motivación sobre la presencia de los miembros del Consejo Directivo, informa que éste se reunirá cada 15 días, además estarán 2 días por semana en el Centro Regional; además se estará tratando de nombrar por parte del Consejo Universitario el coordinador específico de la sección. (Asociación de Estudiantes, 1983, Libro de Actas, Acta N.º 13, p. 79)



Efectivamente, se nombró interventor al Lic. José Ramírez Alfaro en setiembre de 1983, acción que contó con el apoyo de la ASEUNA, según lo señaló Danilo Morales, presidente de la Asociación de Estudiantes, “esa actitud de apoyo era indispensable para que las autoridades universitarias se identificaran con el Centro Regional” (Asociación de Estudiantes, 1983, Acta N.º 17, p. 96). De alguna manera los estudiantes y el personal académico y administrativo se sentían en un estado de desinterés y abandono por parte de las autoridades de la Sede Central. Esta percepción parecía extenderse además en la opinión del interventor al expresar a los estudiantes en la sesión de la ASEUNA el 3 de febrero de 1984:

A pesar de que según acuerdo del año pasado por parte del Consejo Universitario se daba una serie de ventajas a la Sección Regional, se ha dejado de lado y más bien hay quienes tratan de aprovechar para extraer lo posible de la Regional de Pérez Zeledón, en vez de apoyarla. (Asociación de Estudiantes, 1983, Acta N.º 17, p. 101)

La construcción de las nuevas instalaciones iniciadas en 1981, se concluyeron precisamente en el año 1983; el sábado 8 de octubre se inauguraron las instalaciones nuevas según el testimonio de Riveros (1990): “de conformidad con las normas arquitectónicas más adecuadas a una institución de educación superior: aulas, cubículos, oficinas administrativas, bibliotecas, auditorio, laboratorio, soda, patio cubierto, y parqueo” (p. 19).

Acorde con lo escrito por Riveros (1990), la intervención se mantuvo hasta el mes de noviembre de 1984, cuando el mismo Ramírez Alfaro, que estaba en calidad de interventor nombrado por el Consejo Universitario, se postuló a la Dirección y ganó las elecciones, siendo director de la Sección Regional por un período de tres años más, es decir, hasta el año 1987 (p. 23).

En cuanto al estado de intervención, Ramírez (1987) aclaró que se percibía que no se podría llevar a cabo lo planeado con la estructura académica y organizativa que establecía el Estatuto Orgánico continuando con la misma dinámica organizativa de la Sección Regional; de manera que, como la etapa de intervención había demostrado su funcionalidad, se hizo una propuesta que permitiera mantener a la Sección Regional en un estado transitorio hasta la aprobación del Estatuto Orgánico; el 20 de diciembre de 1984, el Consejo Universitario aprobó la propuesta “Funcionamiento para la Sección Regional después de la Intervención hasta la Aprobación del nuevo Estatuto Orgánico”, y se definió en este el ámbito geográfico de la Sección Regional como la Región Brunca y se le asignó el carácter de núcleo académico desconcentrado. Además, se indicó lo siguiente:

Los proyectos, programas o carreras de la Sección Regional contarán con el apoyo técnico y académico de las Facultades: “En la parte administrativa se implementaron los departamentos de Vida Estudiantil, Biblioteca, Registro y Publicaciones y secciones de Financiero, Proveeduría, Transporte, Conserjería, Seguridad, Fincas y secretaría”

(pp. 33-34). De igual manera en cuanto a la organización se acuerda “La Sección Regional de Pérez Zeledón para cumplir sus fines y objetivos tendrá la siguiente organización: Asamblea, Consejo Directivo y Dirección”. (Riveros, 1990, p. 45)

En el documento elaborado por la Sección Regional de Pérez Zeledón (1985) se informó que se imparten los siguientes programas y carreras: “Humanidades, COCERP, Propedéutico de Ciencias Sociales, Ciencias Exactas, Letras y Filosofía, Diplomado en Fruticultura, Profesorado en I y II Ciclo y Bachillerato en Vida en Familia, Bachillerato en Ciencias I y II Ciclos en Pérez Zeledón y Ciudad Neily, Bachillerato en Administración Educativa, en Pérez Zeledón y Ciudad Neily, y Diplomado en Secretariado Profesional” (p. 9).

En ese mismo año, 1985, se realizó el Simposio “Reflexiones sobre la Sección Regional de Pérez Zeledón”, con la participación del rector de la Universidad Nacional, el Lic. Edwin León Villalobos, del coordinador de Sedes Regionales, el Lic. Luis Bernal Montes de Oca, del representante del Banco Interamericano de Desarrollo en Costa Rica, el Dr. Hernán Acero, del director de la Oficina de Programación de la Universidad Nacional, el Dr. Carlos Olivera; del director de la Oficina del Programa UNA-BID, Sr. Álvaro Romero y del representante del Ministerio de Planificación, Sr. Jorge Chacón. El objetivo del simposio fue discutir y analizar el papel de la Universidad y la Sección Regional en el desarrollo de la Región Brunca. En este simposio, se deliberó sobre los principales desafíos que enfrentaban las Secciones Regionales en las zonas que se encuentran, se expuso en general que estas deben ser impulsoras del desarrollo regional y se escucharon los argumentos al respecto (Resumen del Simposio, Reflexiones sobre la Sección Regional de Pérez Zeledón, 1985).

Transcurre el año 1986 y en su informe de labores, Ramírez denunció:

Es de recalcar que lo limitado de los logros, a nuestra manera de visualizar, se debe a que todavía en 1986, se mantuvo un alto centralismo administrativo que entorpece la acción académica en la Sección Regional y a una acentuada indiferencia de las Unidades Académicas ante los acuerdos del Consejo Universitario que les obligan

a desconcentrar programas y proyectos por intermedio de la Sección Regional. Corresponderá, en el año 1987, continuar luchando porque esta Sección Regional llegue a ser ese núcleo de desarrollo universitario que coordine, impulse y administre los programas de la Universidad Nacional en la Región Brunca y que para lograr ese cometido en bien de Nuestra Universidad, se le brinde los recursos humanos y materiales indispensables. En el momento en que eso se logre, los esfuerzos dejarán de ser intenciones y se convertirán en realidades que demostrarán que la Universidad Nacional ha asumido la responsabilidad y ha cumplido con los compromisos adquiridos desde el año 1973, cuando la Antigua Escuela Normal de Pérez Zeledón se integró a la Universidad Nacional. (1986, s.p.)

En ese mismo año, se inició un proyecto de extensión para capacitaciones en el manejo de la abeja africanizada, se apoyó el Grupo Alianza de Mujeres de Golfito, se gestionaron cursos con diferentes escuelas de la Sede Central, se realizó el proyecto "Capacitación a Pequeños y Medianos Productores" y el proyecto del "Museo Regional del Sur". De igual manera, se desarrolló el Proyecto "Alexander Skutch, su obra científica cultural" y se realizó el V Certamen Brunca, en el cual se organizó un significativo acto de clausura, para agasajar a los invitados y celebrar su quinto aniversario. En las actividades culturales se contó con un coro universitario integrado por 35 estudiantes y un grupo de bailes típicos integrado por 19 estudiantes (Ramírez, 1986).

En este año, se brindaron las siguientes carreras: "Humanidades, COCERP, Propedéutico de Ciencias Sociales, Ciencias Exactas, Diplomado en Fruticultura, Profesorado en I y II Ciclo y Bachillerato en Vida en Familia, Bachillerato en Ciencias I y II Ciclo en Pérez Zeledón y Ciudad Neily, Bachillerato en Administración Educativa, en Pérez Zeledón y Ciudad Neily y Técnico en Bibliotecología, Bachillerato en Música y Bachillerato en Planificación Social" (Sección Regional de Pérez Zeledón, 1986).

En el informe de labores de 1987, Ramírez de nuevo denunció:

Al igual que en otros intentos, el centralismo, el egoísmo y el feudalismo imperante en algunas unidades académicas y órganos universitarios impidieron que se llevara a la práctica en toda su extensión un acuerdo de tantas

“bondades” para nuestro centro y la Universidad Nacional en general. La limitación mayor se dio en la Sede Central, algunos no aceptaron y todavía se resisten a aceptar el que la Sección Regional es un ente desconcentrado de la Universidad Nacional que administra las actividades académicas de la Universidad Nacional. Para ellos, la Sección Regional continúa siendo el vecino del frente y no su proyección en la Región. (p. 35)

El período de administración de don José Ramírez Alfaro tuvo una duración de cinco años, bajo su dirección, aducía Riveros (1990), “se consolida el sector administrativo, se desarrolla el programa de fincas experimentales y se intenta diversificar la oferta académica. Antes de finalizar su período deja la dirección al ser contratado por una institución en Turrialba” (p. 23).

Para finalizar el período en tanto se convocaba a elecciones, la Sección Regional quedó bajo la dirección del Lic. Fabio Rojas Carballo, quien era el coordinador de Sedes Regionales (Riveros, 1990, p. 62).

Un proceso electoral teñido de contratiempos

Como había sido la tónica en la Sección Regional, parecía que cada paso que se tomaba traía consigo nuevas dificultades y nuevos desafíos. De esta manera, Riveros (1990) describió lo que él llamó: “El proceso electoral más largo de la Historia de la Universidad Nacional”, el cual se inicia con la elección de director en el año 1987, cuando se presentan tres candidatos para ese puesto: la Licda. Lovelia Mesén Abarca, el Lic. Gerardo Zeledón Badilla y el Lic. José Alfredo Pineda Dubón. Desde la semana anterior al día de las elecciones, los partidarios de Zeledón presentaron varias denuncias sobre supuestas infracciones realizadas por la candidata Mesén Abarca, provocando que el TEUNA vigente descalificara a la candidata, decisión que fue reconsiderada y derogada.

Bajo este marco, se ejecutaron las elecciones el 13 de noviembre de 1987, con los siguientes resultados: Mesén Abarca, 48%, Zeledón Badilla 32% y Pineda Dubón, 16,22%, en vista de que

ningún candidato obtuvo el 50% requerido para validar la votación, las elecciones tuvieron que repetirse una semana después.

Debido a que existió una denuncia previa sin resolver, realizada por el candidato Zeledón, se pospuso la segunda ronda. En un proceso de revisión y análisis de las votaciones en las cuales intervino el TEUNA y Asesoría Jurídica, se consultó, se tomaron decisiones y se realizaron pronunciamientos que retrasaron por meses el proceso electoral, hasta que la Asesoría Jurídica recomendó iniciar un proceso disciplinario para dilucidar las pruebas documentales y recibir las pruebas testimoniales de los implicados, de acuerdo con la normativa vigente.

Durante los meses de mayo y junio de 1988, el TEUNA efectuó los procesos disciplinarios y emitió su dictamen. El 25 de mayo, declarando sin lugar la denuncia presentada contra la Licda. Mesén Abarca, aclarando que la candidata no había incidido en ninguna falta, se decretó la continuación del suspendido proceso electoral con los dos candidatos que obtuvieron las mayores puntuaciones, a saber, Lovelia Mesén y Gerardo Zeledón.

Las elecciones se llevaron a cabo el 1° de junio de 1988 y fue elegida directora de la Sección Regional la Licda. Lovelia Mesén Abarca, en un proceso electoral que se dilató ocho meses. Mientras se vivió la incertidumbre del proceso electoral, la dirección de la Sección Regional estuvo bajo la responsabilidad del Lic. Fabio Rojas Carvallo, coordinador de las Sedes Regionales (Riveros, 1990).

En junio de 1988, asumió la dirección de la Sección Regional la Licda. Lovelia Mesén Abarca, para brindar la tan ansiada estabilidad y autonomía a la institución. Mesén, bajo el marco de su lema "Universidad participativa" inició, según Riveros (1990):

Un proceso de consolidación académica y de resignificación de funciones administrativas, notándose también un mejoramiento de la comunicación con los estudiantes. Se inician también esfuerzos para elevar la calidad de la atención académica y administrativa de las subsedes de Buenos Aires, Quepos, Golfito y Ciudad Neily. (p. 72)

Para asegurarse un buen rumbo, Mesén eligió a los coordinadores de programas en 1989, asignando como coordinador en Educación al Lic. Teodoro Mineros Guzmán, coordinadora de Estudios Generales a la Dra. Adela Rojas Marín, al Ing. Juan Rafael

Mora Camacho en Ciencias Exactas y Naturales y al Lic. Federico Salas Herrera en Ciencias Sociales (Riveros, 1990, p. 72).

En 1989 se iniciaron las proyecciones que irían encaminadas a convertirse en una Sede Regional, de acuerdo con Abarca *et al.* (1989):

La Sección Regional de Pérez Zeledón se proyecta constituirse en una SEDE REGIONAL, a fin de adquirir su propia autonomía y poder así cumplir con las necesidades propias de la Región Brunca, para ello existen diferentes propuestas de Estatutos Orgánicos. (p. 75)

En el año 1990 se planteó el segundo plan para el sexenio 1991-1996, con este plan se pretendía expandir los servicios para responder a los requerimientos de la Región Brunca... y "fue precisamente a partir de este plan que se estableció una nueva estructura de lo que en adelante sería la Sede Región Brunca..." (Mora *et al.*, 2003, p. 25).

Según el testimonio de Lovelia Mesén (2018), dado en el programa televisivo *Tras las Huellas de la Historia*, en el año 1991 buscó la reelección de su puesto como directora de la Sección Regional: "Todos me dijeron, usted todavía puede, hágalo otra vez y lo hice y lo gané", precisamente su contrincante fue al que llamaba "Mi mejor amigo", el Sr. Félix Riveros Morales.

Según V. Artavia-Haug (comunicado personal, marzo 29, 2022), doña Lovelia era una persona tenaz y exigente en su gestión administrativa, ella se proponía lograr algo y luchaba hasta alcanzarlo. Buscaba tener bajo su control y cuidado la parte administrativa y académica de la Institución. Era una persona siempre presente en la Sede, sus relaciones sociales eran excelentes, no solo con el personal a su cargo en la Sede Regional, sino también en sus relaciones con la Sede Central. Sin duda alguna tuvo sus detractores, por su gestión de mano dura en la administración, hizo que su personal trabajara ardua y eficientemente, pero al mismo tiempo se esforzó siempre por brindarle estabilidad laboral.

Del año 1990 a 1993, según el Departamento de Registro de la Sede Región Brunca (2022), se realizaron las graduaciones de las siguientes carreras: Ciencias de la Educación I y II Ciclos, Promoción Social, Bibliotecología, Administración del Trabajo, Administración de Cooperativas, Planificación, Administración

Educativa, Educación con Concentración en Problemas de Aprendizaje, Educación con Concentración en Vida en Familia, Educación con Énfasis en la Enseñanza del Español, Enseñanza de la Computación y la Informática, Educación con Concentración en Educación Preescolar, Educación con Concentración en Vida Familiar y Social.

En el año 1992, surge el proyecto de la Escuela Científica, bajo la dirección de la Licda. Olga Montero, al respecto Pineda (1999) puntualizó que “se inició en la administración de la Licenciada Lovelia Mesén Abarca, iniciativa en la que también participó la Licenciada Jeannette Montero Ceciliano, Directora del Área de Educación en aquel momento” (p. 277).

De igual manera nació también la Escuela de Música Sinfónica de Pérez Zeledón, bajo el cobijo de la Sede Región Brunca en 1993. Según Monturiol (2019):

Todo inició en 1993, cuando el académico Wilberth Vargas Guerrero propuso un proyecto a las autoridades de la UNA y de la Sede Regional Brunca para el desarrollo de una escuela de música que formara profesionales, en el campo de la música, a mediano y largo plazo. Este aseguró: “Ser el fundador de la Escuela de Música Sinfónica de Pérez Zeledón, hoy programa universitario, significa para mí un aporte al desarrollo de la Región Brunca y de nuestro país”.

En 1993 se llevaron a cabo reformas al Estatuto Orgánico y se incluyó un capítulo sobre Sedes Regionales, con lo cual se constituyó la Sección Regional de Pérez Zeledón en Sede Regional Brunca. El Estatuto Orgánico de 1993, en su artículo 130, conceptualiza la denominación de las sedes regionales como “núcleos universitarios desconcentrados, por medio de los cuales la Universidad Nacional impulsa, coordina y desarrolla programas en una región específica de acuerdo con las demandas y necesidades del desarrollo nacional y regional” (Universidad Nacional, 1993).

En el artículo 131 del mismo estatuto se declaró:

Las Sedes Regionales estarán constituidas por la Asamblea, la Asamblea de Académicos y el Consejo Académico

de Sede Regional. Su organización interna será definida por el reglamento indicado en el ARTÍCULO 128 de este Estatuto. El Decano y el Vicedecano de la Sede Regional serán electos mediante el mismo procedimiento y con los mismos requisitos establecidos para los Decanos y Vicedecanos de Facultad o Centro. En cuanto a las atribuciones, permanencia y remoción del cargo, se aplicarán las normas establecidas para los Decanos y Vicedecanos. (Universidad Nacional, 1993)

La denominación de Sede Regional se trasladó con el mandato de Lovelia Mesén Abarca, elegida como directora de la Sección Regional, se generó un transitorio donde la Licda. Mesén cambió la denominación de directora a la de decana hasta que se cumpliera el periodo para el que fue electa directora. De esta forma, Mesén Abarca fue decana sin pasar por la elección respectiva para esa denominación. Al cumplir su periodo se suscitaron las primeras elecciones para decano o decana de la sede Regional Brunca, donde Lovelia Mesén también se postuló como candidata. En este proceso electoral resultó electo el Lic. José Pineda Dubón como decano y Félix Riveros Morales como vicedecano.

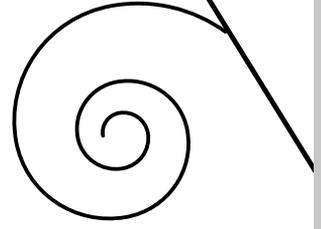
Las peticiones que los estudiantes iniciaron en 1979 por mejores carreras, programas y un fortalecimiento de la Universidad Nacional en la región, siguen siendo requerimientos en la actualidad, y se espera que continúe el ascenso de convertir a la Universidad, en su totalidad, en un solo concepto, sin que se sientan las diferencias entre lo central y lo regional. La regionalización debe pasar de lo discursivo a lo concreto, a los hechos esperados, para lograr la equidad en cuanto a recursos económicos y académicos. Queda así claro que las necesidades académicas de la Sede Regional Brunca, en virtud de impactar el desarrollo regional, son numerosas, pues la región es una de las más deficitarias en desarrollo humano. La sociedad regional, a través de sus organizaciones, sigue sensible ante las necesidades de tener a una universidad robusta que se integre plenamente al desarrollo regional con programas académicos pertinentes (carreras, investigación, extensión). Aún son restringidos los recursos con los que trabaja la Sede Regional Brunca, viéndose limitada para variar su oferta académica y lograr de esta manera una verdadera regionalización de toda la Universidad Nacional.

Bibliografía

- Abarca, G., Mora, F., Rodríguez W., y Vega, R. (1989). Manual de organización para la sección Regional Universitaria de Pérez Zeledón. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Actas de la Asociación de Estudiantes de la Universidad Nacional de Pérez Zeledón. 1977-1982.
- Actas de la Asociación de Estudiantes de la Universidad Nacional de Pérez Zeledón. 1973-1982-1987
- Actas del Directorio de la Sección Regional. N.º 43. 27 de julio de 1980.
- Asociación de Estudiantes, Universidad Nacional. (Agosto 1976). Acta N.º 7 sobre informe económico. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Asociación de Estudiantes, Universidad Nacional. (6 de mayo, 1977). Acta N.º 1 de la primera Asamblea General extraordinaria de estudiantes. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Asociación de Estudiantes. (7 de setiembre, 1978). Acta N.º 9-78 de la Asamblea ordinaria de la Asociación de Estudiantes de la Universidad Nacional, Pérez Zeledón. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Asociación de estudiantes. (15 de marzo, 1978). Acta N.º 22-79. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Asociación de Estudiantes. (9 de octubre, 1979). Acta N.º 38-79. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Asociación de Estudiantes. (16 de enero, 1980). Acta N.º 1. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Asociación de Estudiantes. (3 de febrero, 1983). Acta N.º 24. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Asociación de Estudiantes. (13 de julio, 1983). Acta N.º 13. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Asociación de Estudiantes. (Octubre, 1983). Acta N.º 17. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Camacho, A. G. (2020). La formación docente en Costa Rica y la Escuela Normal de Costa Rica (1887-1973). *Revista del Archivo Nacional*, 84(1-12), 177-222.
- Carvajal-Jiménez, V., & Ruiz-Badilla, S. (2016). Escuela Normal de Costa Rica: Historia y legado. *Revista Electrónica EDUCARE*, 20(1), 433-450.

- Chapela, Ma. del Consuelo & Cerda, Alejandro & Jarillo, Edgar. (2008). *Universidad-Sociedad: perspectivas de Jaques Derrida y Boaventura de Sousa Santos*. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios.
- Consejo Directivo. (30 de julio, 1980). Acta N.º 43. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Consejo Universitario. (22 de setiembre, 1980). Acta N.º 456. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Costa Rica. Instituto Nacional de Estadística y Censos C837-in Indicadores demográficos regionales. 2013 / Instituto Nacional de Estadística y Censos. 1. ed. San José, C.R.: 2015
- Instituto de Fomento y Asesoría Municipal. (2003). *Regiones y Cantones de Costa Rica*. <https://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/proye/regiones-cantones.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2021). *Costa Rica en cifras 2021*. https://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/recostaricaencifras2021_0.pdf
- Ministerio de Planificación Nacional y Política. (2017). Índice de desarrollo social. <https://www.mideplan.go.cr/indice-desarrollo-social>
- Monturiol, S. (2019). *25 años de melodías sinfónicas*. UNA Comunica. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/agosto-2019/2640-25-anos-de-melodias-sinfonicas>
- Mora-Camacho, J. R., Arauz-Beita, I., Zúñiga-Muñoz, A., & Schmidt-Fonseca, I. (2003). *Proyecto Funder 2002 diagnóstico regional*.
- Municipalidad de Pérez Zeledón. (2021). *Reseña histórica de la Biblioteca Municipal*. <https://www.perezzeledon.go.cr/index.php/municipalidad/departamentos/biblioteca-publica-municipal-humberto-gamboa-alvarado.html>
- Ocampo López, Javier. (2006). Darcy Ribeiro: sus ideas educativas sobre la Universidad y el proceso civilizatorio de América Latina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.
- Pineda, J. (1999). Discursos Decanatura imágenes y realizaciones: Junio 1994-99. Publicaciones e impresiones de la Universidad Nacional.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Escuela de Estadística de la Universidad de Costa Rica. (2021). *Atlas de Desarrollo Humano Cantonal de Costa Rica*.
- Ramírez, J. (1986). Informe de labores de la Sección Regional. Universidad Nacional, Sección Regional.

- Ramírez, J. (1987). Informe de labores de la Sección Regional. Universidad Nacional, Sección Regional.
- Riveros, F. (1990). Sección Regional Universitaria de Pérez Zeledón. Una lucha en pro de la academia y del desarrollo regional. Universidad Nacional. (1985). La Sección Regional. Imprenta Oviedo y Blanco.
- Universidad Nacional. (1986). La Sección Regional. Imprenta Oviedo y Blanco.
- Universidad Nacional. (1993). Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional. Publicaciones de la Universidad Nacional.
- Vega, C. (1981). Nuevo director de UNA en Pérez Zeledón. *La Nación*.



Relación de la Sede Regional Brunca de la UNA, con los pueblos originarios del Pacífico Sur: una vista en retrospectiva con proyección al futuro próximo

Guiselle Mora Sierra

Introducción

Un refrán popular dice “nunca es tarde cuando la dicha es buena” y qué mejor ejemplo de esto, que el trabajo de la Sede Región Brunca en los territorios indígenas del Pacífico Sur de Costa Rica.

La Universidad Nacional (UNA) es la universidad pública con más tiempo de estar presente en la región, y si bien, por medio de otras dependencias ha trabajado estrechamente con las poblaciones indígenas de la zona atendiendo diversas necesidades en el campo agrícola, productivo o social, la Sede Regional Brunca toma la iniciativa de proyectarse en algunos de estos territorios en la última década, después de casi cincuenta años de existencia; se tenía una deuda con este sector, deuda que apenas se empieza a pagar.

Esto sucede en un momento clave del desarrollo de la región en el que es necesario juntar esfuerzos para superar viejos modelos separatistas en los que los derechos y demandas de las poblaciones indígenas habían sido desoídos.

El Pacífico Sur de Costa Rica tiene una riqueza étnica y cultural que no existe en otra zona del país; cinco de los ocho grupos originarios cohabitan con la población no indígena, la cual, a su vez, reúne a migrantes de diferentes partes del territorio costarricense, así como de otros países.

Hoy, estas poblaciones originarias, reclaman el derecho a tomar sus propias decisiones, a marcar su rumbo y poner en valor su cultura, como una forma de declarar su presencia.

La Sede Regional Brunca, desde ese importante rol que ha sumido como UNIVERSIDAD NECESARIA, se compromete a acompañar a algunas de estas comunidades en este proceso, conscientes de que el conocimiento no fluye en una sola vía, sino más bien que este se construye en una práctica conjunta de la que todos salimos beneficiados.

El Programa Salvaguarda Indígena (PSI), implementado por las universidades públicas del país entre el 2015 al 2020, puso en evidencia la necesidad de conocer más de cerca a estas poblaciones, tan próximas geográficamente, pero tan lejanas respecto al conocimiento que tenemos de ellas.

Como se señala en el Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (Consejo Nacional de Rectores [CONARE], 2013)



...aproximarse al mundo indígena ofrece la posibilidad de encontrar alternativas de acción y nuevos saberes, para plantear vías más acertadas hacia un desarrollo sostenible del país y del buen vivir de los pueblos indígenas; al tiempo que compromete a las universidades en la ejecución de acciones culturalmente pertinentes, para atender las propuestas y necesidades de estos pueblos. (párr. 2, p. 9)

Y es en este esfuerzo en el que la Sede Regional Brunca de la UNA se ha comprometido. Estudiantes asistentes, docentes y funcionarios/as se han involucrado en el proceso aprendiendo y enseñando.

Se nos presenta, como institución de enseñanza pública, la oportunidad de acompañar a los pueblos originarios de la región, en la búsqueda de reivindicaciones a todo nivel: en el campo

cultural, educativo y de sus derechos, desde una posición de respeto a la toma de decisiones sobre cuál es el mejor rumbo para sus miembros.

Este capítulo versa sobre cómo se establece la relación entre algunos de estos pueblos, iniciando con una breve ubicación étnico geográfica de las cinco etnias que ocupan la zona sur de Costa Rica y cuáles fueron las circunstancias que motivaron su presencia en la región.

Posteriormente, se hace una revisión cronológica de los diferentes momentos en que se desarrollaron propuestas de trabajo por parte de la Sede, en conjunto con diferentes comunidades indígenas y los propósitos de estos acercamientos. Para esto fue vital la consulta a todas y todos aquellos académicos que estuvieron involucrados en el desarrollo de los distintos proyectos, programas y componentes de estos. Además, se exponen los resultados obtenidos para cada uno de los diferentes procesos.

Por último, se presentan algunas consideraciones finales y recomendaciones.

Figura 1.



Nota: T. Ortiz, asistente del PPCSC, recoge información que le brinda A. Granda maestra de cultura

Fuente: archivo del autor

Contexto etnohistórico y geográfico “Pacífico Sur, tierra de reinos prehispánicos”.

Las investigaciones arqueológicas realizadas en la zona sur de Costa Rica permiten documentar la presencia de grupos originarios desde aproximadamente unos 3000 años atrás, las evidencias de estos grupos se han ubicado en varios puntos de la región en lo que se conoce como Periodo Sinancrá, fechado entre 1500 a 300 años a. C. (Museo Nacional de Costa Rica [MNCR] (s.f.), Corrales, 2022) y es a partir de este momento que se pueden seguir las huellas de los grupos originarios por toda la Región Brunca.

Se han logrado establecer tres grandes períodos cronológicos (Tabla 1), cada uno de ellos con particularidades específicas, que demuestran el cambio y complejización que fueron sufriendo estos grupos hasta la llegada de los conquistadores europeos, con lo que se truncó el proceso de desarrollo que se había venido gestando y dando origen a uno nuevo que culminó con la actual cultura de la zona.

Los grupos originarios compartieron muchos elementos como las prácticas agrícolas, los patrones constructivos o el uso de diferentes productos del medio, tanto para alimentación, como para la satisfacción de todas sus necesidades; pero también fueron diversos, con prácticas y tradiciones propias.

Según las crónicas de los primeros no indígenas que entraron a la región, es muy posible que los actuales bruncas fueran el grupo dominante en el Pacífico Sur de Costa Rica, constituyeron como señala Corrales (2022), la Gran Nación Boruca. Ellos construyeron centros administrativos, caseríos, cementerios, talleres y poseían zonas de cultivo, prácticamente en toda la zona, hoy día la gran mayoría, destruidos a causa de trabajos agrícolas, la ignorancia y poco interés de las autoridades y la población en general.

Pero no solo bruncas poblaban la zona sino también chánguenas, dorasques, coctus y quepos, entre otros, mantenían una relación estrecha con ellos: acuerdos, alianzas, comercio y guerras marcaban esta relación.

La llegada de los europeos modificó la dinámica de las poblaciones de la Región Brunca, reconfiguró la distribución geográfica de los grupos originarios, en ocasiones por ignorancia, en

otras por conveniencia propia y esto trajo cambios drásticos en la identidad cultural del Pacífico Sur de Costa Rica.

La Reducción de Nuestra Señora de la Concepción de Boruca establecida por los frailes en la primera mitad del s. XVII congregó a bruncas, coctus y quepos en un reducido espacio geográfico (Barrantes, 2004). Posteriormente:

...los terbis [*el verdadero nombre de la etnia es Naso Bröran*] quienes desde finales del siglo XVII sufrieron las exacciones de las expediciones de captura de esclavos indígenas organizadas por los miskitos y sus socios mayores, los ingleses de Jamaica. Originalmente, los terbis ocupaban la isla de Tójar y territorios costeros de la región de la Bahía del Almirante, pero aceptaron trasladarse hacia Terraba y Cabagra. (Solórzano, 2007, p. 3)

Tabla 1.
Cronología de los periodos culturales precolombinos costarricenses, según región. Elaborado con base en MNCR (s.f.)

		REGIONES ARQUEOLÓGICAS DE COSTA RICA				
		GRAN NICOYA	REGIÓN CENTRAL			GRAN CHIRIQUÍ
		SUBREGIÓN GUANACASTE	CARIBE	CENTRAL PACÍFICA	LLANURAS NORTE	SUBREGIÓN DIQUIS
	1500					
		OMETEPE	CABAÑA	CARTAGO	VENECIA	CHIRIQUÍ
D.C.	800	SAPOA				
		BAGACES	LA SELVA	CURRIDABAT	PLATANAR	
	300					
		TEMPISQUE	EL BOSQUE	PAVAS	RON RON	AGUAS BUENAS
	0					
	300					
	500		MONTAÑA	COMPLEJOS BARVA LOS SUEÑOS	CHAPARRÓN	SINANCRÁ
A.C.	1500	OROSI				
	2000		SITIO FLORENCIA			
		FORTUNA				?
		SITIO BOLÍVAR	SITIO GUARDIRIA			
	10000					

Fuente: elaboración propia.

Después, a

... mediados del siglo XVIII, los frailes nuevamente incursionaron en Talamanca, acompañados de columnas de soldados, e iniciaron el traslado de algunos grupos indígenas que habitaban cerca de la región de las Bocas del Toro (los Terbis o Térrabas) hacia la región del Pacífico sur. Con dichos indígenas fundaron tres pueblos de misión en este territorio: Térraba, Cabagra y Guadalupe. (Solórzano, 2007, p. 4)

Sin embargo, en 1761, indígenas que se habían resistido al traslado atacan los poblados de Cabagra y Térraba, se conserva este último (Solórzano, 2007), con lo que definitivamente se establecen los brorän en la "Gran República Brunca".

A finales del siglo XIX, la deforestación ocasionada por la expansión de la producción bananera en el Atlántico y las exploraciones mineras en la Cordillera de Talamanca (Denyer y Soto, 1999) ejercieron presión sobre los grupos que ocupaban esta zona montañosa y en la que habían logrado mantenerse más o menos seguros.

Por otra parte, Laudencio Rojas (2016), maestro de cultura Bribri del territorio de Cabagra, señala que también había conflictos por las estrictas reglas de parentesco que regulan el matrimonio entre los bribris y sobre las cuales, Saldaña era riguroso en cuanto a su cumplimiento.

Resultado de esto, bribris y cabécares empiezan a moverse paulatinamente hacia el Pacífico, cruzan la cordillera y avanzan sobre la ladera, establecen pequeños asentamientos en el Pacífico Sur (Rojas, 2016), y dan origen a los actuales territorios de Cabagra, Salitre y Ujarrás (Buenos Aires). Posteriormente, desde Ujarrás migran algunos cabécares al actual China Kichá en Pérez Zeledón.

En lo que se refiere a la etnia Ngäbe, es frecuente escuchar que su ubicación original era en Panamá y que se desplazaron hacia suelo costarricense, como resultado de un modelo de agricultura itinerante y que, desde el siglo pasado (XX), se fortaleció con el cultivo de café. Es usual observar en época de recolección población ngäbere que se contrata como recolectores en las zonas cafetaleras del país.

Ahora bien, Solano (2015), fundamentada en las investigaciones arqueológicas de Cook (1976, 1982), Ranere y Cook (1996), Cook y Sánchez (2004) y Piperno y Jones (2003), por citar algunos, sugiere que los ngäbes ejercían un amplio control político y territorial en la costa Caribe, desde la desembocadura del río Sixaola, hasta Bocas del Toro...

Si bien es cierto no se puede realizar una asociación directa entre quienes construyeron y habitaron los sitios arqueológicos (*identificados por los autores citados*) y los actuales guaymíes, desde inicios del siglo XVI ya se hablaba de los guaymíes como señores de ciertas regiones... (p. 202)

El siguiente mapa ilustra la ubicación de algunos de los grupos originarios que coexistieron en la actual zona fronteriza entre Costa Rica y Panamá.

Se debe recordar que la frontera entre Costa Rica y Panamá se mantuvo en disputa desde épocas muy tempranas en la colonia hasta 1941, año en el que se firmó el tratado limítrofe Echandi Montero-Fernández Jaen (www.pgrweb.go.cr), por lo que establecer la llegada de los ngäberes al actual territorio costarricense es impreciso, ya que esta etnia se ha mantenido en la zona desde antes de la llegada de los españoles. Sin embargo, los ngäberes obtuvieron sus documentos de identidad que los acreditan como ciudadanos costarricenses hasta 1991 (Borges, 2003).

En resumen, de los ocho pueblos originarios que hay actualmente en Costa Rica, en la Zona Sur se ubican cinco, asentados en 12 territorios (Figura 1); esto da a la Región Brunca una riqueza y diversidad cultural que no se encuentra en otras partes del país y que además se ha visto nutrida por migrantes del Pacífico Norte, el Caribe bananero, así como del vecino Panamá.

GRUPOS ORIGINARIOS CON TERRITORIOS UBICADOS EN LA REGIÓN BRUNCA

Etnia	Territorio	Ubicación	
Brunca	Boruca	Buenos Aires	
	Curré		
Bribi	Salitre		
	Cabagra		
Cabécar	Ujarrás		Pérez Zeledón
	China Kichá		
Ngäbe	Abrojo Guaymí	Corredores	
	La Casona	Coto Brus, Buenos Aires	
	Alto Conte	Golfito, Corredores	
	Alto Laguna	Golfito	
	Altos de San Antonio		
Bröran*	Térraba	Buenos Aires	
*También conocidos como terrabas o teribes			

Fuente: elaboración propia.

Figura 3.



Fuente: archivo del autor.

Relación de la UNA, Sede Regional Brunca con los territorios indígenas de la Zona Sur

La Sede Regional Brunca de la UNA nace en 1973, tiene como precursora a la Escuela de Enseñanza Normal de Pérez Zeledón, que, conjuntamente con otros centros dedicados a la formación de docentes en varios puntos del país, dan vida a la UNA, con el objetivo de satisfacer las necesidades de formación profesional de sectores a los que se les dificultaba acceder a la educación superior.

A partir de una visión de necesidad, la UNA establece vínculos cercanos con los más variados sectores de la población, llega a comunidades urbanas y rurales, que se habían mantenido alejadas de la educación superior y, a partir de este acercamiento, logra diversificar su oferta académica (Reseña histórica. Sede Regional Brunca-UNA. 25-1-22).

A lo largo de estos 50 años, son muchas las propuestas de construcción de conocimiento conjunto que, emanadas desde las facultades y escuelas de la UNA, para dar contenido a su razón de existir: ser necesaria.

Los territorios indígenas del Pacífico Sur costarricense también se han vinculado en muchas de las propuestas que han emanado desde el Campus Omar Dengo o desde las otras sedes de la UNA; sin embargo, no es sino hasta época reciente que la Sede Regional Brunca toma acciones concretas para estrechar lazos con algunos de los territorios indígenas de la región.

Entre el 2015 y el 2020, como parte de las iniciativas desarrolladas para brindar a estudiantes de comunidades originarias de todo el país facilidades para su ingreso, permanencia y conclusión de sus carreras en las cuatro universidades públicas que integraban para ese momento el CONARE, la Sede Regional Brunca atendió a jóvenes de los seis cantones que conforman la región, tanto en el Campus Coto, como en el Campus Pérez Zeledón. Gracias a este programa, 122 personas provenientes de territorios indígenas ingresaron a la Sede en el periodo mencionado (Y. Jiménez. Comunicación personal, 1-3- 2022).

A partir del 2018, la relación se torna más cercana, por medio del Programa Promoviendo el Capital Social Comunitario (PPCSC), con un sondeo en los territorios de Cabagra, Salitre y Ujarrás, gracias a un interés por parte de la administración de la Sede, de acercarse a la población indígena más allá del PSI.

Este sondeo tuvo como propósito responder a las siguientes inquietudes:

- 1- Saber si existía por parte de las comunidades indígenas, anuencia y disposición a que la universidad desarrolle acciones dentro de su territorio.
- 2- Escuchar cuáles consideran los pobladores de las potenciales zonas a abordar, son sus necesidades de capacitación.
- 3- Por parte de la universidad, evaluar las condiciones de infraestructura y logística en cada uno de los sitios abordados y definir en cuál territorio se implementaría el PPCSC durante el 2019. (Mora, 2018, p. 5)

Entre los criterios que condicionaron la selección de estos tres territorios estuvo la proximidad con la comunidad de Bioley, con la cual se había trabajado anteriormente, ya que se pensó en la posibilidad de establecer algún vínculo con esta por medio de proyectos turísticos o emprendimientos productivos.

El plan original consistía en seleccionar solamente uno de los territorios. Sin embargo, después de analizar la información obtenida en los tres talleres, la disponibilidad de las y los pobladores de las comunidades y los recursos con los que cuenta la Sede, se tomó la decisión de abordar los tres territorios, con una oferta individualizada y de acuerdo con las necesidades que se habían planteado en cada uno de ellos (Mora, 2018).

A partir de aquí, empieza una relación estrecha entre estas comunidades y la Sede Regional Brunca por medio del Campus Pérez Zeledón. A continuación, se detallan los datos más relevantes.

Proyecto Promoviendo el Capital Social Comunitario (PPCSC)

El PPCSC arrancó en el 2013, con la idea de llevar a comunidades alejadas de los Campus Pérez Zeledón y Coto, formación de calidad, en aquellas áreas en las que la Sede ha demostrado sus fortalezas, a saber: emprendedurismo, alfabetización tecnológica, inglés y arte por medio de la Escuela de Música Sinfónica de Pérez Zeledón. Los lugares beneficiados en esta primera fase fueron Sierpe (Osa) y Biolley (Buenos Aires).

El sondeo realizado en el 2018, con el propósito de vincularse con los territorios indígenas, permitió diseñar una oferta específica para cada uno de los tres territorios consultados, la cual satisfacía en alguna medida los requerimientos que las y los participantes en los talleres habían externado.

A partir del 2019, en alianza con las Asociaciones de Desarrollo Indígena (ADI), y centros educativos, inicia un proceso de retroalimentación entre la UNA, Sede Regional Brunca y los territorios indicados.

Salitre

En el territorio de Salitre se impartieron los cuatro componentes originales del programa: arte, cómputo, inglés y emprendedurismo. El centro de operaciones fue la Escuela Arturo Tinoco Jiménez. Las lecciones se impartieron los sábados y allí se reunían todos y todas las participantes. Las capacitaciones estuvieron a

cargo de estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería de Sistemas, Inglés y Administración de Empresas. Además, un grupo integrado por hombres y mujeres de diferentes edades recibieron instrucción musical.

Bajo la modalidad presencial, se impartieron los talleres que beneficiaron a más de 100 personas y 15 iniciativas productivas relacionadas con turismo, producción avícola y agrícola (S. Rojas y J. Sequeira. Comunicación personal, 22-2-2022).

En el caso de la formación musical, se constituyó un grupo artístico que interpreta música original en lengua bribri, además de otras piezas, y se grabó un EP con cuatro temas originales, entre las que se incluyen piezas instrumentales y canciones (Picado, C. 2020). Este grupo ha representado a la Sede en varias ocasiones.

Figura 4.
Participación del Grupo Artístico de Salitre en el Monumento Alfredo González Flores (Heredia) durante la celebración del Día del Aborigen Costarricense, abril 2021.



Fuente: archivo del autor.

Para el 2020, se había programado continuar con la misma línea de capacitación, además, se contaría con la colaboración de las y los estudiantes de la carrera de Educación Física de la Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida; sin embargo, a pocos días antes de iniciar el trabajo en la comunidad, estalló la crisis ocasionada por la pandemia del covid-19, lo cual obligó a cambiar estrategias y cercenó la mayor parte de las actividades presenciales, de este modo se debió ajustar los talleres a la modalidad virtual, lo cual estaba sujeto a la disponibilidad de internet en los territorios.

Aun así, los talleres de Alfabetización Informática, Inglés y Música continuaron de manera virtual, se ubicaron puntos estratégicos en los que hubiese cobertura y se trató de atender a la mayor cantidad de población posible; pero la tarea no fue sencilla: a pesar de los esfuerzos de las y los coordinadores y estudiantes asistentes por ajustar las clases para que las y los participantes pudieran verlas en el momento en que consiguieran acceder a la conexión (C. Elizondo. Comunicación personal, 11- 11- 2021), no siempre se logró el cometido.

Por otra parte, el componente turístico mantuvo sus visitas al territorio y por medio de él, se brindó acompañamiento a la Asociación Bríbripa Kanèblö, integrada por miembros de la comunidad de Salitre (Madrigal, E. 2020).

Para el 2021, se dio seguimiento a las capacitaciones en las líneas establecidas y se continuó fortaleciendo los procesos de música y emprendimientos turísticos, en este último mediante el desarrollo de tres rutas innovadoras en donde se combinan cultura y paisaje (E. Madrigal. Comunicación personal, 2-3-2022).

Ujarrás

Entre los pobladores del territorio de Ujarrás, pertenecientes a la etnia Cabécar, existe una tradición: cuando los muchachos llegan a cierta edad, su padre los lleva a cruzar la Cordillera de Talamanca siguiendo la ruta que utilizaron los primeros indígenas que pasaron del Atlántico al Pacífico, a inicios del siglo XX. Esta travesía simboliza para muchos de los jóvenes que la hacen "... el valor, el sentimiento, y lo que significa en la historia de los cabécares" (A. Figueroa. Comunicación personal, 15-2-2022).

La Asociación Shuwik está conformada por un grupo de jóvenes cabécares, que han visto en esta práctica ancestral una

“opción de negocio turístico”, como una forma de generar ingresos económicos, pero, sobre todo, de revalorizar y divulgar su cultura, ofreciendo a todas aquellas personas que disfrutaban de las aventuras extremas, la oportunidad no solo de contemplar los impresionantes paisajes que brinda la cordillera, sino también conocer, aprender y vivenciar la riqueza de la cultura Cabécar.

Producto del sondeo realizado en Ujarrás en el 2018, se estableció relación con la Asociación Shuwik, su interés era encontrar estrategias que les permitieran fortalecer la unión del componente cultural con el natural en una serie de recorridos turísticos que pueden realizarse en una semana, en un par de días o en unas horas, pero que garantizan a las y los visitantes el disfrute de la naturaleza y la cultura Cabécar del lado Pacífico de la cordillera (Mora, 2019. Madrigal y Mora, 2019).

Además, por gestión del PPCSC, se estableció contacto con el Departamento de Museos comunitarios, dependencia del Museo Nacional, con lo cual se permitió iniciar el trabajo de investigación para el establecimiento de un museo en el territorio de Ujarrás que no solo permita a las y los visitantes aprender más sobre los cabécares, sino, más importante, contribuya a fortalecer la identidad de la comunidad, con lo cual se presente el valor de su cultura.

También, se brindó asesoría por medio del componente emprendedurismo, para fortalecer en el grupo las capacidades empresariales (S. Rojas y J. Sequeira. Comunicación personal. 22-2-2022).



Cabagra

En Cabagra, surgió por parte de las y los asistentes en el ejercicio de consulta, la inquietud de buscar capacitación en la elaboración de artículos de uso tradicional que se fabrican por medio de técnicas ancestrales, y que, a raíz de la facilidad de adquirir en el comercio objetos que desempeñan la misma función, han dejado de producirse, lo que ocasiona que el conocimiento sobre las técnicas de fabricación, se vaya perdiendo en las poblaciones más jóvenes.

Fue así que, con la colaboración de líderes de la comunidad, se estableció contacto con “portadores de tradición” (Figura 5), maestros especialistas en tejido, talla en madera, cestería y pintura, quienes re-enseñaron a un grupo de 16 personas pobladores

del territorio, cómo se teje una hamaca, cómo se hace una batea o una cesta, además, de otros elementos relacionados con la representación de los clanes bribri residentes en el territorio.

Figura 5.
Portadores de tradición

Instructor	Etnia	Área de conocimiento
Luciano Figueroa Rojas	Bribi	Cestería (mochilas, jabas, hamacas), lengua, cosmovisión.
Álvaro Rojas Rojas		Cestería (canastos, hamacas), bateas.
Abelino Granda Ortiz		Madera, tejido de burío.
Jeremías Mayorga Ortiz		Dibujo, pintura.
Andrey Torres Ortiz		Dibujo, pintura.

Fuente: elaboración propia.

Ese año, cómplices incondicionales en este proceso, las autoridades administrativas de la Escuela de San Rafael de Cabagra y la Junta Directiva facilitaron que se impartiera el taller de alfabetización en ofimática; 21 personas recibieron el certificado de Ofimática Básico y 16 en el nivel avanzado (Mora, 2019 b).

Para el 2020, el plan original era ofrecer los cursos de Ofimática, Inglés y Revitalización Cultural; sin embargo, la pandemia del covid-19 obligó a replantear estrategias para poder asumir los compromisos establecidos con los territorios, fue así como la virtualidad se convirtió en el aliado obligatorio y por medio de esta herramienta, se intentó satisfacer este requerimiento de la comunidad. Sin embargo, no todos y todas tenían acceso a internet, por lo que el número de personas que lograron terminar los cursos de inglés y alfabetización tecnológica fue bajo, a pesar de los esfuerzos hechos por coordinadores y estudiantes asistentes por ajustar sus metodologías para solucionar la falta de conectividad.

Pero, si bien el covid-19 afectó el desenvolvimiento del PPCSC en otros territorios y en la mayor parte de sus componentes, el de Revitalización Cultural fue tal vez el que menos sufrió sus efectos. El hecho de que las y los instructores fueran miembros de la comunidad, permitió seguir trabajando.

En el año 2020, se abordó el tema de las plantas productoras de materia prima: fibras, tintes, madera, etc., y en el 2021, plantas alimenticias y medicinales (Mora, 2020, 2021), para eso se contó con el apoyo de otras “maestras”, mujeres sabias y generosas, que al igual que el primer grupo de instructores, no se guardaron ninguno de sus secretos (Figura 6).

Figura 6.



Fuente: archivo del autor.

Paralelamente, se inició un proceso de recuperación de relatos con cuatro personas mayores de la etnia Bribri, residentes en Cabagra, quienes compartieron sus vivencias y recuerdos.

En lo referente a los talleres de ofimática e inglés, gracias a la virtualidad impuesta por la pandemia, se abrió la posibilidad de atender, además, a personas de Térraba y Boruca, aunque en un número muy reducido.

Por otra parte, desde el 2019, algunos y algunas de los participantes en el taller de Revitalización Cultural manifestaron el interés por recibir un taller de lengua bribri. Durante el II semestre de 2021, un grupo de 17 docentes conformado por jóvenes educadoras y educadores, así como otras personas vinculadas con el sector educativo, residentes en el territorio indígena de Cabagra, participaron en un taller básico de lengua bribri, el cual enfatizó en la escritura. Las capacitaciones estuvieron a cargo de Laudencio Rojas Ortiz, maestro pensionado, quien además ha trabajado para varias instituciones como traductor; y Cristina Torres Ortiz, maestra de lengua bribri en varios centros educativos del territorio.

También se brindó asesoría a cuatro emprendimientos productivos relacionados con turismo, producción agrícola y avícola (S. Rojas y J. Sequeira. Comunicación personal 22-2-2022).

Mejoramiento del diseño arquitectónico, estructural y del uso de materiales utilizados en la construcción de viviendas de interés social para el territorio indígena de Cabagra, Buenos Aires, Puntarenas (MAVISC)

Los proyectos habitacionales que se han vuelto tan habituales en cualquier parte del país, si bien, brindan a sus beneficiarios una solución a la falta de vivienda, están contruidos con un diseño básico que no siempre se ajusta a las necesidades de sus habitantes, ni a las condiciones climáticas de las localidades en que se ubican.

El territorio indígena de Cabagra no es la excepción. Las viviendas tradicionales elaboradas mayormente con materiales perecederos extraídos del bosque, abiertas al interior y con áreas externas para cocina u otras actividades (Mora, Camacho y Hernández, 2021) han dado paso a las casas de baldosa con divisiones internas, calientes y poco ventiladas.

En algunos territorios, es frecuente observar que las “casas de bono” (como se conocen popularmente) son subutilizadas, están en franco deterioro o, en el peor de los casos, abandonadas, ya que no hay una identificación de sus ocupantes con el inmueble. Esta situación fue lo que motivó la presentación del proyecto MAVISC. Se escogió este territorio, porque se tenía conocimiento previo de la existencia de viviendas construidas en la modalidad de bono, tanto de madera como de baldosa, con una antigüedad promedio de 20 años y se deseaba evaluar su condición actual; además, se aprovechó la coyuntura del trabajo que se había venido haciendo por medio del PPCSC en el territorio, lo que había permitido establecer un vínculo cercano con sus pobladores.

Desde julio del 2020 y hasta diciembre del 2022, un equipo de docentes y estudiantes de la UNA, del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) y la Universidad de Costa Rica (UCR), desarrollan este proyecto de extensión, financiado con fondos del CONARE, cuyo objetivo es identificar elementos de la vivienda tradicional bribri que puedan ser integrados en los programas de

construcción de vivienda impulsados por el Banco de la Vivienda (BANVI) y que cumplan con las especificaciones de seguridad establecidas para estas edificaciones, con el propósito de que sean contempladas en futuros proyectos habitacionales en los territorios indígenas.

El proyecto ha implicado jornadas de campo con la población en donde se aplicaron cuestionarios y se realizaron talleres participativos con el fin de que miembros de diferentes comunidades del territorio pudieran externar qué elementos consideraban más aptos para sus casas y así, hacer un mejor uso de ellas.

Además, se han ofrecido talleres de viveros forestales, a cargo del TEC y carpintería en coordinación con el INA, para capacitar a un grupo de residentes del territorio e impulsar la creación de una pequeña empresa con sensibilidad en el tema de vivienda ajustada a los requerimientos culturales de la población indígena, que pueda asumir proyectos habitacionales en diferentes territorios del país.

Al momento de esta recopilación, los profesionales en Ingeniería Civil de la UCR se encuentran analizando la información obtenida para plasmarla en un diseño que se ajuste a la tradición bribri y que cumpla con los estándares de seguridad establecidas a escala nacional para las estructuras habitacionales.

Proyectos de graduación



Ruta gastronómica

Como proyecto de graduación para obtener el Bachillerato en Gestión Empresarial del Turismo, dos estudiantes de la Sede Regional Brunca se abocaron a la tarea de hacer una investigación sobre la gastronomía en los territorios indígenas del Pacífico Sur de Costa Rica. La intención era brindar a estas comunidades la posibilidad de fortalecer las propuestas turísticas que ya se ofrecen en varios territorios indígenas, un recurso más para aumentar el atractivo de sus emprendimientos (Jiménez y Lázaro, 2021).

Si bien, no todas las ADI permitieron que las investigadoras realizaran visitas a las comunidades, por lo menos en tres de ellas —Ujarrás, Cabagra y Rey Curré— se pudo hacer el ejercicio y

como producto de este trabajo, las jóvenes Jiménez y Lázaro integraron en su documento final un recetario obtenido de primera mano, gracias a las entrevistas realizadas y que recoge parte de la riqueza de la gastronomía indígena de estos territorios.

Además, en su propuesta pudieron obtener datos muy importantes sobre cuál es la visión que tienen las y los pobladores de Ujarrás, Cabagra y Rey Curré acerca del desarrollo de la actividad turística en sus comunidades.

Relación con otros territorios

Definitivamente, la pandemia del covid-19 presentó retos que dificultaron la consecución de los objetivos propuestos, pero, por otra parte, permitió el acercamiento, aunque mínimo, a territorios que no habían sido contemplados en la propuesta original.

La virtualidad facilitó que personas de Térraba y Boruca pudieran participar en capacitaciones de Ofimática e Inglés (A. Quesada. Comunicación personal, 8-3-2022).

Por otra parte, gracias al contacto establecido con microemprendedores de estos territorios, estudiantes de la carrera de Administración les brindaron apoyo a dos proyectos, uno en cada territorio (J. Sequeira. Comunicación personal, 2-3-2022).

¿Cuál ha sido el impacto de esta relación en las comunidades y en la UNA, Sede Región Brunca?

Cuatro años de trabajo conjunto entre las comunidades de Salitre, Cabagra y Ujarrás y la UNA han dejado una huella en todos los que nos hemos visto involucrados e involucradas.

Si bien, las y los pobladores de estas comunidades tuvieron la oportunidad de capacitarse en temas en los que en sus territorios no se accede fácilmente, la marca que han dejado las visitas a estos lugares, el diálogo con sus pobladores/as y el conocer y compartir su cultura de primera mano, ha sido un aprendizaje que no se adquiere ni en los libros, ni en las aulas.

La Sede Región Brunca se relaciona con estas poblaciones en un momento en el que la situación política de los territorios

es compleja, y mientras otras instituciones han tenido dificultad para continuar con sus programas y proyectos, el abordaje respetuoso de su autonomía permitió cumplir nuestro rol de “universidad necesaria”.

Las continuas propuestas de las y los pobladores de los territorios para realizar talleres y capacitaciones sobre diversos temas, así como los ofrecimientos de espacios en varias comunidades para desarrollar actividades, evidencian que la UNA, por medio de la Sede Región Brunca, llegó a satisfacer una necesidad, no solo en cuanto a capacitaciones convencionales como Cómputo o Inglés, siempre útiles en un mundo globalizado, sino también en la revalorización de su cultura, lo cual contribuye a fortalecer la identidad no solo de sus pueblos originarios, sino de toda la Zona Sur del país.

Y si hablamos de las y los estudiantes asistentes, su identificación y compromiso con el trabajo que han venido realizando en los territorios demuestra que esta experiencia marcará su futuro desempeño profesional; esta no solo les permitió conocer la otra “Costa Rica”, la que pasa inadvertida o es ignorada por la mayor parte de la población, sino que, además, los obligó a ver más allá de su entorno inmediato y tomar conciencia de que, con su aporte, pueden contribuir a mejorar las condiciones de vida de estas poblaciones, siempre dentro de un ámbito de respeto a las diferencias culturales y conscientes de que la herencia de estas poblaciones es también parte de la herencia de todas y todos los costarricenses.



Resultados

Si bien la cercanía y la experiencia son, tal vez, los resultados más ricos que se han obtenido, estas se ven materializadas con varios productos concretos.

El PPCSC deja los siguientes testimonios:

- Una Reproducción Extendida (EP) que recopila cuatro composiciones originales, tres en lengua bribri, por parte del Grupo Artístico de Salitre, constituido a partir del taller de Música que se impartió entre el 2019 y el 2021.

- En el área de emprendedurismo, se fortalecieron 24 iniciativas, la mayor parte relacionadas con propuestas agroproductivas y dos con turismo cultural.
- Se contribuyó a desarrollar cinco rutas turísticas, tres en Salitre, una en Ujarrás y otra que involucra los territorios de Cabagra, Ujarrás y Rey Curré.
- Un recetario que recoge platillos de los territorios de Rey Curré, Ujarrás y Cabagra.
- Una recopilación de trece narraciones bribris del territorio de Cabagra.
- Un documento sobre la herbolaria tradicional bribri de Cabagra que contiene información sobre plantas productoras de materia prima, medicinales y alimenticias.
- En conjunto con el TEC, la UCR y la ADI de Cabagra, un prototipo de vivienda en madera que reúne algunos elementos de los mencionados por las y los participantes en las actividades de consulta del proyecto MAVISC.

Para finales del 2022, se espera contar con uno o dos diseños arquitectónicos de viviendas que se ajusten a la tradición bribri, que sean funcionales, duraderas y atractivas para sus usuarios y usuarias.

Figura 7.



Nota: Prototipo de vivienda fabricada en madera y siguiendo algunos de los lineamientos externados por personas del territorio. A la derecha, la familia beneficiada recibe las llaves de su nueva casa.

Fuente: archivo del autor.

Consideraciones finales y recomendaciones

Si bien, a pesar de sus casi 50 años de existencia, la relación de la Sede Región Brunca con los territorios indígenas del Pacífico Sur es bastante reciente, ha sido muy positiva. Por medio del PPCSC, MAVISC, así como el proyecto de graduación de Jiménez y Lázaro (2021) se han beneficiado más de 200 personas en tan solo tres años. Personas que, gracias a estos procesos, aprendieron a usar un equipo de cómputo, o bien plasmaron sus ideas productivas gracias al empuje que les brindaron las y los compañeros que atendieron los componentes de turismo y de emprendedurismo.

El poder llegar hasta estas poblaciones democratiza el conocimiento y lo pone al servicio de sectores que, en ocasiones, por razones geográficas, en otras por falta de recursos y en el peor de los casos, por falta de visión de los tomadores de decisiones, quedan excluidos del sistema educativo superior y es aquí donde la UNA da vida a su consigna de “ser la universidad necesaria”. Pero esta “necesariedad” va más allá del aprendizaje de herramientas que les permitan insertarse en una economía de mercado, en comunidades en las que las fuentes de empleo son pocas, sino que, además, les brindan a los actores principales de la región, sus pobladores originarios, las herramientas para que su cultura vuelva a tomar valor y sea una necesidad dentro de sus comunidades. El ejercicio de sus prácticas ancestrales, redescubrir por sí mismos sus tradiciones, su lengua, su cultura, los fortalece y fortalece a todos los residentes de la Zona Sur. Y quizá, el ejemplo más claro de esto es la actitud de las y los estudiantes asistentes, quienes señalan que el aprendizaje fue la mayor ganancia obtenida.

El trabajo apenas empieza. Varios territorios han manifestado interés en abrir el canal de comunicación con la Sede Regional Brunca; se hace entonces necesario buscar los mecanismos que permitan desarrollar propuestas tanto de extensión como de investigación, promover entre las y los estudiantes en niveles avanzados de carrera, la realización de proyectos de graduación que involucren a las poblaciones de territorios indígenas, siempre

bajo la premisa de respeto a su autonomía y de escucha a sus necesidades reales.

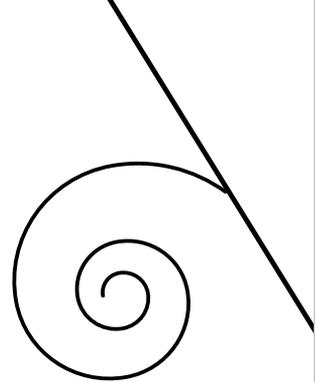
El momento por el que pasan los grupos originarios es crucial. Estamos viviendo el despertar de estos pueblos, quienes buscan reivindicaciones a todo nivel, reclaman sus territorios, reclaman el derecho a ejercer su cultura y buscan espacios para conseguirlo. La Sede Regional Brunca tiene un papel importante que jugar en el empoderamiento de estas poblaciones, escuchando sus necesidades, respetando su derecho a decidir sobre sus asuntos internos y acompañando los procesos en los que se le solicita intervenir.

Finalmente, se hace un llamado a académicas y académicos, estudiantes asistentes y personas de las comunidades a involucrarse en procesos que permitan compartir las experiencias vividas ya sea por medio de publicaciones, encuentros u otros; la falta de información fue uno de los principales obstáculos a la hora de redactar esta cronología.

Bibliografía

- Barrantes, C. (2004). Orígenes de la Diócesis de San Isidro de El General. Una Historia Eclesiástica Regional 1522-1954. Temporalidades de la Diócesis San Isidro de El General, Costa Rica.
- Borges, C. 2003. Etnografía de los Ngöbes (Guaymi) de Costa Rica. RNT/ORGUT
- CONARE, 2013. Plan para pueblos indígenas quinquenal (PPIQ) (PDF).
- Corrales, F. [Confluencias] (21-1-2022) “Diálogos y saberes sobre el pasado precolombino: comunidades, museos y arqueología” [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wTc7NU-b6pM&t=1439s>
- Denyer, P y G. Soto. (1999). Contribución pionera de William M. Gabb a la geología y cartografía de Costa Rica. Anuario de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica, 25(2): pp.: 103-138 (PDF).
- Fundación Museos del Banco Central. (1997). Antonio Saldaña. Último Rey de Talamanca. Museos Banco Central de Costa Rica.
- Jiménez, K. y T. Lázaro. Ruta Gastronómica en Cabagra, Ujarrás y Rey Curré: Una propuesta de revalorización cultural y mejoramiento económico. Práctica Profesional Supervisada. UNA, inédito.
- Madrigal, E. y Mora, G. (2019). Promoviendo el Capital Social Comunitario: Una experiencia de Extensión e Investigación en el Territorio Indígena Guanacaste de Ujarrás y el Grupo Shuwik, Costa Rica. HE, (35), 5-31. Recuperado a partir de <https://revistas.up.edu.mx/ESDAI/article/view/2052>
- Madrigal, E. 2020. Informe del programa promoviendo el capital social comunitario. Territorio indígena de salitre. Módulo turismo-UNA-Sede Región Brunca, inédito (PDF)
- Marín, G. 2004. La población de Bocas del Toro y la Comarca Ngobe-Buglè hasta inicios del siglo XIX. Anuario de Estudios Centroamericanos, UCR 30:1/2, pp. 119-162.
- Mora, G. (2018). Informe: Proyecto Regionalización UNA. Programa Promoviendo el Capital Social Comunitario. Consulta en territorios indígenas de la Zona Sur. I etapa, inédito (PDF).

- Mora, G. (2019a). Informe Programa Promoviendo el Capital Social Comunitario Territorios Indígenas de Ujarrás y Cabagra. I Semestre, inédito (PDF).
- Mora, G. (2019b). Informe Programa Promoviendo el Capital Social Comunitario Territorios Indígenas de Ujarrás y Cabagra. II Semestre, inédito (PDF).
- Mora, G. (2020). Informe: Taller de Revitalización Cultural: Producción y uso de Plantas Tradicionales, inédito (PDF).
- Mora, G. (2021a). Informe Acciones Realizadas como parte del PPCSC, en los Territorios de Cabagra, Ujarrás y Salitre, inédito (PDF).
- Mora, G. (2021b). Informe II Semestre. Acciones Realizadas en el Territorio de Cabagra, inédito (PDF).
- Mora, G., Camacho, D. Hernández, J. (2021). Mejoramiento de la calidad de la madera aserrada de melina para uso en vivienda social en territorios indígenas. Relatos ancestrales de la vivienda en Cabagra. Investiga. TEC. Vol. XIV (41) 6-16.
- Museo Nacional de Costa Rica <https://www.museocostarica.go.cr/divulgacion/articulos-educativos/arqueologia/historia-profunda/> (fecha de consulta 18-1-22).
- Picado, C. (2020). Proyecto Promoviendo el Capital Social Comunitario Componente de Música-Informe, inédito (PDF).
- Procuraduría General de la República www.pgrweb.go.cr (fecha de consulta 23-1-22).
- Rojas, L. (2016). Reseña histórica y recopilaciones Bribri. Monografía, documento inédito.
- Sede Región Brunca-UNA <https://www.srb.una.ac.cr/index.php/es/quienes-somos/resena-historica#:~:text=As%C3%AD%2C%20el%2012%20de%20febrero,Rep%C3%ABlica%2C%20Don%20Jos%C3%A9%20Figueres%20Ferrer> (fecha de consulta 25-1-22).
- Solano, A. (2015). Apuntes etnohistóricos sobre los guaymíes del occidente de Panamá. Aportes a la discusión. IDESPO. ISSN 1659-1674 pp.: 297-253.
- Solórzano, J. (2007). Los indígenas en las áreas fronterizas de Costa Rica durante el siglo XIX, Boletín AFEHC N.º 32, publicado el 4 de octubre. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1721



Pensamiento regional, bicentenario y descolonización

Miguel Calderón Fernández

Introducción

Cuando José Martí indicó que “el problema de la independencia no era el cambio de formas, sino el cambio de espíritu” (Martí, 1892), quizás pocos entendieron la filosofía nustramericana del prócer. En su trayectoria sobre la vida y el futuro de un continente recién independizado, Martí logró identificar que la independencia se había constituido en un apoderamiento del patrimonio “perteneiente” a la Corona Española, a manos de una élite colonial denominada criollos. Los dueños originales (indígenas) de las tierras usurpadas por los invasores españoles, al momento de la independencia seguían siendo marginados y despojados de sus propios bienes, incluyendo sus vidas. Hoy, dos siglos después de la independencia, los pueblos indígenas se encuentran en condiciones de abandono, y la poca tierra que se les asignó bajo el nombre de Reserva Indígena, sigue siendo usurpada por las personas no indígenas. En condiciones parecidas quedaron aquellos criollos que no tenían medios de producción, marginados por los que sí los tenían.

No se generó una emancipación de pensamiento en los descendientes de aquella élite de origen europea, permaneció la herencia cultural de un pensamiento eurocéntrico fundado en el mito de la modernidad según lo expone Dussel. Este mito se funda con el objetivo de dominación, imposición de una visión de mundo y de saqueo de la riqueza de las nuevas tierras, con lo cual permanece como un modelo de desarrollo único para los pueblos colonizados. Esta forma de razonamiento eurocéntrico sigue siendo el patrón dominante en la población latinoamericana y particularmente en la formación de pensamiento costarricense que no percibe en el otro a un sujeto con valores, con capacidad de transformación y con derechos fundamentales. En este escenario depredador, encontramos a la Región Brunca con cinco pueblos indígenas que, después de quinientos años de invasión y doscientos años de independencia, sufren los mismos despojos que tuvieron en aquel 1492.

Este artículo pretende hacer un recorrido crítico del proceso de dominio del pensamiento eurocéntrico en el continente latinoamericano, pasando a la esfera país (Costa Rica) y descendiendo a las comunidades, particularmente a la Región Brunca con una población en condiciones de desarrollo humano desfavorables y unos pueblos indígenas con dolencias heredadas de la colonia. Ambas poblaciones son víctimas del pensamiento moderno eurocéntrico que genera desventaja y pobreza. En esta región, la Universidad Nacional tiene una sede con dos Campus, y la propuesta es que esta institución de educación superior pueda liberarse del pensamiento eurocéntrico, y a partir de un pensamiento nustramericano impacte favorablemente a su población, incluyendo a los pueblos indígenas.



La modernidad y la universalización del pensamiento europeo

Alejo Carpentier nos relata en su maravillosa novela *El Reino de este Mundo*, que los negros que fueron esclavizados por otro negro autodeclarado rey vivieron peores vejaciones que las que sufrieron con sus antiguos amos franceses. Ti Noel, negro libertado a partir de la independencia haitiana, a su regreso de un viaje por el Caribe, descubre el palacio Sans- Souce, residencia de su compatriota negro Henry Christophe autodeclarado rey; es

apresado por soldados negros y esclavizado nuevamente y obligado a trabajar para el nuevo rey en condiciones peores que con su antiguo amo colono; por eso Ti Noel afirma que descubrió “una esclavitud abominable como la que había conocido en la hacienda de Monsieur Lenormand de Mercy. Esta esclavitud, heredada de los invasores franceses era peor aún, puesto que había una infinita miseria en lo de verse apaleado por un negro, tan negro como uno, tan belfudo y pelicrespo, tan narizñato como uno, y tan igual y mal nacido, tan marcado a hierro, posiblemente como uno” (Carpentier, 1978). En un país que recién lograba la independencia se refleja el arraigo del pensamiento impuesto por sus invasores, un modelo de pensar con patrones de agresión, denigración y sometimiento, los cuales habían sido el motivo de la lucha de independencia y que tanto dolor había causado a la población haitiana. Estas prácticas coloniales iban desde lo más atroz como la esclavitud, la denigración del otro, hasta la imposición de un modelo de pensamiento con altas dosis de desarraigo cultural, justamente el pensamiento eurocéntrico como patrón para los habitantes de las tierras al otro lado del océano Atlántico. Este sistema es el que Europa impone a través de las instituciones de la modernidad a los países invadidos.

Esta modernidad constructora de una historia universal, a criterio de Dussel, se desarrolla y adquiere fuerza a partir de 1492 con la llegada de los españoles a tierras del Abya Yala, hoy llamadas América, y es una modernidad que categoriza el pensamiento europeo con carácter universal según lo descifra Juan José Bautista, en el sentido de imposición de una forma de pensar a todas las poblaciones invadidas. La denominación de universal refiere a que toda categoría que ellos desarrollan, aun siendo de razonamiento básico, se convierte en universal por haber sido producida en un escenario que exporta bajo dominación absoluta su pensamiento a los “nuevos” territorios.

Europa, sumida en una reconocida crisis económica y estructural, al traspasar el océano Atlántico y llegar a las tierras “americanas” descubre la riqueza necesaria para superar la crisis y desarrollar el incipiente capitalismo. Los abundantes recursos naturales encontrados en los “nuevos” territorios permiten el desarrollo de la modernidad con sus instituciones y su paradigma económico y social que es el capitalismo. Por esta razón, Dussel considera que la modernidad va de la mano con la invasión a los territorios al otro lado del océano Atlántico, América

principalmente y luego África, donde saquean los recursos naturales encontrados, además de la esclavitud que prolifera como mano de obra para la explotación de dichos recursos, tributos y sometimiento de los indígenas. El poder económico que se genera a partir de las nuevas tierras será el instrumento adecuado para imponer todo cuanto se produzca en Europa como un elemento universal, su pensamiento, la historia, el modelo económico, y se exportará al mundo dominado por ellos. Fernando Coronil, en su ensayo titulado *Del Eurocentrismo al Globocentrismo: la naturaleza del poscolonialismo* (Coronil, 2000), nos presenta un análisis cercano al de Dussel al analizar el rol de la naturaleza en la formación del capitalismo y la modernidad, lo cual genera una interpretación de la historia desde la periferia, desmitificando la oficialidad que presenta al capitalismo moderno como un esfuerzo a lo interno del continente europeo:

podremos ubicar su “nacimiento” y evolución, no en Europa, en donde la historiografía dominante lo ha restringido, sino en las ya globalizadas interacciones entre Europa y sus otros coloniales. Esta trayectoria más larga requiere que se escriba su biografía para dar cuenta de su dinámica global y su violencia intrínseca. Como si se descubrieran las capas sumergidas de un palimpsesto, recuperar esta historia traerá a la superficie las cicatrices del pasado, escondidas por el maquillaje de las historias siguientes, y hará más visible las heridas ocultas del presente. (Coronil, 2000)



Por otra parte, Marx ubica un impulso del capitalismo incipiente a partir de la llegada de Europa a las tierras invadidas, la extracción o saqueo de riquezas aunado a la esclavitud y exterminio de indígenas, así se referencia esta apreciación:

El descubrimiento de los yacimientos de oro y plata de América, el exterminio, la esclavización y el sepultamiento en las minas de la población aborígen, el comienzo de la conquista y el saqueo de las Indias Orientales, la conversión del continente africano en cazadero de esclavos negros: tales son los hechos que señalan los albores de la era de producción capitalista. (Marx, 1867)

Reafirma Marx su posición al dictaminar el orden de países europeos que se favorecieron de este arribo a América: "Las diversas etapas de la acumulación originaria tienen su centro, en un orden cronológico más o menos preciso, en España, Portugal, Holanda, Francia e Inglaterra" (Marx, 1867).

Este enfoque nos presenta una relación mutua entre el capitalismo, la modernidad y el colonialismo, refiriendo que el trabajo y la naturaleza colonial han sido protagónicos en la constitución de la modernidad, "la modernidad capitalista aparece como el resultado desde sus inicios de transacciones transcontinentales cuyo carácter verdaderamente global solo comenzó con la conquista y colonización de las américas" (Coronil, 2000). Queda a partir de este análisis entender que la historia universal construida y promovida desde Europa colonizadora ha generado un agujero negro para esconder la realidad de las colonias por ellos violentadas.

Con la independencia de los territorios no se logró erradicar la universalidad del pensamiento eurocéntrico, este continúa imponiéndose hasta nuestros días y, cualquier otro pensamiento generado desde otras tierras, sean americanas, asiáticas o africanas, seguirá siendo local, nunca universal, pero lo que Europa genere, aun siendo local, se convierte en universal.

La imposición del mito de la modernidad y un pensamiento universal eurocéntrico se concreta a partir de que el Atlántico supera al Mediterráneo y las riquezas encontradas en el Abya Yala y saqueadas por los españoles en primera instancia, fundamentaron la fortaleza militar, patrimonial y religiosa de Europa. Este modelo de pensamiento se quedó en las "nuevas tierras" y permanece hasta el presente sustentado por estructuras heredadas de aquellos colonizadores y difundidas por las instituciones de la modernidad.

La modernidad, como nuevo paradigma de vida, de comprensión de la historia, de la ciencia, de la religión, surge al final del siglo XV, luego se conformarán las instituciones que le darán fuerza y vida universal de acuerdo con el pensamiento europeo. Marx, Durkheim y Weber la analizan como un fenómeno que supera las relaciones feudales de la Edad Media imbuidas en fervores religiosos, idílicos, caballerescos, sentimentalistas, patriarcales, familiares. Igual la caracterizan estos autores por el surgimiento del capitalismo, la industrialización, la revolución constante de los medios de producción, lo individual, la burguesía

revolucionaria, la racionalidad que fomenta el cálculo para resolver la producción de bienes, los problemas y la economía en contraposición a lo mítico y lo supraterráneo (Larraín, 1996). El surgimiento del humanismo en su visión antropocéntrica da fuerza a la modernidad pues sitúa al ser humano como centro de todas las cosas, relega la posición diocesana de la Edad Media a un segundo plano. Este nuevo paradigma humano se convierte en motor para el capitalismo incipiente, asumiendo que todo cuanto existe en la tierra es un recurso para el crecimiento de este, y se concreta el crecimiento de capital como estructura de superación individual. En esta era, la naturaleza y la fuerza humana son pilares indispensables para el crecimiento económico guiado por la racionalidad medio-fin, el cálculo al que se refiere Weber pone al humano a valorar medios a bajo costo para producir fines que generen aumento del capital. La explotación de la naturaleza y los seres humanos como mano de obra son pilares fundamentales en la implementación de la racionalidad para el aumento del capital, coincidiendo en esta teoría Marx y Weber. Desde esta posición antropocéntrica, se genera la destrucción de la naturaleza y la pauperización del ser humano en virtud del aumento de la riqueza de los dueños de los medios de producción.

Esta racionalidad ha generado, en los quinientos y tantos años de dominio, prácticas inhumanas como la esclavitud, el exterminio de millones de indígenas, el fomento de la individualidad, lo cual subvierte la solidaridad humana, e impone la imposición de un único pensamiento para la humanidad occidental, especialmente una historia universal eurocéntrica sobre las otras historias milenarias y el daño más notable para la humanidad, que sin duda es el cambio climático. Yamandú Acosta analiza la racionalidad como algo irracional o lo que es parecido, lo irracional como algo racional desde el pensamiento de la modernidad, con fundamento en la racionalidad se destruye irracionalmente a la humanidad: "La irracionalidad resulta ser entonces la verdad de la racionalidad; verdad que se hace manifiesta cuando la racionalidad se totaliza, pero que no puede ser percibida desde la racionalidad misma, la que en cambio se ve conscientemente confirmada en su pretendida identidad" (Acosta, 2008).

España y Portugal abren el camino para el desarrollo posterior de otros países como Francia, Inglaterra, Holanda. América Latina entra a la modernidad como la otra cara, la dominada, la explotada (Dussel, 2000).

A partir de esta descripción, Dussel identifica el mito de la modernidad, categoría que será un eje transversal para la dominación que Europa tendrá sobre los nuevos territorios: América, África, Asia; se declara como modelo a seguir, saquea las riquezas encontradas e impone su diseño de mundo. Este mito de la modernidad se desarrolla a partir de la violencia autorizada sobre los bárbaros, los pueblos que no tienen una visión eurocéntrica y que obligadamente hay que orientarlos. Esta modernidad es la concepción de mundo impuesta desde Europa Occidental siguiendo las exigencias del capitalismo incipiente que impone reglas económicas, culturales en Europa, y desde Europa al resto del mundo; la imposición de un modelo para los otros.

Mito de la modernidad

Se fundamenta en varios principios: se autodenomina civilización moderna desarrollada que debe imponerse a los otros, esto la hace sentirse superior; el modelo de desarrollo debe ser el de Europa, ningún otro modelo se acepta; se autoriza el uso de la violencia en caso de que el "bárbaro" se oponga al proceso civilizatorio, esto hace inevitable la generación de víctimas, pero dicha violencia va enfocada con la buena intención de ayudar a estos pueblos a modernizarse.

El mito de sentirse desarrollado es igual que autodenominarse superior, por lo tanto, los otros deben seguir su modelo de desarrollo e ideológico eurocéntrico. Dicha superioridad autoriza a guiar a las poblaciones bárbaras hacia el desarrollo deseado por los invasores, deben superar el estadio de barbarie, inferioridad e inmoralidad en que se encuentran. Es de esperar que el bárbaro, salvaje, inferior, primitivo, apelativos impuestos por los invasores, se opongan al proceso civilizatorio, por lo tanto, se debe aplicar la violencia como instrumento inevitable, para lo cual se busca un nombre aceptable que hasta hoy sigue usándose desde los imperios, la guerra justa, y se aplica como vía salvadora inevitable y necesaria para purificar a la población inmunda. En esta dirección, la culpa de morir es del bárbaro por no someterse a la obediencia, por no aceptar la salvación. El sufrimiento y la muerte del salvaje es consecuencia de su propia naturaleza rebelde e incivilizada, calificándose por el invasor como un sacrificio de purificación inevitable (Dussel, 2000).

Este mito se podría considerar como una ley moderna que se hereda de la cultura religiosa antigua, el que desobedece será castigado para someterlo a la purificación o simplemente para penarlo por salirse del mandato divino. Así podemos ilustrar las consecuencias del pueblo hebreo en el desierto a su regreso de Egipto, castigado por adorar dioses "falsos", esta mitología la ubicamos también en el ejemplo de la "mujer de Lot", por mirar hacia atrás quedó convertida en estatua de sal, no hizo más que sentir compasión y nostalgia por su pueblo antes de ser quemado por no seguir el mandato divino. El mito de la modernidad sigue operando en el mundo como un instrumento que se aplica inevitablemente. En América Latina encontramos ejemplos abundantes de pueblos y seres humanos que no han seguido el mandato de los imperios autodenominados emancipadores, y han sufrido la violencia atroz. En Costa Rica también podemos citar ejemplos, han sido asesinados ambientalistas que se han opuesto a la depredación de la naturaleza, tal es el caso de Jairo Mora, defensor de la matanza de tortugas en el Caribe. Igualmente es obligatorio refrescar la memoria y no olvidar las muertes de Sergio Rojas y Jerhy Rivera, indígenas defensores de sus territorios; los Mártires del Codo del Diablo, crimen político impune. El sacrificio, a mi parecer, más vil e impune, y que ejemplifica claramente las consecuencias del mito de la modernidad en Costa Rica es el asesinato de la joven estudiante Viviana Gallardo Camacho, acaecido el 1° de julio de 1981 en una celda de la primera comisaría de San José, Costa Rica. Siendo estudiante de una universidad pública, Universidad de Costa Rica, a sus dieciocho años, Viviana cultivaba el pensamiento, vivía los sueños de una joven ilusionada con ideas revolucionarias, justamente lo que se desea de una estudiante universitaria. Sacrificarla, desde la visión del mito de la modernidad, era evitar que otros jóvenes estudiantes siguieran su ejemplo y provocaran una emancipación política en una época de convergencia revolucionaria en Centro América, en una Costa Rica autodenominada "tierra de paz" por sus dirigentes políticos. Aún se mantiene la deuda de los diferentes estamentos de las universidades públicas sobre el reclamo urgente hacia la sociedad política por la reivindicación de Viviana Gallardo Camacho, estudiante sobresaliente por sus inquietudes de solidaridad social y que fue asesinada bajo el estigma de terrorista, calificativo y agresión tolerados por las instituciones de educación superior pública en contra de una de sus más brillantes

estudiantes, instituciones que aceptaron los postulados del mito de la modernidad como destino manifiesto aplicado a la joven estudiante. Es en estas manifestaciones donde se identifica la permanencia del pensamiento eurocéntrico en nuestras instituciones y en las naciones latinoamericanas.

Universalidad del pensamiento

Juan José Bautista Segales, gran intelectual latinoamericano, boliviano y abyalista, si quisiéramos ir a lo profundo de su pensamiento, analiza la universalidad que Europa aplica a todo pensamiento producido en sus territorios y aduce que lo que se haga o resuelva en nuestras tierras del Abya Yala seguirá siendo local, jamás Europa permite que un pensamiento nuestro sea calificado de universal. En esta universalización eurocéntrica los imperios califican a sus universidades como las mejores del mundo, llegan a estudiar a esos recintos las élites políticas de los países subdesarrollados para seguir promoviendo su pensamiento. Bautista Segales nos propone recuperar la sabiduría ancestral de los pueblos del Abya Yala, y promoverla hacia la construcción de un pensamiento emancipador que necesariamente requiere la construcción de categorías propias que den sustento a la transformación humana. Esta propuesta nos guiará hacia una nueva forma de pensar a partir de la sabiduría ancestral; genera como base del pensamiento y filosofía nuestramericana los saberes de los pueblos fundadores de estas tierras, sabiduría que tiene vida en las poblaciones actuales que se mantienen lúcidas después de quinientos años de agresiones.

En la construcción de nuevas categorías se podría vislumbrar la sabiduría y pensamiento generador de soluciones a los problemas emanados desde la modernidad, que a criterio de Ignacio Ramonet son, en primer lugar, el cambio climático, luego las migraciones masivas, y en tercer lugar las tecnologías modernas. El primer problema, el cambio climático, provocará a futuro migraciones masivas, que unidas a las migraciones actuales por conflictos políticos, aumentarían el desastre humano existente. El tercer conflicto, a criterio de Ramonet, son las tecnologías modernas que sustituyen al ser humano en casi todas las actividades y utilizan la inteligencia artificial en la robótica. Siendo

este avance tecnológico dominado por las elites del mercado, presagia una sustitución masiva de las actividades humanas con consecuencias que apenas podríamos vislumbrar como catastróficas en la seguridad de las necesidades básicas para sobrevivir. La propuesta de Bautista Segales sobre la construcción de un pensamiento con nuevas categorías emanadas de la sabiduría ancestral nos podría alumbrar el camino para lidiar con esos problemas de la humanidad, con lo cual se lleve a los humanos a recuperar la naturaleza, la solidaridad y la tecnología en función del bienestar humano. Bautista argumenta:

hoy no sólo se ven claramente las consecuencias perversas que la modernidad como forma de vida ha producido desde 1492, sino que también se está empezando a ver claramente la posible salida del entrampe en el que nos sumió el proyecto de la modernidad. Esto es lo que estas reflexiones quisieran pensar, pero ya no sólo en el plano testimonial, histórico, literario o ensayístico, sino filosófico. Una revolución en filosofía es todavía posible, porque ahora un mundo en el cual puedan habitar muchos mundos es necesario. (Bautista, 2015)

Su propuesta nos induce a la luchar por un mundo nuevo para todos y todas, con categorías fundantes del nuevo pensamiento, así como resistir a la influencia de las potencias que intentan imponerse por todas las vías posibles:

Como propósito, las potencias al imponer su pensamiento reorganizan el planeta de acuerdo a sus intereses. Cuando el poder ejercido por el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional no son suficientes, entonces aparece la ONU o, si no, la OTAN para destruir, de raíz si fuera posible, todo intento de cualquier país o nación que no quiera someterse a esta intencionalidad absoluta de dominación. La voluntad de dominio de la racionalidad moderna ejercida por países del primer mundo mostró lo que es capaz de hacer con países como Iraq, Libia y Afganistán. (Bautista, 2015)

Presagio y futuro

La reproducción del pensamiento eurocéntrico es tema de preocupación desde los mismos tiempos de la independencia. El escritor y revolucionario chileno, Francisco Bilbao Barquin, en el siglo XIX afirmó que el espíritu, el pensamiento, la conciencia de los americanos han permanecido y permanecen en un estado de servilismo deplorable. Hacía estas consideraciones a pocos años de firmada la independencia de América Latina, toponimia que lleva una carga excesiva de dominio y colonización. Esta determinación de categorizar el pensamiento de los recién independizados se configura como una sentencia futura, pues en adelante estaremos buscando y esperando la formación de un pensamiento fundado en los principios endógenos de una tierra mal llamada América, y que debería llevar por nombre Abya Yala.

Juan Francisco Martínez Peria, en su libro *Francisco Bilbao y la cuestión colonial*, nos indica que “poco después de la independencia, Jean Louis Vastey y Simón Rodríguez denunciaron que la gesta no había terminado, que el sistema de dominación persistía bajo nuevos ropajes. Llamaron entonces a reiniciar el combate mediante la pluma. Su voz fue pionera y con el tiempo una cantidad de autores llegaron a conclusiones similares” (Martínez, 2020). Francisco de Bilbao se mantuvo haciendo crítica al neocolonialismo y al eurocentrismo y al mimetismo asumido por algunos. Esta conciencia de fomentar una visión de mundo acorde y pertinente a las necesidades del territorio recién independizado es sostenida en todos sus escritos. Luego vendrán intelectuales como Juan José Bautista y Enrique Dussel y otros que continúan esa vocación de buscar autenticidad de pensamiento, y restructuran la crítica hacia el eurocentrismo, Dussel definiendo el mito de la modernidad y Bautista llamando a construir categorías propias para un pensamiento de debe estar fundado en la sabiduría ancestral del Abya Yala.

Nos encontramos los latinoamericanos sometidos a los postulados de la modernidad bajo sus instituciones clásicas reproduciendo su pensamiento, el eurocentrismo. Algunos hacen referencia a que el Estado moderno se funda con la finalidad de proteger el capital (Biagini, 2015). Venidos de la Edad Media, donde la individualidad estaba limitada, se funda una nueva estructura para un capital incipiente que extendía sus raíces, y se presagia un futuro desolador, que se apoya en lo que Erick Fromm

describe como el miedo a la libertad (Fromm, 1947). Los dueños del capital tenían el control de los medios de producción, eran pocos, igual que ahora, los otros eran más, los que debían trabajar para ellos, pero ¿cómo lograr ante tal desigualdad mantener a la población obrera sin rebelión? Estratégicamente a estos se les asignó su propio capital, su fuerza de trabajo, así tendrían algo para negociar. La diferencia es que el precio de su fuerza laboral lo definen esos pocos, los dueños de los medios de producción. Se une apoyando, subrepticamente a este grupo de poder, el reformismo luterano y el calvinismo con la predestinación del ser humano, este no obtiene su salvación por sus buenas obras, sino por gracia de dios, un destino elegido por un ser supremo. La desazón del humano, el desasosiego y la inseguridad frente a un destino celestial incierto tienen su desahogo en la ocupación, según Fromm, en dedicarse al trabajo como medio distracción de tan fatal sello, aceptado como realidad (Fromm, 1947). Partiendo de estos principios fundantes de la modernidad, el Estado y sus componentes nunca estarán legislando en favor de los pueblos, esto incluye a los pueblos indígenas invadidos por naciones europeas, a partir de lo cual, según Dussel, y con razones bien fundadas, se fortalece la modernidad.

Reproducción social desde el gobierno civil

Biagini deduce que tanto Crawford Macpherson, Karl Marx y Max Weber coinciden teóricamente en afirmar que el Estado se engendra en la voluntad de la clase poseedora (Biagini, 2015). Desde esta dimensión, la voluntad de los obreros, de los pueblos indígenas, de las mujeres en desventaja, de los negros y demás mayorías poblacionales, no es tomada en cuenta en la formación del Estado, ellos no son ciudadanos. Para ser ciudadano hay que ser autónomo, no depender de otro, y para ser autónomo se necesitan recursos económicos. Según este paradigma, los obreros y los indígenas no son ciudadanos ya que no son autónomos en virtud de no tener recursos económicos; a partir de esto se vislumbra una subyugación de la población a los grupos de poder económico. Para los indígenas, dicha sujeción se liga a la necesidad de implorar al gobierno civil para solventar algunas necesidades básicas como vivienda, educación, atención en salud y otros, y en los obreros se supone que solventan sus necesidades

fundamentales a partir de su trabajo, mito que es reafirmado por John Locke a más de un siglo de iniciada la modernidad, cuando define en su *Ensayo sobre el Gobierno Civil*: “solo es hombre aquel que no está sometido a la voluntad ajena” (Locke, 1941). Autonomía y libertad vienen a ser sinónimos para Locke. El modo de ser libre es teniendo control de su propia vida; ser propietario incluye su vida, la libertad y posesiones. Si no tiene posesiones no es autónomo, no tiene libertad, no es dueño de su vida, no es un ciudadano. Este mito, instituido por el pensamiento eurocéntrico, es un postulado fundante del gobierno civil, una institución que legislará en protección de los dueños de medios de producción, de acuerdo con la teoría lockiana, y que verá a las mayorías desposeídas como fuente de apoyo (mano de obra, impuestos) para el capital nacional y globalizado en el contexto actual. Esta visión de mundo se extiende a escala, partiendo del centro a la periferia, de Europa a las tierras invadidas. Se entiende que este eurocentrismo abarca a los Estados Unidos de América anglosajona que ve en los países de economías pobres la oportunidad de aumentar su riqueza. Con esta discusión es entendible la razón de nuestros sistemas educativos para incluir a John Locke en el programa de estudios como el padre de la democracia y del liberalismo, analizándolo desde una visión positivista dominante de los Estados modernos, y convirtiendo a las instituciones públicas en reproductoras del pensamiento colonizador.

La clase dominante de América Latina, apoyada en el pensamiento de Locke, no mira a sus poblaciones como seres libres y con derechos, especialmente a la población indígena que continúa afectada más que las otras clases sociales. El “indio no es un humano”, así lo denuncia Miguel Ángel Asturias en su novela *El Señor Presidente*; a partir de la discusión de un médico con su esposa, se suscita esta realidad, le dice la esposa al médico: “Una costurera que no echa a perder tela no llegará a cortar bien un vestido nunca. Y un vestido, bueno, un vestido vale algo. Los médicos, en cambio, pueden ensayar en el hospital con los indios” (Asturias, 2017).

Para Locke, la tierra le pertenece a quien la trabaja, una tierra adquiere su valor a partir de que una persona le agregue trabajo y la ponga a producir. Desde el pensamiento occidental los indígenas no ponen la tierra a producir, no cortan el bosque, no extraen minería para el comercio, no hacen represas hidroeléctricas en sus ríos, por tanto, se les califica de vagos,

pendejos, inútiles. Esta filosofía Lokiana autoriza al colono a invadir sus tierras y ponerlas a producir, convirtiéndola en su propiedad. Esta filosofía acompañada por la invasión de la religión que justifica bíblicamente que solo el que trabaja (con el modelo occidental) tiene comida, “te ganarás el pan con el sudor de tu frente”, le dijo dios a la pareja mítica de Eva y Adán cuando rompieron sus reglas. “El señor dijo al pueblo de Israel: seis días trabajarás” (Éxodo).

A toda persona que no se someta a las reglas coloniales se le aplica el mito de la modernidad, basta retomar el caso de la mujer de Lot, por el solo hecho de voltear su mirada quedó convertida en estatua de sal. Igual castigo recibió Evo Morales por voltear su mirada hacia su pueblo, en Brasil se le administró la misma regla a Luiz Inacio Lula da Silva y a Dilma Rousseff, inmisericorde castigo recibió el Doctor Ernesto Guevara, Víctor Jara, Salvador Allende, Carmen Lyra, Viviana Gallardo Camacho, Camilo Torres, Jairo Mora, Sergio Rojas, los del Codo del Diablo, Augusto Nicolás Calderón Sandino (Sandino); por voltear su mirada hacia los pueblos y querer darles la categoría de sujetos, se les castigó.

El indígena rompe la regla del trabajo (la que impuso el invasor europeo), el castigo es dejarlo sin tierra y exterminarlo. Jorge Larraín nos relata que demógrafos históricos recientes de la Universidad de California en Berkeley estiman que en el año 1500 vivían en las Américas unos ochenta millones de indígenas y que 50 años después únicamente quedaban diez millones; en México, particularmente, durante los primeros cien años de la invasión española la población indígena pasó de 25 millones a un millón (Larraín, 1996). A menos que se demuestre lo contrario, no hay en la historia de la humanidad mayor genocidio, por eso Aníbal Quijano nos indica que cuando los invasores vieron por primera vez a los indios, no se cuestionaron sobre quiénes eran esos seres humanos, sino qué eran, ¿qué son? El quién indica sentirlos como seres humanos, pero el qué indica que son cosas.

La constitución del gobierno civil, sustentada en la teoría de John Locke, es una formación concatenada de instituciones que reproducen el pensamiento colonizador, siempre en dirección a favorecer a los dueños de los medios de producción, algo fácil de entender en nuestros días.

Entre la ley y el olvido: la modernidad en acción

En 1977 se promulga la Ley Indígena de Costa Rica número 6172, que trata de la identidad, organización y territorio de los pueblos indígenas. Se reconocen 24 territorios y ocho pueblos o culturas, es la Región Brunca la que más pueblos alberga, cinco en total: borucas, cabécar, térrabas o teribes, ngobes o guamíes, bribris. En otras regiones del país habitan otras culturas denominadas malekus, chorotegas, huetares.

La Ley Indígena promulga en su artículo número uno que, "Son indígenas las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad". En este mismo artículo incluye los territorios denominados Reservas Indígenas, algunas ya establecidas en decretos ejecutivos de 1976. Estas reservas son territorios exclusivos para ser habitados por las personas indígenas, y en caso de que a la promulgación de la Ley Indígena en 1977 existieran personas habitando el territorio, ocupantes de buena fe, se les indemnizaría adecuadamente para que abandonaran el espacio designado para los pueblos indígenas. El artículo número dos de la ley indica, entre otras cosas, que las Reservas son propiedad de las comunidades indígenas. Esta designación, a simple lectura, parece muy lógica y fácil de entender, no obstante, a la fecha no se han indemnizado a los ocupantes de buena fe que habitaban las reservas antes de la promulgación de la Ley y más personas no indígenas han ingresado a los territorios reservados para ocuparlos ilegalmente, lo cual ocasiona una serie de conflictos con los indígenas que, en los últimos años, se han dado a la tarea de recuperar sus tierras. Este conflicto ha producido enfrentamientos donde muchos recuperadores han sufrido agresiones y lesiones físicas, incluyendo la muerte de dos líderes en los últimos tres años, se trata del asesinato de Sergio Rojas en la comunidad de Salitre y Yehry Rivera en la comunidad de Térraba. Esta realidad vigente en el año 2022 es absolutamente contradictoria con el artículo número tres de la supracitada ley que textualmente indica:

Las reservas indígenas son inalienables e imprescriptibles, no transferibles y exclusivas para las comunidades indígenas que las habitan. Los no indígenas no podrán alquilar, arrendar, comprar o de cualquier otra manera adquirir terrenos o fincas comprendidas dentro de estas reservas. Los indígenas sólo podrán negociar sus tierras con otros indígenas. Todo traspaso o negociación de tierras o mejoras de éstas en las reservas indígenas, entre indígenas y no indígenas, es absolutamente nulo, con las consecuencias legales del caso. (Ley Indígena de 1977)

Esta ley presenta contradicciones con su reglamento decretado por el poder ejecutivo, pues en su artículo cuatro indica que las reservas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales; sin embargo, el reglamento indica que las comunidades serán administradas por un ente absolutamente centralizado en el gobierno nacional, estas son las Asociaciones de Desarrollo Integral adscritas a la Dirección Nacional de Desarrollo Comunal (DINADECO).

El artículo 6 de la ley nos indica que solamente los indígenas podrán aprovechar los recursos que poseen sus reservas, estos incluyen su propia vivienda, madera, cultivos para su alimentación diaria; la realidad es que una buena extensión de las Reservas Indígenas es utilizada por personas "blancas" para la crianza de ganado bovino. En visita a la comunidad de Térraba este autor logró observar que en tiempo de verano no circula agua por las quebradas y acequias, y que todos sus alrededores están cubiertos de potreros para la crianza de ganado, donde no hay árboles, razón principal de la sequedad de los mantos acuíferos, una deforestación visible. En dicha visita se logró identificar los puntos donde se ubican las casas de personas indígenas, especialmente de personas mayores, se verá un grupo de árboles, al acercarse se identifica el frondoso follaje de árboles de mango principalmente, una hamaca entre las ramas del árbol para disfrutar el buen vivir, luego se identifican "matas" de plátano, algunas plantas medicinales y las gallinas que no faltan en el patio de un hogar tradicional. Este paisaje que ilumina la buena vida en esta vida se ve atropellado cuando la vista, sin querer, se ve intervenida por los potreros desolados que los "blancos" usan para la crianza del ganado.

Ley Indígena y Reglamento: neocolonialidad

La Ley Indígena fue reglamentada por la Presidencia de la República y el Ministerio de Gobernación, Policía, Justicia y Gracia, y se le asigna para su organización interna la figura jurídica de Asociación de Desarrollo Integral (ADI). Esta figura es directamente controlada por el Poder Ejecutivo o Gobierno Central de Costa Rica bajo la Dirección Nacional de Desarrollo de las Comunidades (DINADECO). De esta forma, el gobierno de Costa Rica le quita la autonomía a los pueblos indígenas que la ley le asigna en su artículo número cuatro, en el que se indica que las reservas deben regirse por las estructuras comunitarias tradicionales de los pueblos.

Existen otros instrumentos jurídicos que Costa Rica ha suscrito en vías de proteger y validar los derechos de los Pueblos Indígenas; uno muy importante es el Convenio número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, propuesto y aprobado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en junio de 1989. El Convenio 169 busca reivindicar la dignidad de los Pueblos Indígenas en la protección de sus prácticas sociales, valores, prácticas culturales, religiosas y espirituales. Este importante convenio internacional se debe analizar como un instrumento que, aunado a la Ley Indígena de 1977, debería validar a los pueblos y corregir el reglamento de dicha ley, con lo cual se dé a las comunidades indígenas su esperada autonomía, que se rijan por sus organizaciones internas y no por las asociaciones de desarrollo integral. Se aprobó este convenio con la ley N.º 7316, el 2 de abril de 1993, y se denomina de la misma forma que el convenio original de la OIT. Adicionalmente, Costa Rica es signataria desde el 2007 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, donde se visualiza y describe la libre determinación de los Pueblos Indígenas en su condición política, cultural, social, económica. Contrasta este mandato con la forma como Costa Rica reglamenta la Ley Indígena de 1977, al imponerles una organización que controla el gobierno nacional (Poder Ejecutivo). La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas insiste en su artículo cuatro en que la libre determinación tiene absoluta relación con el derecho de los Pueblos Indígenas a su autonomía de gobierno, de organización, y que debe facilitárseles los recursos para que dicha autonomía sea lograda por ellos. Por el contrario,

la libre determinación y autonomía es lo primero que se elimina de la ley nacional mediante la aplicación de su reglamento. Por otra parte, al no aplicar la ley en el sentido de indemnizar a los ocupantes de buena fe antes de la ley de 1977, se ha generado una invasión posterior que ha causado conflictos donde los asesinatos de líderes indígenas quedan impunes, con lo cual parece que hay contubernio desde las diferentes instancias oficiales que favorecen a población no indígena que está invadiendo los territorios reserva.

Región Brunca y el pensamiento colonial

En este espacio geográfico se ejemplifica de manera contundente la dominación de pensamiento eurocéntrico aplicado por la clase política desde el Poder Ejecutivo o gobierno central. Se convirtió en un botín para que el gobierno de Costa Rica se congraciara con el capitalismo voraz internacional a partir de donaciones y concesiones de territorios para la explotación indiscriminada de recursos naturales (madera, bauxita, oro, cultivo extensivo de banano).

Es un territorio de aproximadamente 9 mil kilómetros cuadrados que equivalen a un dieciocho por ciento del territorio nacional. Se ubica al sur de Costa Rica y se integra con 6 cantones que son: Pérez Zeledón, Osa, Corredores, Buenos Aires, Coto Brus y Golfito. Esta región es significativa por su historia bananera pues aún existe el puerto por donde la United Fruit Company enviaba la producción a diferentes destinos del mundo donde comercializaba la fruta. La concesión de tierras a la compañía bananera constituye una manifestación del neocolonialismo en la complacencia de un país pobre a uno desarrollado, aplicación de la teoría lockiana, la tierra es de quien la ponga a producir. La extracción de recursos de la región por parte de la United Fruit Company dejó una estela de pobreza y desolación que hasta hoy sigue sintiéndose y reflejándose en una población con los índices de desarrollo humano más deficitarios de Costa Rica.

La Región Brunca tiene una población de 350 mil personas aproximadamente, es el cantón Pérez Zeledón el que más habitantes integra, con unas 143 mil personas. Este cantón, siendo el único de la Región Brunca que pertenece a la provincia de San José, tuvo su primera conexión terrestre con el Valle Central (San José), en la década de 1860, cuando Pedro Calderón Ureña

construyó una picada o un trillo a machete, el cual se recuerda como la Picada de Calderón. Esta ruta se marcó en el Cerro de la Muerte por donde pasaron los primeros pioneros del Valle del General, ruta de difícil tránsito donde murieron muchos caminantes intentando llegar al "Valle Bendito", de esta realidad se deriva la macabra toponimia de Cerro de la Muerte.

Los otros territorios de la Región Brunca fueron poblados en su mayoría por población chiricana que, desde inicios del siglo XIX, llegaron buscando pastoreo para sus semovientes, pues en estas geografías, especialmente en Buenos Aires, existían grandes extensiones de pasto natural denominados sabanas, una circunstancia que significó que esa región del sur se poblara primero que Pérez Zeledón. Estos pobladores llegaron de Chiriquí, provincia panameña colindante con Costa Rica. El aporte cultural que los chiricanos dieron a la región es muy importante, y hay investigadores que han trabajado este tema con dedicación, tal es el caso de José Luis Amador que, durante décadas, nos ha ilustrado con sus investigaciones sobre los chiricanos en Costa Rica.

Esta región es centro de atención por su riqueza aurífera, especialmente en la península de Osa donde la United Fruit Company experimentó la extracción de oro de los bosques que hoy constituyen el Parque Nacional Corcovado, una de las regiones con más biodiversidad del mundo. La pobreza que impacta a la región obliga a muchas personas a buscar oro en las montañas donde otrora la compañía bananera experimentó buscando el preciado metal. No cabe duda de que este tema se visualiza en los estudios realizados por los diferentes organismos estatales, un rezago que se ha ido acentuando desde el abandono en que la compañía bananera dejó a los obreros, además de la acumulación de medidas políticas que concentran los recursos en la Gran Área Metropolitana, además de la pobreza generada por el debilitamiento del Estado social de derecho. Con este tema regresamos al eje conductor de este escrito el cual es la problemática centro-periferia, el pensamiento colonial eurocéntrico administrado en lo local, la región pobre y el centro con recursos.

La región fue también centro de atracción por su riqueza forestal, especialmente la península de Osa que, en 1960, sufre el agravio del Estado al otorgarle a una compañía comercializadora de madera una porción importante de territorio en el más robusto bosque del territorio nacional. Por segunda ocasión, el Estado costarricense entrega tierras del sur a compañías extranjeras en

detrimento de su población. Este es el caso de La Osa Productos Forestales, compañía forestal industrial estadounidense que, en la década de 1960, recibe del Estado costarricense unas 47 mil hectáreas de terreno para explotación de maderas finas y otros recursos, mucha de esta tierra estaba en el bosque que hoy constituye el Parque Nacional Corcovado (Javier Olivares, Cátedra de Historia de la UNED).

Cuando la región va teniendo más acceso terrestre por la construcción de la interamericana sur, y vía marítima por el golfo Dulce, campesinos en busca de producir alimentos y refugio para vivir se internan en la tierra concesionada a La Osa Productos Forestales, lo que provoca enfrentamientos entre estos y la policía privada de la empresa, lo cual causa agresiones a los campesinos, incluso la muerte de algunos. Javier Olivares, en un artículo titulado, "Península de Osa, una lucha interminable de conservación", nos relata: "La lucha se desarrolló con violencia, con persecución a los campesinos, enfrentamientos armados entre los empleados de la Osa Forestal y los pobladores, heridos, muertes, incendios, destrucción de maquinaria, en general una gran tensión" (Olivares).

En 1970, se genera un conflicto de carácter nacional: el gobierno de Costa Rica ofrece la exploración de yacimientos de bauxita de Pérez Zeledón a una empresa estadounidense llamada Aluminum Company of America (ALCOA). El contrato ley para otorgar la explotación de dichos yacimientos se encontraba en la Asamblea Legislativa. Afortunadamente, los estudiantes de la Universidad de Costa Rica dirigieron una lucha nacional que derivó en la eliminación de tal pretensión. Un contubernio más entre Gobierno civil y una empresa colonizadora (saqueo) de riqueza en la Región Brunca.

No Hay duda de que la región es una interminable fuente de riqueza natural y posiciona a Costa Rica a escala mundial a partir de espacios como el golfo Dulce y el Parque Nacional Corcovado, clasificado como un espacio de biodiversidad destacado en el mundo. Cabe recalcar que la riqueza de la región ha sido el elemento de atracción por parte de compañías extranjeras para explotar su naturaleza.

Universidad en la Región Brunca

La Universidad Nacional es fundada en 1973 y se integra a esta estructura de educación superior la Escuela Normal, que tenía como fundamento formar a educadores y educadoras para las necesidades educativas de la población costarricense. Así entendido, se podría dilucidar, sin que esto sea tomado literalmente, que la Escuela Normal se convirtió en Universidad Nacional. En Pérez Zeledón, existió una sede de dicha escuela formadora de docentes y se ubicaba en la ciudad de San Isidro de El General, en consecuencia, la Universidad Nacional se instala en Pérez Zeledón. Esta institución de educación superior ha pasado por diferentes etapas hasta llegar al rango estatutario de sede regional. En el año 1979, a seis años de su fundación, se suscita el primer descontento de los estudiantes regionales en reclamo de mejores condiciones académicas, dicha manifestación, denominada en el léxico de la lucha como “huelga de estudiantes”, tuvo mucha importancia en la historia venidera ya que parte de las demandas estudiantiles de aquel 1979 siguen siendo falencias en la universidad regional: renovación de carreras, presupuestos, especialmente. De aquel contexto se suscita una intervención, que consiste en que la administración central ubicada en Heredia envía a un administrador de su confianza, alterando la autonomía que todo centro universitario regional tiene estatutariamente. Las intervenciones, centralizadas desde Heredia, son oficializadas a partir de acuerdos del Consejo Universitario que solicitan a la administración activa (rectoría) actuar en consecuencia, y son más frecuentes en las regiones que en facultades de la Sede Central, esto nos perfila el uso de un pensamiento neocolonial aplicado a lo interno de la institución. En la Región Brunca, que es el tema que nos ocupa, se han implementado dos intervenciones, la segunda fue en el 2005, con dimensiones importantes de abuso de poder y persecución política por parte de la administración activa y del Consejo Universitario, argumento que se emite en virtud de que la sala Constitucional tuvo que actuar para regular el proceso. Concatenando el tema que nos ocupa en este ensayo, se vislumbra el pensamiento colonial aplicado a las regiones, que se inicia con el pensamiento eurocéntrico en el continente latinoamericano y pasa por el contexto nacional de una marginación

regional a partir de la misma configuración de pensamiento colonial o neocolonial, lo cual llega a lo institucional.

La petición que los estudiantes elevaron en 1979 sigue estando vigente cuando las solicitudes de carreras oportunas y pertinentes para las regiones son negadas desde las facultades y unidades académicas ubicadas en Heredia, con lo cual se visualiza una dualidad institucional, la universidad central y la universidad regional. Los argumentos para dicha negación son un espejo absoluto del pensamiento eurocéntrico de superioridad frente a lo regional. La Universidad Nacional no ha podido superar esta etapa de centralización aun cuando el tema de regionalización es motivo de discursos, acuerdos, congresos, políticas y más.

Universidad y pueblos indígenas

La Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional se ubica en un territorio donde habita la mayor parte de la población indígena de Costa Rica. Se estima que en Costa Rica viven unas 104 mil personas indígenas, de las cuales únicamente 36 mil viven en las Reservas Indígenas. En la Región Brunca se ubican cinco pueblos indígenas de los ocho que habitan en el país, y 12 territorios de los 24 que existen en el territorio nacional.

Los jóvenes de estas comunidades han tenido muy poco acceso a la educación superior, incluso el acceso a la educación secundaria no ha tenido mucha promoción tomando en cuenta que, en datos oficiales de Costa Rica, se logra identificar que solo el 13% de los jóvenes indígenas se gradúa en educación secundaria. De estos jóvenes graduados muy pocos llegan a las universidades públicas, con lo cual se visualizan falencias en los mandatos de convenios internacionales que han acordado que a la población indígena hay que facilitarle el ingreso a los programas oficiales de educación general. El Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países independientes, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en su artículo 22 indica que deben tomarse las medidas para que las personas interesadas en participar de los programas educativos generales puedan acceder a ellos con la colaboración del Estado (Convenio 169, OIT). Por otra parte, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en su artículo 14 indica: “los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación”

(Naciones Unidas, 2007). En el artículo 15, la misma declaración indica que “los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones históricas y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública”. A falta de investigación, no podemos saber si la poca aplicación de este articulado en referencia a la cultura y costumbres podría ser parte de las razones del poco acceso de los jóvenes indígenas a la educación universitaria.

Universidad y acercamiento con pueblos indígenas

En el 2013, las universidades públicas inician un proyecto de acercamiento a las poblaciones indígenas, este va ligado al Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior (PMES), financiado por el Gobierno de la República con recursos del Banco Mundial. Aquí las universidades adscritas a CONARE hacen alianza con representantes de comunidades indígenas en el diseño de un plan que garantizara a los estudiantes indígenas de los diferentes territorios la oportunidad de estudiar en el sistema de educación superior pública, con prácticas culturalmente pertinentes (CONARE, 2013). Dicho plan, que se implementó entre el 2015 y el 2020, evidencia, como se demostrará en este mismo escrito, un acercamiento a las comunidades indígenas con la participación de un grupo de jóvenes que cada año logró el ingreso a la Universidad Nacional en la Región Brunca. Este plan se denominó Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (PPIQ) y tiene como ejes transversales “mejorar el acceso, la permanencia y la pertinencia de la educación superior para los pueblos indígenas” (CONARE, 2013).

Con el Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal se logró integrar a la Sede Regional Brunca entre 2015 y 2020 un total de 122 estudiantes declarados indígenas por sus Asociaciones de Desarrollo Integral, organismo que emitía una certificación sobre la autenticidad del origen del estudiante. De estos 122 estudiantes indígenas, 58 asistieron al Campus Pérez Zeledón y 64 al Campus Coto (Oficina de Registro Sede Regional Brunca).

La Sede Regional Chorotega también ha integrado indígenas a sus carreras, con un programa denominado Grupo de Interés Institucional de Matambú, comunidad indígena aledaña a la sede regional, se han unido a las aulas universitarias 22 estudiantes indígenas entre 2018 y 2022. Este acercamiento a la comunidad

indígena es de valorar como una iniciativa que debe seguir en ascenso a partir de un análisis consensuado sobre las comunidades indígenas frente a una modernidad que las ha mantenido en el ostracismo.

Universidad, indígenas y reproducción social

Es conocido por este autor que las prácticas universitarias a las que se someten los indígenas cuando llegan a las aulas universitarias de la Región Brunca son las mismas que se le administran a cualquier otro estudiante, dichas prácticas educativas se someten a la reproducción social, entendida esta como la promoción de un pensamiento eurocéntrico que reproduce las estructuras sociales tradicionales desde las prácticas educativas, en este caso desde la universidad. A manera de ilustrar lo afirmado, podemos hacer referencia a la narrativa, discursos y reproducción de teorías por parte del profesorado que es el grupo que más impacto tiene en la formación de los estudiantes; luego están los signos externos, los formatos sociales y académicos (manifestación social, tipo de trabajo en el aula, vocabulario deseado...). Sobre esta argumentación es importante resaltar que las bases de datos que los jóvenes en general deben consultar para sus trabajos universitarios son mayoritariamente europeas o subsidiarias de estas, y los formatos para escribir son foráneos también, y dichos formatos se imponen antes de generar prácticas y discusiones críticas sobre el desarrollo de las ideas y el pensamiento, con lo cual parece que lo importante es el formato, lo técnico, y no el desarrollo del pensamiento crítico que es un mandato estatutario. En el caso de la Universidad Nacional, para escribir documentos existe una adhesión al formato emitido por la American Psychological Association (APA), asociación de atención psicológica de Estados Unidos, pareciendo que hay que pedir ayuda a dicha organización para dejar tal dependencia, dicha asociación renueva este formato y la universidad debe adquirir su nueva versión que alcanza el número siete.

Esto nos coloca en otro escenario que se relaciona con la formación de esos pocos indígenas que logran llegar a la educación superior, su "blanqueamiento" es evidente, regresarán a sus comunidades con una base de pensamiento eurocéntrico, pues su cultura no fue tomada en cuenta en el periodo de estudio. Se visualiza otro cuestionamiento a partir de estas

realidades: ¿para qué continuar la colonización de una población que lleva quinientos años de sobrevivir a los atropellos de tan nefasta colonización, qué aporte estamos haciendo a las comunidades indígenas cuando su cultura no es visualizada en las aulas universitarias? ¿Podría ser esta la razón de que, a pesar de los programas con alta inversión económica para acercar a la universidad a las comunidades indígenas, no se logra impactar para que un número considerable de indígenas se integre a la educación superior pública?

Apreciaciones finales

- La modernidad y su capitalismo toman fuerza con la superación del océano Atlántico sobre el Mediterráneo. Los europeos encuentran en los territorios invadidos minerales de alto valor y otros recursos naturales que usan para mejorar su raquítica economía y entrar de lleno a la modernidad dando fuerza al incipiente capitalismo occidental. Al lograr la superación económica generada por el saqueo de la riqueza en los “nuevos territorios” imponen su pensamiento a las culturas del otro lado del Atlántico, primero en el Abya Yala (Latinoamérica) y luego a África y algunos espacios de Asia.
- La modernidad se define como el surgimiento de la racionalidad, el fortalecimiento del capitalismo occidental, la industrialización, el dejar atrás las prácticas medievales del feudalismo, lo mitológico, lo religioso. Resurge el humanismo en el formato antropocéntrico donde el ser humano es el centro de todas las cosas, esto generará, en unión con el capitalismo, prácticas irracionales vistas como racionales, tal es el caso de la destrucción de la naturaleza y el sometimiento del ser humano (mano de obra) para el crecimiento del capital. Situación irracional de la racionalidad que ha provocado la explotación irracional de la naturaleza, lo cual causa uno de los problemas más apremiantes del ser humano que es el cambio climático.
- Europa, al entrar a la modernidad con la extracción de riqueza de los territorios colonizados, impone una historia universal, un pensamiento único, un tipo de economía, una religión, y exige que el resto de los humanos de las tierras

invadidas se someta a sus designios. Lógicamente, para imponerse debió usar la fuerza militar y religiosa, y genera lo que Dussel define como el mito de la modernidad, donde la violencia es autorizada para el sometimiento, y dicha violencia es inevitable y culpa del colonizado por oponerse al sometimiento. El mito de la modernidad impone también una forma de pensar y un modelo de desarrollo, acreditados con carácter de universalidad.

- América Latina, después de la independencia, siguió cultivando el pensamiento colonial hasta nuestros días, dicha colonialidad va escalando desde Europa a Latinoamérica a través de su pensamiento universal y se reproduce en cada país y sus regiones.
- La población en general es víctima del pensamiento eurocéntrico reproducido en las instituciones por el gobierno civil; son las poblaciones indígenas las que más adolecen por la aplicación de dicho pensamiento, pues doscientos años después de la independencia siguen sufriendo los mismos males que tenían en la colonia, la invasión de sus territorios, por ejemplo.
- Para salir de la dominación del pensamiento eurocéntrico, según Bautista, debemos recurrir a la sabiduría de los pueblos ancestrales y formar categorías, dar esencia a esas categorías a partir de los saberes ancestrales.
- Los pueblos indígenas de Costa Rica, ocho en total, tienen poco acceso a la educación superior. En esta dirección, la Universidad Nacional, teniendo una sede en la Región Brunca donde habitan la mayoría de esos pueblos, confeccionó un programa para dar cobertura a los jóvenes indígenas, de esta forma, entre 2015 y 2020 se integraron a carreras universitarias en el Campus Pérez Zeledón y Campus Coto (Región Brunca) unos 122 jóvenes de los diferentes pueblos indígenas. Aun siendo poca la integración, esto nos vislumbra un camino a seguir, uno que integre a las comunidades a partir de la validación de sus prácticas culturales ancestrales, con lo cual se respete su identidad, ya que de la forma tradicional estaríamos violentando su quehacer cultural.
- El futuro de la universidad pública está en las regiones, pues es en estos espacios donde tiene la oportunidad de contribuir al mejoramiento de poblaciones que sufren un rezago estructural, y su impacto sería visible. Con la estructura

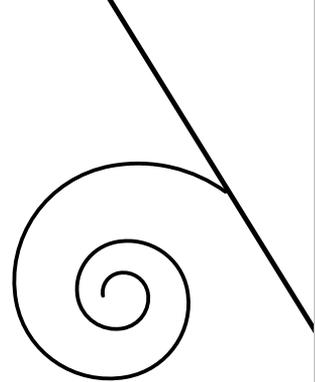
jurídica creada en el tema de regionalización, la Universidad Nacional tiene la oportunidad de poner en práctica la filosofía de “Universidad Necesaria” promovida en Latinoamérica por Darcy Ribeiro y asumida por el Dr. Benjamín Núñez Vargas como filosofía de esta maravillosa institución de educación superior pública.

- La lucha en contra del pensamiento eurocéntrico y la constitución de nuevas categorías para un nuevo pensamiento latinoamericano, es una oportunidad visible para la Universidad Nacional ya que tiene fundamento en la filosofía nustramericana de Universidad Necesaria.
- La alerta que nos presenta Carpentier, Asturias, Dussel, Bautista, Bilbao, Biagini, Ribeiro y otros, son insumos que deben orientar la formación de un nuevo pensamiento que podría germinar desde la Universidad Nacional. En esta dirección, la regionalización dejaría de ser una camisa de fuerza y se convertiría en una oportunidad para crecer.
- La lucha por defender el sistema público en general, y el sistema de educación superior en particular, presenta un reto impostergable, el cual es la generación de un pensamiento crítico capaz de promover nuevas formas de resistencia ante un sistema positivista que borra la memoria de la población, fenómeno que no escapa a las estructuras universitarias.
- Es urgente sacar a la universidad del camino de la neocolonialidad, de la reproducción social y guiarla por la ruta de la filosofía nustramericana. Esta propuesta nos ubica en el camino de la resistencia, con lo cual se cambie la mirada hacia la población con más rezago en desarrollo humano, posición que obliga a incomodar la comodidad mental y el letargo al que las orientaciones globales han llevado a la comunidad universitaria y a la población en general.
- El camino hacia la Universidad Necesaria nos orienta a una renovación de pensamiento que sustituya al eurocentrismo como fuente de conocimiento universal.

Bibliografía

- Asturias, M. (2017). *El Señor Presidente*, Madrid, España, Alianza Editorial.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1993). Ley 7316 de aprobación del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.
- Bibao, F. (1863). Emancipación del espíritu de América, Chile, Manuel Bilbao, tomo II.
- Barrantes, C. (2014). *Crónicas del Golfo Dulce*, EUNED, San José, Costa Rica.
- Bautista, J. (2015). *Qué significa pensar desde América Latina*, Ediciones Akal, México.
- Biagini, H. (2015). *El Neuroliberalismo y la Ética del más Fuerte*, Heredia, Costa Rica, EUNA.
- Carpentier, A. (1978). *El Reino de este mundo*, Editorial Seix Barral, S.A. Provenza, Barcelona, España.
- CONARE. 2013. Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal.
- Consejo de Sede Regional Chorotega, UNA-CO-SRCH-ACUE-140-2020 29 de junio de 2020.
- Consejo Regional de Desarrollo, región Chorotega, COREDESCHO, 0001-2020.
- Consejo Universitario, 2022, UNA-SCU-ACUE-017-2022.
- Coronil, F. (2000). *Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Faces/ucv.
- Costa, Y. (2008). *Filosofía Latinoamericana y Democracia en Clave de Derechos Humanos*, Editorial Nordan-comunidad, Montevideo, Uruguay.
- Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ediciones FACES/UCV.
- Fromm, E. (1947). *El miedo a la libertad*, Barcelona, España, Ediciones Paidós Ibérica.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Faces/ucv.
- Locke, J. (1941). *Ensayo sobre el gobierno Civil*, México: Fondo de Cultura Económica.

- Martí, J. (1891). Nuestra América, El Partido Liberal, México, 30 de enero, 1891.
- Martínez, J. (2020). Francisco Bilbao y la cuestión colonial, Ariadna Ediciones, Santiago, Chile.
- Marxists Internet Archive. 2002. Enlace: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1860s/eccx86s.htm>
- Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, sexagésimo primer periodo de sesiones, Suplemento número 53.
- Olivares. J. Península de Osa, una lucha interminable de conservación, Boletín Histórico y Sociedad. Número 65, UNED, julio de 2018.
- ONU <https://costarica.un.org/es/125221-onu-necesitamos-priorizar-el-derecho-de-los-pueblos-indigenas-poseer-utilizar-y-manejar-> .
- Saxe, E. (1999). *La Nueva Oligarquía latinoamericana*, Heredia, Costa Rica, UNA.
- Sede Regional Chorotega, UNA-CO-SRCH-ACUE-139-2020, del 29 de junio de 2020.
- Universidad Nacional, Oficio UNA-R-OFIC-1913, 2021.



Mujeres, academia y liderazgo: narrativas desde la Sede Regional Brunca

Lena Barrantes Elizondo
Yalile Jiménez Olivares

Introducción

El liderazgo de mujeres en la Sede Regional Brunca (SRB) de la Universidad Nacional (UNA), no se suscita como un esfuerzo colectivo resultado de círculos o redes de apoyo ni formales ni informales. Por el contrario, este es el resultado de esfuerzos individuales y luchas personales de mujeres que han desafiado las representaciones mentales y prácticas tradicionales por más de cuatro décadas. Desde la fundación de la Sede, las mujeres han asumido cargos de gestión y liderazgo que tradicionalmente son asignados a hombres. Aún así, la historia del ámbito organizacional de la Sede registra una presencia mayoritaria de hombres con cargos de poder. Con esto se reconoce la lucha femenina por vivir y sobrevivir en espacios de liderazgo en la academia.

El caso de la Sede no es lejano. La UNA ha sido testigo de luchas como las de Cora Ferro, quien en los años 80 ejecutó acciones concretas de lucha contra la marginación de las mujeres. Entre sus múltiples victorias, Cora fundó el Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional, participó en la creación de la maestría en Estudios de la Mujer, integró la primera Comisión de Resolución de Denuncias sobre hostigamiento sexual en la Universidad Nacional, donde se enfrentó al primer caso registrado, e impulsó la Casa de la Mujer y el Centro de Información y Documentación especializado en temáticas de la mujer y de género. Sin lugar a duda, la lucha de Cora ha tenido impacto en la participación femenina de la universidad; sin embargo, resulta complejo afirmar que las mujeres en la Sede puedan dar fe de la materialización de luchas semejantes en su entorno regional.

Desde una lente interseccional, las mujeres líderes en la academia navegan elementos identitarios como su género, ubicación geográfica, orientación sexual, clase social, religión y edad, que interaccionan en niveles múltiples y simultáneos. La teoría de la interseccionalidad nos permite analizar cómo cada uno de estos elementos o rasgos personales están unidos entre sí para comprender de manera integral la propia identidad de cada ser y profundizar en la comprensión de cómo ocurre la desigualdad y la marginación. No es de manera independiente que la opresión actúa, es decir, no está basada en un solo elemento identitario. No es solamente el hecho de ser mujer lo que provoca marginación, es un cruce de caminos que nos lleva a la multiplicidad de posibilidades que originan la exclusión de las mujeres en la Sede.

En este capítulo, se comparte las historias de vida de mujeres que han influenciado y movilizado a otras personas a alcanzar metas, lo cual ha suscitado el mejoramiento al interior de la Sede. Hace énfasis en los procesos de creación y aceptación de episodios vividos en cuatro áreas: su esfera personal, su trayectoria académica, su contexto regional y anécdotas en el ejercicio de su liderazgo. La suma de estas vivencias resulta en un espejo de explicaciones y reconstrucciones que ofrecen un recuento histórico de luchas ganadas, las cuales sirven de inspiración para que cualquier mujer en la academia pueda aspirar a ocupar posiciones que nos permitan influenciar los procesos de toma de decisiones, contribuyendo a fortalecer la participación y representación femenina en la región.

Género, orden social e identidad

El género se aprende, se educa, se manipula y puede cambiar. Es la construcción social que define características y comportamientos que se asignan tradicionalmente a través de la dicotomía hombre-mujer. El género encaja perfectamente en el orden social y juntos se convierten en un motor que regula el funcionamiento de hombres y mujeres. Este engranaje entre género y orden social ha dado origen a dinámicas de poder cuyo cimiento es la hegemonía masculina y el patriarcado. Según Bourdieu (2000), se ha normalizado la existencia de un orden social enraizado en la dominación masculina, que perpetúa acciones discriminatorias en donde la escasa representación femenina en puestos de poder constituye “violencia simbólica”. Este tipo de violencia se entiende como “coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural...” (pp. 224-225).

En este orden de las cosas, la construcción social de género, que incluye “la identificación social con el igual y la diferenciación con el otro” (Zuluaga, 2015, p. 75), es también creada performativamente, por medio de prácticas normadas y procesos culturales que reciben la forma de quién (o de lo qué) las proclama. Es así como las mujeres en la academia construyen su identidad bajo la sombra de la hegemonía masculina, la violencia simbólica y construcciones discriminatorias.

El orden social tradicional se manifiesta mediante relaciones de poder patriarcales que sitúan y mantienen a los hombres en posiciones de poder, mientras que las mujeres son subordinadas. El concepto de género brinda una comprensión de cómo se establecen asimetrías en las relaciones, roles, funciones y estilos de vida entre hombres y mujeres. Esta comprensión se enmarca en un sistema de subordinación y exclusión que perpetúa posiciones de poder asignadas a los hombres. Esto explica las jerarquías de género, las cuales son “formas como se organizan las relaciones sociales según las funciones y tareas que se exigen a los hombres y a las mujeres en la sociedad, basadas en

la división sexual del trabajo. Son expresiones de las relaciones de poder entre los géneros" (Fundación Juan Vives Suriá, 2010, p. 36). El género hace una distinción entre hombres y mujeres al regular para cada uno expectativas, responsabilidades, lo bueno, lo malo, los derechos y deberes.

La noción de identidad se puede entender como la concepción de sí mismo en relación con el contexto desde lo colectivo o lo individual. Desde lo individual, las personas se definen a sí mismas en relación con sus características físicas, culturales, psicológicas y morales, así como condiciones que las representan. La identidad no es estática, ya que su proceso le permite cambiar con el tiempo y adquirir elementos. El género, los grupos y el sentido de pertenencia, tradiciones y costumbres, símbolos, instituciones sociales y políticas, son elementos que intervienen en la construcción de la identidad personal. De manera puntual, involucra el sentimiento de unicidad, idiosincrasia y exclusividad, sentido de permanencia y continuidad a lo largo del tiempo y del espacio (Pujal, 2004; Vesga, 2019).

Desde lo colectivo, la identidad denota una fundamental y "consecuente mismidad entre los miembros de un grupo o categoría" (Brubaker y Cooper, 2000, p. 7). Polleta y Jasper (2001) definen la identidad colectiva como la conexión cognitiva, moral y emocional de un individuo con una comunidad más amplia, categoría, práctica o institución. Es una percepción de un estatus o relación compartida, que puede ser imaginado más que experimentado directamente, y es distinto de las identidades personales, aunque puede formar parte de una identidad personal" (p. 285). Esto resulta en que la identidad, personal o/y colectiva, es un pacto social regulado por lógicas de poder inherentes (Bourdieu, 2000).

Entre estas lógicas se enmarcan expectativas y estereotipos que se construyen como imaginarios, pero se consolidan como comportamientos normales y esperados. La negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación en acciones de liderazgo, frecuentemente se estanca en generalidades simplistas cubiertas de etiquetas. Así como las mujeres conviven con idealizaciones que predefinen su comportamiento en su vida personal y familiar, en la academia se ha llegado a etiquetar el "liderazgo femenino", como si hubiese un liderazgo de hombres y otro de mujeres, cada uno con estereotipos asociados. Sin embargo, son las normas sociales las

que regulan el comportamiento de hombres y mujeres líderes en procesos organizacionales en la educación superior. Esto ha dado como resultado el poder identificar que las mujeres han propuesto de manera más efectiva esquemas de liderazgo más democráticos, participativos y con énfasis en la ética del cuidado; en contraste con propuestas tradicionales que se enfocan en el autoritarismo, la ambición y la búsqueda de poder lideradas por hombres (Sánchez, 2009; Zuluaga, 2015).

Interseccionalidad y liderazgo

La teoría de la interseccionalidad desarrollada por Crenshaw (1994, 2007) permite entender a profundidad fenómenos sociales complejos, ya que, lejos de apuntar el género como único elemento identitario que tiene implicación directa en el ejercicio del poder, esta teoría reconoce que los seres humanos construyen y viven su identidad desde una lente multidimensional que resulta de sus relaciones sociales, su historia y la ejecución de poder sistemático en su entorno. Es así como se reconoce que las personas son miembros de más de una categoría o grupo social, lo que implica que, dependiendo de su posicionamiento, pueden ejercer poder o ser sujetos de opresión o marginación.

Esta teoría guía el análisis del tema de liderazgo en tanto da espacio para la explicación de las identidades múltiples de los actores sociales, dejando en evidencia sus puntos de conexión y desconexión. Además, esta teoría permite analizar el liderazgo desde más de una categoría social, lo que abre espacio a la inclusión de diferentes experiencias y factores que resultan de relaciones, situaciones y roles que se conectan intrínsecamente. Esta teoría reconoce que el liderazgo de mujeres no se limita a una clasificación determinada por el género; por el contrario, anticipa que categorías como educación, edad, religión, valores, etnicidad, la orientación sexual, religión, clase socioeconómica, capacidad, cultura, localización geográfica y estatus como migrante, indígena, refugiada o desplazada interactúan entre sí para influenciar, movilizar y potenciar la acción sustantiva de la Sede. De manera específica, las narraciones en este capítulo dejan en evidencia cómo el liderazgo y la actuación de mujeres líderes se han visto caracterizados y entretejidos por sus diferentes roles como madres, hijas, esposas, hermanas, así como su edad,

sus valores, su ubicación geográfica, sus recursos y su formación universitaria.

Las teorías del liderazgo han avanzado significativamente en los últimos años. Se ha profundizado las ideas de liderazgo transaccional y transformacional para dar cabida a ideas de liderazgo de servicio y de inclusión, las cuales se vinculan directamente con las narraciones aquí presentadas. El liderazgo de servicio se entiende como aquel que “pone el acento en la capacidad de servicio y no en el éxito personal, profesional o institucional. Este liderazgo de servicio es el auténtico motor para una transformación social hacia un mundo más libre, solidario y justo” (Giner, 2014, p. 229).

Este tipo de liderazgo es un espejo de lo que sucede en la SRB, ya que el ejercicio de la profesión en una sede regional de una universidad pública en la región más pobre del país (INEC, 2021) implica luchar con presupuestos limitados y la constante lucha de poder y hegemonía centralista (Barrantes, 2022), que responden al compromiso social de construir una sociedad justa y equitativa. Es la pasión por servir a comunidades marginadas lo que explica los grandes sacrificios, dedicación y esmero por hacer que “las cosas sucedan” en medio de limitaciones y carencias. Estas carencias no son solo presupuestarias, sino que abarcan la injusticia social en la participación, la asociación y el reconocimiento (Cuervo, 2016).

En la misma línea del liderazgo de servicio, el liderazgo de inclusión responde a la misión y visión de la SRB, la cual se identifica como “una instancia académica desconcentrada formadora de profesionales críticos, humanistas y creativos, que desarrolla la acción sustantiva universitaria de manera articulada en la construcción de una sociedad justa, equitativa e inclusiva; orientada hacia los sectores sociales menos favorecidos, en respuesta al entorno regional, nacional e internacional, sobre la base de la excelencia y la participación democrática” (UNASRB, 2017). Principios de este tipo de liderazgo ejercen una fuerza poderosa en las acciones de la Sede y por ende en la participación y representación de las mujeres en roles de liderazgo. Dorczak (2013) identifica las siguientes características generales del liderazgo inclusivo que permean en el liderazgo de mujeres:

- Valora el proceso social y el trabajo en equipo como los elementos principales del contexto de desarrollo personal y organizacional.
- Involucra activamente a todos según su potencial.
- Permite que todos escuchen (y valoren) su voz y actúen, creando las condiciones para un buen trato interpersonal y una comunicación profesional.
- Les da a todos el espacio y la posibilidad de desarrollarse personalmente y profesionalmente dentro del grupo.
- Aplica la regla de un cambio y desarrollo continuo de individuos, grupos y estructuras organizacionales.
- Se basa en valores como la autonomía, el respeto mutuo, la confianza, el cuidado y la responsabilidad para otros en el grupo y en un sentido más amplio.
- Se ve como un proceso de desarrollo de poder distribuido (no empoderamiento visto como el resultado de una acción controlada por el líder, sino de empoderamiento donde las personas asumen gradualmente responsabilidades a medida que se desarrollan) (p. 53).

En síntesis, el liderazgo de las mujeres se caracteriza por la interacción e intersección de los distintos sistemas de opresión, dominación o discriminación, por teorías ya establecidas que construyen un techo de cristal dentro de las organizaciones. Este techo, identificado por Loden en los años setenta, se convierte en un tope o límite que detiene la participación y representación de las mujeres en su entorno.

A pesar de que reconocemos que gestión y liderazgo son dos conceptos diferentes, las narrativas en este capítulo recolectan historias de mujeres que han ejercido algún puesto de gestión en la Sede. Esto en el entendido de que ejercer tales puestos en la academia implica una lucha contra el orden social establecido, que ha impuesto y perpetuado la participación masculina.

Gobernanza de la Sede Regional Brunca

Los procesos y las estructuras de gobernanza de la SRB se despliegan de la estructura institucional de la UNA. Se identifica un modelo de gobierno que está compuesto por la Asamblea Plebiscitaria, la Asamblea de Sede, la Asamblea de Académicos, la Asamblea de Administrativos mediante el ejercicio participativo y democrático de sus participantes. La definición, integración y funciones de estas asambleas están establecidas en el Estatuto Orgánico de la UNA y en el Reglamento de Sedes Regionales, Interuniversitarias y Secciones Regionales de la UNA. La gestión activa para el desarrollo de la acción sustantiva en los dos campus de la Sede es responsabilidad del Consejo de Sede y el Decanato, liderados por la persona decana y vicedecana, quienes son electas por la Asamblea Plebiscitaria. El Decanato está integrado por la persona decana, la persona vicedecana, la persona directora ejecutiva y las personas directoras académicas, una del Campus Pérez Zeledón y otra del Campus Coto.

Voz histórica de participación



Esta sección comprende un registro cuantitativo de la participación de mujeres y hombres en puestos de gestión en la SRB. De las siete personas decanas que han liderado la Sede, solamente dos de ellas han sido mujeres. La primera persona decana fue Lovelia Mesén Abarca, quien, a principios de los años noventa, ascendió de puesto de directora a decana, debido a un proceso de equiparación de puestos al transicionar la institución de Sección Regional a Sede Regional. Después de la experiencia de Lovelia, no fue sino hasta 25 años después que, por primera vez en la historia de la Sede, una mujer fue elegida como decana, tomando este puesto Yalile Jiménez Olivares.

Los roles en el departamento de vicedecanatura han estado distribuidos de manera equitativa entre hombres y mujeres; sin embargo, no fue sino hasta la cuarta gestión que se registró la primera mujer en este puesto. Desde el origen de la Sede, los

puestos de dirección ejecutiva han sido liderados por mujeres. De las siete gestiones que se registran, todas ellas fueron ejercidas por mujeres a excepción de la segunda gestión, cuando, al pensionarse Mariela Víquez, Teodoro Minero Guzmán asumió este puesto. Con respecto a los puestos de Dirección Académica, se registran 25 en total, debido a la modalidad de asignación del puesto en los dos Campus, Pérez Zeledón y Coto. De este número, menos de la mitad, solamente ocho, han sido mujeres. Estos números evidencian distribución y división desigual de tareas en reconocimiento y representación. Esta división sexual del trabajo (Bourdieu, 2000) tiene su origen en los primeros tiempos de la historia de la humanidad, cuando, para asegurar la supervivencia, resultó estratégica la distribución de tareas.

Esta división ha sido impulsada por el patriarcado, al argumentar que la distribución de tareas para hombres y para mujeres era un proceso natural, incluso biológico. La mínima participación en puestos de Dirección Académica se podría explicar mediante la naturalización de un orden social que refuerza la dominación masculina en espacios de intelectualidad, mientras que las mujeres evidencian una tendencia por liderar carreras administrativas en donde sus funciones demuestran un comportamiento modulado por la ética del cuidado, acciones de ayuda y de apoyo a los demás (Gilligan, 1982) como lo es el puesto de Dirección Ejecutiva.

Un ejemplo histórico de la dominación masculina en el espacio de la intelectualidad es lo que sucedió en el Simposio sobre la Sección Regional de Pérez Zeledón en el año 1985. En este evento se tuvo la participación de 21 expositores, 20 de ellos hombres y una mujer. Esta mujer, sin embargo, tenía el puesto de vicerrectora de extensión. Es decir, no hubo representación femenina por parte de la Sede. En contraste, durante este año 2022, la conferencia inaugural realizada en la Sede y titulada "Docencia Universitaria al servicio del desarrollo regional: aportes de la UNA", tuvo la participación de cinco expositores, dos de ellas mujeres, una de ellas representante de la Sede.

A pesar de que el panorama académico está mayormente liderado por hombres, las mujeres en la Sede han quebrado el orden social y forjado su participación. Actualmente, la Sede registra tres personas con rango de catedrático, dos de esas mujeres. Con el grado de doctorado se registran cinco personas, dos de ellas mujeres. La historia de la acción sustantiva de la Sede nos

narra cómo académicas han aportado decididamente, a través de su liderazgo en programas, proyectos y actividades académicas, a la construcción de un mundo más equitativo en la academia, en donde las mujeres tengan pleno goce de oportunidades para incidir en el rumbo de la sociedad. Su aporte ha permitido que la Sede alcance su visión de ser referente de la educación pública universitaria en la Región Brunca, en la generación de estrategias de desarrollo integral, sustentable, humanístico, articuladas institucional e interinstitucionalmente. Algunos ejemplos de estos proyectos son el diseño y ejecución del Centro de Idiomas por parte de cuatro académicas del área de Idiomas del Campus Pérez Zeledón desde hace 12 años. Este centro es un referente importante en la enseñanza del inglés en la comunidad. Otro ejemplo es la Escuela de Música Sinfónica que es liderada por una académica de la Sede desde hace cuatro años. Esta escuela brinda oportunidades de formación musical a niños y jóvenes de la región desde el año 1994.

El área de la investigación y la generación de conocimiento científico es un tema pendiente en la Sede, debido a su condición de sede regional y a sus limitantes en asuntos de toma de decisiones y funcionamiento frente al “núcleo centralizador dominante”. De manera más puntual, la situación de género en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas ha generado un creciente interés. Se reconoce que se gestionan estrategias de fortalecimiento que involucran tanto a hombres como mujeres en esta búsqueda por fomentar crecimiento. Actualmente, el número de académicos en esta área en la Sede supera en gran manera al de las académicas, 11 hombres y tres mujeres. Desafortunadamente, estos números se mantienen muy similares a hace 10 años, cuando se registraron 12 hombres y dos mujeres. Para que podamos ver menos desigualdad y más inclusión en esta área, se requieren acciones intencionales que desde la niñez reconstruyan lo que significa ser mujer. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) advierte que es el nivel de confianza en sí mismas lo que aleja a las niñas de perseguir sueños de formación en esta área; así como las construcciones mentales generadas en el hogar, cuando la familia imagina a sus hijos varones en estas carreras, pero a sus hijas en otro tipo de áreas no relacionadas con la ciencia. Desde una lente interseccional, es posible reconocer cómo las mujeres STEM en la Sede no enfrentan solamente una forma de opresión, sino

que a su género se suma su localización geográfica y su desarrollo fuera de la Sede Omar Dengo. Estos elementos identitarios hacen más profundas tales brechas.

Las voces y narraciones

Las voces que se comparten a continuación provienen de cuatro mujeres que han participado en la Sede asumiendo alguno de los siguientes roles: vicedecana, directora ejecutiva, directora académica, extensionista; todas académicas y una de ellas catedrática. Se utilizaron entrevistas narrativas episódicas (Mueller, 2019), las cuales, a través de una fusión de elementos cualitativos, buscan entender a profundidad un tema basado en la experiencia vivida por sus participantes. Estas entrevistas se realizaron entre los meses de enero y febrero del año 2022. Para este capítulo, las narrativas son “tejidos lingüísticos interpretativos” (Echeverría, 2005) que dan sentido y establecen relaciones entre las entidades, las acciones y los eventos, dando así significado a las experiencias que se viven y se comparten. A través de la interpretación de estos relatos se puede conocer cómo se construye y funciona el tejido de hilos narrativos que son complejos y difíciles de desenredar. Esto da origen a una relación reflexiva entre la vida misma y el recuento de una historia de vida (Clandinin y Connelly, 2000). A pesar de que las narrativas son retadas por posicionamientos epistemológicos que sostienen que es imposible leer una sociedad a través de historias personales, ya que el individuo no representa la totalidad social, las autoras de este capítulo entendemos que cada una de las voces aquí registradas sí lo hacen, a través de la mediación de cada mujer en su contexto social inmediato (la Sede Regional Brunca) y de los grupos limitados de los cuales forma parte.

El acudir a las narrativas de estas mujeres es imprescindible para obtener información sobre esta realidad, sin ellas no puede ser comprendida y explicada. Esta consulta garantiza la obtención de elementos de explicación que de otra forma serían únicamente juicios sin un fundamento empírico mínimo. Aclaramos que no es nuestra intención brindar verdades absolutas o totales; sin embargo, entendemos que la sociedad totaliza a cada individuo, en este caso cada una de estas mujeres, a través de la

institución mediadora. Además, siendo las autoras mujeres en la Sede también, nuestras voces se entrelazan con las de las entrevistadas al encontrarnos inmersas en la misma situación y en el mismo universo. Creemos que es necesario situarse dentro de una historia particular para entender cómo las mujeres se desenvuelven y trabajan para cumplir con logros y expectativas. Es así como las historias compartidas nos llevaron a entender, desde su contexto, lo que le ha significado a cada mujer ejercer liderazgo en la academia.

La siguiente sección presenta algunos extractos de estas entrevistas, los nombres de las participantes no se mencionan para resguardar el proceso de confiabilidad.

La esfera personal: elementos identitarios

La interacción de elementos identitarios da pie para entender a mayor profundidad las explicaciones y reconstrucciones que son marcados por el género, el área geográfica y la religión.

Rol de género: la influencia materna

En las narraciones de las entrevistadas resalta la influencia y el apoyo de sus madres que, aunque se dé en diferentes áreas de la vida, siempre se enmarca en un discurso de empoderamiento. Las madres de estas mujeres fueron modelos a seguir e impulsoras deliberadas. Desde la importancia de la educación formal hasta la perseverancia y resiliencia en entornos no favorables, estas líderes en la Sede crecieron siendo testigos de mujeres que no veían a sus hijas en roles del hogar solamente.

La educación formal tiene influencia directa en la ruptura de prejuicios sociales, ya que apuntala el reconocimiento de la mujer con los mismos derechos educativos, laborales, políticos, sociales y culturales que el hombre. Sobre el impacto de la educación formal, estas mujeres nos compartieron los siguientes episodios en sus vidas:

“El objetivo de mi mamá siempre era que nosotros (hermanos y ella) estuviéramos estudiando”.

“Nací en una familia campesina de bajos recursos, si a alguien le debo el hecho de que he estudiado y aprendido... ese esfuerzo fue de mi mamá. Ella en su dulzura e ingenuidad supo valorar que a mí me gustaba mucho estudiar, sobresalir, ser la mejor de la clase. Se dio como madre a buscarme becas”.

“Mi mamá era ama de casa. Ya cuando nosotros estábamos «crecidillos», ella cosía, ella tejía de todo. Yo tenía como nueve años cuando sacó el bachillerato por madurez, y después estudió en un técnico que daban en San José de Educación para el Hogar; y se hizo maestra de Educación para el Hogar y dio clases en eso”.

“Ella era maestra en La Cruz, en la frontera con Nicaragua y viajaba a caballo, eran los viajes, llegaba hasta la Hacienda Santa Rosa y luego continuaban hasta la escuela. Ella inclusive fue amiga de la que después fue la esposa de don Teodoro Picado, que fue primera dama de Costa Rica”.

Sobre determinación y resiliencia, dentro de sus historias identificamos las siguientes anécdotas que, de manera directa, impactan el significado que le otorgan las mujeres a su lucha por alcanzar sus metas y superar las adversidades de su contexto.

“Mami siempre supo trascender... Ella tenía mucha convicción de lo que quería de ella. Gran parte de lo que me ha sucedido en la vida, nunca perder el norte y siempre luchar por lo que uno quiere y esforzarse”.

“Muy apegada a la formación que me dio mi mamá... una persona emprendedora... herencia, ser feliz en el trabajo. A veces se cree que los que somos profesionales no pasamos dificultades económicas, no nos pasan cosas... siempre estar positivos ante la adversidad. La honestidad, la resiliencia, y desarrollar la capacidad para ser feliz”.

Rol de género: madre-académica

Todas las mujeres en estas narrativas y las autoras de este capítulo somos madres, y dos de ellas abuelas. La educación superior tiene un rol fundamental en la estructura de la sociedad, que se concreta en un alto compromiso con la formación de profesionales, la creación de conocimiento y, en el caso de UNA, la contribución a la comunidad. Por ello, el desempeño académico-científico dentro de este espacio demanda acceso a esferas de participación y a comunidades de conocimiento que las mujeres requieren además de responder a su rol activo en actividades domésticas y elementos relacionados al cuidado del hogar como el trabajo reproductivo.

En sus narraciones, se observa su conciliación entre sus actividades académicas y sus responsabilidades familiares. En los siguientes segmentos se aprecian destellos de dicha conciliación:

“Soy madre y, como parte de eso, tengo que estar coordinando las agendas diarias. Llevarlo (a mi hijo) para allá, recogerlo aquí, hay que salir. Mi hija... Esas actividades que son parte de una madre también... Una de mis hijas quiere ser doctora, entonces hay que trabajar bastante. La otra, que ella quiere también desempeñar su profesión, ella es planificadora social. Quiero ver a mi hijo también, crecer y desarrollarse en una carrera. Me veo hasta rodeada de nietos”.

“Yo me tuve que ir a vivir al frente de la U, alquilar un apartamento, dejar toda la casa, porque mi hija estaba en la Escuela Científica, porque yo necesitaba cruzar la calle para poder hacer todas las cosas y que todo me saliera. Porque yo estaba sola”.

“Un logro que me haga sentirme feliz es el hecho, por ejemplo, de que mi nieta trabaja con una empresa internacional donde hace contactos con gente de Europa. El año pasado la empresa la mandó para la India. Allá fue, ella dio unas charlas, recibió otras charlas... Siento que influyó en ella porque, en el momento que ella estaba en la

escuela se quedaba conmigo y entonces yo siento que la guía que yo le di le sirvió para poder salir ella adelante... ella me dice: «usted me sirvió mucho de ejemplo»”.

Área geográfica: sentido de pertenencia

Según Baumeister y Leary (2017), el sentido de pertenencia se logra cuando un individuo interactúa con frecuencia con los demás de una manera agradable y cuando estas interacciones son consistentes a lo largo del tiempo y reflejan la preocupación y el cuidado por el bienestar de los demás. De manera más específica, la pertenencia al lugar de trabajo se entiende como la medida en que una persona trabajadora se percibe como aceptada, valorada, apoyada y atendida (Shore *et al.*, 2011). Los niveles altos de sentido de pertenencia definen hasta el propio sentido de quién se es: la identidad personal (Valera y Marín, 2021; Wang *et al.*, 2017). Tal es el caso de una de las entrevistadas, que compartió: “por mi sangre corre sangre UNA”. De manera detallada, ella dijo:

“Bueno, yo creo que uno de los más importantes (valores) es el sentido de pertenencia que uno debe tener... que uno siente que pertenece a algo... yo me siento hasta el día de hoy orgullosa de trabajar en esta institución... Donde yo esté seré defensora, y aunque ya tenga tiempo de no trabajar ahí, para mí la UNA es ese sentido de pertenencia. Y este es un sentido que para mí es muy importante. Es el valor de la lealtad, yo eso lo valoro mucho, y yo he tratado de ser leal donde he estado”.

Este sentido de pertenencia podría estar enraizado en eventos de la historia de vida de estas mujeres y en sus procesos de formación, ya que algunas de ellas fueron estudiantes en la Sede.

“Porque yo soy de las estudiantes que, si la universidad no hubiera estado en ese cantón, yo no hubiera podido estudiar”.

“Yo tengo que ser consecuente con lo que la universidad me ha dado y me apasiona ver que en los proyectos en

los que uno ponga un esfuerzo sean exitosos, pero no es por uno, es la cara de la universidad, que el sello es UNA eso siempre va a ser eso. ¿Lo que me motiva? Que la universidad siempre se destaque, que la universidad siempre sea ese sello de calidad”.

El sentido de pertenencia está ligado a sentimientos de empatía hacia la comunidad (Barrantes, 2022). Se puede entender que fuertes sentimientos de apego a la institución han alentado a las entrevistadas a tomar un papel activo. De esta forma, cada una de ellas construye su sentido individual de identidad y conciencia colectiva a través de su identificación con el lugar y fortaleciendo sus valores, normas y prácticas sociales (Bourdieu, 1986).

Religión: valores cristianos

Todas las narrativas registraron una fuerte influencia espiritual de raíces cristianas que se manifiesta en responsabilidad social, modelo de liderazgo y ética de trabajo. Cada una desde perspectivas diferentes, identificó a Jesucristo como pilar fundamental en el ejercicio de su liderazgo.

“Había dentro de la familia una posición muy fuerte en cuanto a religión, entonces la formación nuestra estaba muy relacionada con todas las enseñanzas de la iglesia”.



“También con el trabajo aprendí que eso es muy importante: ser uno leal a la jefatura o a la persona que está con uno trabajando. Doña Lovelia fue una persona que me hizo a mí medir la lealtad... Para mí ese valor es sumamente importante. Los valores que tienen que ver con la espiritualidad, que eso lo hace a usted tratar de ser una mejor persona, tratar de no hacer daño. ¡Esa parte espiritual! Yo le tengo mucho temor a Dios, entonces yo creo que eso me hace tener ciertos valores y no puedo ir en contra de ellos”.

“Jesucristo, el líder por excelencia”.

Historia, estado actual y aportes de la sección regional,
sedes regionales e interuniversitaria

“También pertenezco a una iglesia y me congrego virtualmente, ahora estamos virtualmente, también durante los fines de semana, mis hijas pertenecen a los grupos de jóvenes de la iglesia”.

“Otro (compromiso) es el liderazgo que llevo en la iglesia, que es la música de los niños”.

El liderazgo desde esta perspectiva destituye principios tradicionales con estructura “de arriba a abajo” que establecen los roles poder-seguidor. Por el contrario, a manera de pirámide invertida, este posiciona a la persona líder como base que sostiene a los demás y se pone al servicio de las necesidades de a quienes se les ha asignado cumplir una tarea. Este proceso implica valores que las entrevistadas identificaron en sus vidas: “la responsabilidad que debía tener uno con el prójimo”, “ser una mejor persona, tratar de no hacer daño”, “la honestidad” y “mucho perseverancia, esfuerzo al máximo... la humildad”.

La trayectoria académica: viviendo, sobreviviendo y construyendo mi identidad de líder en la sede

El recorrido de estas mujeres líderes, a lo largo del tiempo en la Sede, se ve marcado por construcciones sociales como la distribución de roles y la influencia de su lugar de trabajo. Al fenómeno de distribución de roles también se le denomina división sexual del trabajo, la cual determina el destino de las personas, ya que les atribuye significados a las acciones que se deben desempeñar.

Distribución de roles: tareas para hombres y para mujeres

La representación y participación de las mujeres en roles de liderazgo en la SRB ha ido en ascenso, pero se tiñe de procesos complejos. La marginación parece ser un proceso inconsciente que se refleja en la distribución de roles donde se identifican algunos puestos con mayor representación que otros. No solo se evidencia a través del recuento histórico, sino que está vivo en la consciencia de las entrevistadas. Una de ellas detalló:

"Aquí en el Campus el rol es así... la secretaria siempre o la que ejerce esa organización tiene orden por ser mujer, porque las mujeres siempre son más ordenadas, organizadas. Tenemos este control planificado sobre las actividades. Siempre estaban los roles de mayor jerarquía, tal vez, que por lo general han sido hombres".

"Siempre me llamó la atención que en directores ejecutivos siempre éramos más mujeres que hombres; siempre he calculado que parece que es un puesto más dado a mujeres por ser mandos medios".

"Se quedaría uno ahí dando clases como académica, como maestra o como profesora y no se aspira a nada más, pero yo creo que a veces debe haber cierto despertar de pensamiento que yo lo tuve de alguna manera. No sé si me pusieron como vicedecana porque sabían que era atrevida o de repente fue porque tenía esa apertura de aceptarlo todo. Pero si fuera por lo que digan los hombres... ninguna mujer estaría en un puesto directivo".

Como lo narra la entrevistada, esa participación además viene con resistencia de la comunidad universitaria a aceptar que los puestos de autoridad sean asumidos por mujeres. Los episodios compartidos por las entrevistadas ratifican la presencia de estructuras androcéntricas.



"Siempre tuve que luchar ahí con los sectores de los compañeros. Por ejemplo, los choferes, los oficiales de seguridad, los trabajadores agrícolas y la gente de mantenimiento que, por lo general en la U hasta el momento que yo estuve, eran solo hombres. Para ellos estar recibiendo instrucciones de una mujer era terrible. A ellos les costaba mucho recibir instrucciones de una mujer".

“Actitudes en una reunión, una cosa, en la otra, que usted dice, si hubiese sido hombre no me hubiera cuestionado, no me hubieran discriminado”.

“Yo recuerdo asambleas que llegábamos y que un profesor firmaba y se iba y lo habíamos aceptado así toda la vida. Entonces era como difícil, como así lo había hecho toda la vida... lo hacía siempre, pero hay muchos profesores rebeldes que creen que pueden hacer las cosas y no se someten a las normativas. Entonces cuando uno los llama a cuentas, pues entonces uno cae mal”.

Una de las entrevistadas también compartió un comentario que escuchó cuando un compañero académico se refería a su nuevo puesto de trabajo: “¿una maestrilla de escuela, vicedecana?”

Aunque las mujeres líderes en la Sede han crecido rodeadas de poca representación en puestos jerárquicos o de producción y reconocimiento intelectual, han abierto camino, empujando el sistema y aprovechando los espacios que han encontrado disponibles.

Este tipo de fenómeno, en la academia, se puede relacionar con el efecto tijera acuñado en el área de STEM y el cual se conoce en inglés como la metáfora “leaky pipeline” (Sheltzer y Smith, 2014). Este efecto se origina por el efecto visual que se genera en los gráficos estadísticos que comparan la cantidad de mujeres y hombres que ingresan a la universidad y cómo este porcentaje se va reduciendo para las mujeres en papeles como catedráticas, rectoras o decanas, conferencistas invitadas a congresos o investigadoras; mientras que el de los hombres aumenta. Este fenómeno en la Sede sigue atenazando el sentido de equidad en el tipo de participación de las mujeres líderes, y se puede atribuir a tradiciones heredadas, como la distribución de roles, y al peso de la historia, el cual nos recuerda que ha sido en puestos de docencia, en facultades de educación, donde las mujeres se abrieron camino en el espacio universitario.

Esto da camino a la construcción de la identidad colectiva, donde la percepción de lo que es posible y lo que no y un estatus imaginario se convierten en complicidad inconsciente y una relación compartida que pone en evidencia un pacto social regulador, el cual define el tipo de participación de las mujeres.

Lugar de trabajo: liderazgo de servicio

Un resultado particular de estas narrativas es la congruencia entre la visión y misión de la UNA y el tipo de liderazgo que evidencian sus historias. En su Estatuto Orgánico, la UNA se identifica como “necesaria en cuanto contribuye con un modelo de desarrollo integral e incluyente, con atención especial para las personas en condición de vulnerabilidad, en armonía con la naturaleza y conforme a las relaciones de cooperación equitativas y pacíficas” (p. 17). Contribuir con el desarrollo incluyente de personas en condición de vulnerabilidad fue un tema que resonó en todas las narrativas a través del compromiso con las personas estudiantes, con el cuerpo académico y con la comunidad general. Este tema está ligado al compromiso y sentido de pertenencia también identificado. Dentro de sus historias encontramos los siguientes pasajes:

“No dejar de vista el pensamiento que tuvieron los formadores de la Universidad Nacional. Para las clases más desposeídas. El día que la UNA deje eso de vista, ahí ya termina su papel; ahí sí ya no van a avanzar. Porque es para los sectores más «empobrecidos», o más relegados de este país que se hizo la UNA”.

“Con relación a lo que eran los estudiantes, yo me sentía no obligada sino comprometida, que yo tenía que enseñarles no solo las materias, sino enseñarles a llevar una vida responsable, una vida donde ellos pudieran desarrollarse según a lo que ellos les gustaba. Por eso muchos decían, algunos de los profesores, yo sé que comentaban y decían que yo lo que hacía era jugar en las clases. No, yo lo que les estaba dando era una formación diferente y crearles un sentido de responsabilidad, que fueran bien claros en lo que querían, sus metas”.

“Yo reconocí mi liderazgo cuando mis estudiantes me mandan fotos de firmas de que yo les hacía hace 30 o 20 años de trabajo, a través de comentarios que me ponen en facebook. Es la huella que yo dejé en ellos, y cómo

siguen ellos recordándome, un día de estos me llamaron un grupo de estudiantes de la universidad, estaban en una casa, me llamaron, profesora, queremos decirte gracias porque gracias a ustedes podemos tener tiempo de regocijo con otros estudiantes, cantar y hacer muchas cosas importantes, gracias a las enseñanzas tuyas. Entonces ahí es cuando uno reconoce el liderazgo, cuando la gente todavía recuerda el trabajo”.

Esta misma entrevistada también recordó que en uno de sus puestos, ella había sido la única persona “que había trabajado, con el corazón, con el alma: alma, vida y corazón”.

El liderazgo de servicio hace que la persona líder involucre activamente a todos según su potencial. Un ejemplo de esto es cuando una de las vicedecanas compartió cómo rompió con la tradición de que solo las mismas personas iban a congresos y no se compartía la información sobre el proceso. Ella inició un proceso de divulgación de esta información y se motivó abiertamente en reuniones y de manera individual, conversando con el cuerpo académico para que compartieran su quehacer a través de ponencias. Esto logró cambiar el panorama del uso del financiamiento de este rubro en la Sede de manera significativa. Tanto fue el despertar que se suscitó, que las administraciones posteriores se han visto obligadas a establecer requisitos y normativas por la alta participación.

Darles a todas las personas el espacio y la posibilidad de desarrollarse profesionalmente dentro del grupo es también característica de este tipo de liderazgo y se reflejó en una de las historias:

“Algo que me daba satisfacción y me daba gusto era cuando yo veía compañeros entrando a propiedad. Si los compañeros supieran lo alegre que yo me ponía por dentro cuando ellos lograban entrar... para mí, en el desarrollo de la actividad que yo hacía, ver a los compañeros entrando en propiedad para mí eso era la cereza del pastel, de verdad”.

Lugar de trabajo: oportunidades y barreras

La negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad en el liderazgo de estas mujeres, y en el proceso de creación de oportunidades y aceptación de la realidad, conlleva un análisis de lo que ellas identifican como oportunidades y barreras. Entre las oportunidades se destaca el impacto que produce su accionar en la comunidad local y el crecimiento a nivel profesional que se concreta en participación en actividades académicas como la producción intelectual.

La oportunidad de ser testigo del impacto de sus acciones se refleja en los siguientes pasajes:

“Ver estudiantes que se realizaban. De ser estudiantes pasaron hasta a ser compañeros de trabajo de nosotros. Eso es bonito. O también llegar a alguna empresa o una institución a hacer alguna gestión, y encontrarse con un estudiante; y tal vez uno ni se acuerda que fueron estudiantes de uno y ellos son los que le acuerdan. Qué bonito verlos desenvolviéndose en campos laborales y siendo todos profesionales. Hay un muchacho de Uvita que a menudo me lo encuentro, y hasta el día de hoy él sigue y me dice «profe», también trabaja allá en Alajuela, en la Garita, por el campo industrial en una empresa. ¡Y son exitosos! Eso es muy bonito”.



De manera muy concreta, las narrativas también recuentan las oportunidades de generar y compartir sus contribuciones académicas y de extensión. Que se pueden resumir en las siguientes historias:

“Cuando una compañera me comenzó a ayudar, hicimos ponencias juntas, fuimos a Chile, fuimos a Cuba, a Guatemala, México. Se me abrieron puertas, porque siempre estaba ahí dispuesta a trabajar en equipo y ayudarme cuando yo más trabajo tenía. Sí se abren puertas, pero cuando hay ganas”.

“La experiencia que vivimos cuando fuimos a Cuba a representar a la Universidad, a exponer sobre Alexander Skutch, sobre el trabajo de la Universidad”.

Historia, estado actual y aportes de la sección regional,
sedes regionales e interuniversitaria

“Hay muchas oportunidades de vincularse con otras empresas, proyectos, siento que es cómo al ser de la Universidad Nacional podemos hablar sobre, qué se yo, un proyecto o una actividad. Entonces el posicionamiento de la universidad aquí en la región es muy bueno, eso abre”.

“Llegar a ser catedrática por supuesto. Llegar a ser algo que siempre me ha llenado de mucha satisfacción fue coordinar el primer congreso”.

Estas oportunidades a la vez se tiñen de barreras que han sido sombra en sus experiencias. Dentro de estas se identificaron el centralismo al que la Sede ha sido sometida desde su génesis, conflictos de roles y pleitos políticos internos.

“En mi discurso siempre me oirán quejarme de la burocracia, lo que uno considera que puede, uno lo ve sencillo, pero sabe que tiene muchos pasos y a veces eso hace que mucha gente se desmotive y tal vez no quieran trabajar hacia una meta. Con la burocracia viene también el centralismo, que no nos deja, por ejemplo, todos esos planes que tenemos de nuevas carreras, yo que estoy como coordinadora de la comisión de diseño curricular, uno ve todo eso, esas son barreras... Depende de las otras escuelas y de la voluntad, o sea, no es voluntad es algo que es totalmente una barrera”.

El conflicto con el rol de la mujer en un puesto de poder se puede sentir en la siguiente historia:

“Yo siento que una barrera fuerte, que siempre tuve que luchar, fue con los sectores de los compañeros. Ellos en sus funciones les costaba mucho recibir instrucciones de una mujer. Eso era una barrera. Otra barrera después fue los celos entre los mismos compañeros: yo siempre sentí que a mí me cobraron mucho el que yo saliera de ellos; que un día yo era la compañera de trabajo de ellos y al día siguiente era la jefatura. Eso ellos siempre lo resintieron. Eso ellos no lo perdonan, o sea, yo tuve experiencias como que un día almorcé con el grupo de compañeros que almorzábamos, al día siguiente me nombraron a mí

en ese puesto y llegaba a almorzar con ese mismo grupo, y yo no tenía espacio en la mesa. Eso era celos. Y, sin embargo, me fui a almorzar a otra mesa, y yo volví a probar al siguiente e igual, no había espacio en la misma mesa. Entonces yo ese segundo día ya comprendí, ya comprobé... pero eso duele. Y ahí había sentadas compañeras que hasta el día de hoy yo tengo amistad con ellas y todo, y yo se los reclamo; y me dicen «sí, cierto, no le dimos espacio»”.

La historia de la Sede tiene una sombra de conflicto político que, aunque al pasar de los años se va diluyendo y las nuevas generaciones no lo recuerdan, ha dejado una cicatriz. Esa cicatriz es un recordatorio de una herida que lastimó a todas las personas involucradas y que queda en la memoria de los que la sufrieron. Como nueva generación, quisiéramos aprender de lo ocurrido para que nuestra Sede nunca más se manche del dolor al que fue sujeta. Es así como una de las narrativas recuerda vívidamente cómo su liderazgo fue salpicado por este evento:

“En la época que me enredé en la política yo recuerdo que hubo dos compañeros, una compañera y un compañero, y llegaron y me dijeron: «yo la estimo y la respeto mucho a usted, pero nosotros vamos a desarrollar aquí una guerra, yo quiero que usted sepa que la guerra no es contra usted». La otra compañera me salió con lo mismo. Según ellos todo era contra una persona en particular y que conmigo no era nada, pero cuando me tocó asumir la decanatura y me decomisaron la computadora, porque habían dicho que hacíamos «chanchullos» raros y todas esas cosas, yo dije, esto nada que ver y esto más bien a mí me va ayudar a ver cómo enfrento esta situación que yo no me la busqué, que yo quería hacer cosas muy buenas para la U para los estudiantes, para los compañeros, me quitaron esa oportunidad”.

Conclusiones

Nuestro interés por compartir las narrativas de mujeres en puestos de liderazgo de la SRB nace como un llamado a la sororidad. Queremos que, después de la lectura de este capítulo, todas las mujeres en la academia, de manera intencional, busquen en su interior el sentimiento de solidaridad hacia todas aquellas que están a su lado compartiendo sueños, oportunidades y barreras. Queremos que recuerden la frase: "la del lado es compañera, no competencia". Creemos que la compañera de al lado es compañera de luchas para cambiar el sistema patriarcal; especialmente ante situaciones de discriminación y actitudes y comportamientos machistas. La desvalorización de los aportes de las mujeres, las prácticas de alineamiento hacia ciertos tipos de trabajo, los estereotipos de género y, sobre todo, la sutileza del sistema patriarcal invisible son temas que debemos abordar en nuestras conversaciones.

En este capítulo, también es nuestro interés reconocer el rol de nuestros aliados: esposos, compañeros académicos, decanos y demás hombres que han suscitado nuestra participación en la academia, y los invitamos a no salir del cubículo, del salón de clase o del espacio en que estemos teniendo estas conversaciones. Por el contrario, queremos que sepan que están invitados a participar de la construcción de nuestros ideales desde nuestras subjetividades.

A manera de acción institucional, se requiere profundizar en estudios que permitan determinar cuáles son acciones puntuales afirmativas, que deroguen la presencia de estructuras y simbolismos androcéntricos, los cuales ratifican las relaciones tradicionales de género y promueven una concepción hegemónica-masculina del éxito y la productividad en nuestro mundo académico.

Las mujeres que participaron en este capítulo hacen un llamado a todas las mujeres líderes a hacer de la Sede un espacio más humanista y a vincularse más con la comunidad. A no olvidar la razón de ser de la universidad necesaria para las regiones.

Finalmente, las autoras de este capítulo concuerdan en que, en la Sede, y en la academia en general, requerimos de círculos femeninos formales o informales que nos permitan fomentar la interacción, donde impere el respeto, el compromiso, la lealtad y la empatía. Se requiere espacios colectivos, seguros y

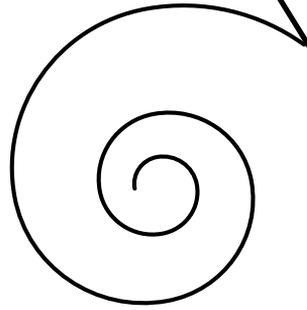
horizontales para posibilitar la recreación de las mujeres desde sí mismas, de sus modos de creer y hacer academia y definirse y redefinirse desde narrativas propias y experienciales, tomando en cuenta su contexto inmediato.

Concluimos con la idea de Rebeca Solnit, que nos mueve al cambio: "feminismo es el empeño en cambiar algo muy antiguo, generalizado y de raíces profundas en muchas culturas del mundo, tal vez en la mayoría, en innumerables instituciones, en casi todos los hogares de la tierra y en nuestras mentes donde todo comienza y termina".

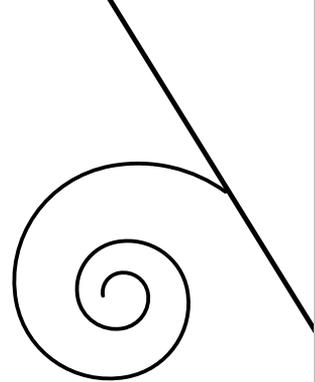
Bibliografía

- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (2017). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Clandinin, J. y F. Connelly, (2000) *Narrative Inquiry*. Jossey-Bass.
- Crenshaw, K. (1994). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *Living with contradictions: Controversies in feminist social* (pp. 39-52).
- Crenshaw, K. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. The News Press.
- Dorczak, R. (2013). *Inclusion through the lens of school culture*. En G. M. Ruairc, E. Ottesen, R. Precey, *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices*.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Lom Ediciones S.A.
- Fundación Juan Vives Suriá (2010). *Lentes de género: lecturas para desarmar el patriarcado*. Serie Derechos Humanos. Género y Derechos de las Mujeres no. 1. CLACSO.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Giner, F. (2014). Universidad y Liderazgo de Servicio. *Revista de Fomento Social*, 69, 223-245).
- INEC. (2021). *Encuesta Nacional de Hogares Julio 2021: Resultados Generales*. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Moncayo, B.C., y Zuluaga, D. (2015). Estilos de liderazgo en cargos universitarios, estudio descriptivo con mujeres directivas. *Panorama*, 9 (17), 74-84.
- Mueller, R.A. (2019). Episodic Narrative Interview: Capturing Stories of Experience with a Methods Fusion. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-11.
- Ottesen y R. Precey (Eds.), *Leadership for inclusive education: Vision, values and voices* (pp. 47-57). Róterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4-5>

- Polletta, F. y Jasper, J. M. (2001). Collective identity and social movements. *Annual Review of Sociology*, 27, 283-305.
- Pujal, M. (2004). *La identidad* (el self). En T. Ibáñez et al., *Introducción a la psicología social* (pp. 93-138). Universitat Oberta de Catalunya.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Historias de vida*. En *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto (pp. 267-313).
- Sheltzer, J. Joan C. Smith, J.C. (2014). Elite male faculty in the life sciences employ fewer women. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(28), 10107-10112
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe, K. y Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289. <https://doi.org/10.1177/0149206310385943>.
- Solnit, R. (2014). *Men explain things to me*. Haymarket Books.
- Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. (2017). *Plan Estratégico Sede Regional Brunca 2017-2020*. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Varela, N., y Marín, G. (2021). El liderazgo transformacional y su influencia en el sentido de pertenencia laboral. *NovaRua*, 13 (22), pp. 85-101. <http://dx.doi.org/10.20983/novarua.2021.22.5>
- Vesga, J. J. (2019). *Identidad colectiva: un concepto lábil en el contexto de las relaciones de trabajo en la actualidad*. En *Actualizaciones en psicología organizacional* (pp. 11-22).
- Wang, H. J., Demerouti, E. y Le Blanc, P. (2017). Transformational leadership, adaptability, and job crafting: The moderating role of organizational identification. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 185-195. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.009>.



**SEDE
REGIONAL
CHOROTEGA**



La educación superior en Guanacaste. El aporte de la Universidad Nacional al desarrollo desde la Sede Regional Chorotega (1990-2022)

Víctor Julio Baltodano Zúñiga

Introducción

En este capítulo se hace un recorrido de los aportes de la Universidad Nacional, por medio de la Sede Regional Chorotega a la educación superior en Guanacaste. Parte de una visión histórica del desarrollo de la región y cómo la educación superior va aportando a aquellos sectores vulnerabilizados. Hay una relación simbiótica entre universidad-sociedad regional donde una se influye a la otra. En otras palabras, la universidad ha tratado de responder a las necesidades de la región, mediante la acción sustantiva. La lectura del entorno ha llevado a que se responda con el aporte de nuevas carreras en temáticas tan sensibles como es el recurso hídrico donde la Universidad Nacional, por medio de su Sede, es un referente. Igual-

mente, está la lectura y el marco de la Agenda 2030, donde se lleva a tomar acciones para aportar, entre otros temas, en las energías sostenibles.

Durante todo el documento, además de ofrecer referentes teóricos se sustentará en datos estadísticos regionales, tanto socioeconómicos como de estadísticas institucionales.

La Sede Regional Chorotega: breve revisión histórica

La Universidad Nacional abre sus puertas el 15 de febrero de 1973 mediante Ley N.º 5182 y en artículo 5º establece:

Serán funciones de la Universidad Nacional:

- a) Desarrollar el estudio de la investigación científica para contribuir al mejoramiento de la vida espiritual, política y social del país;
- b) Preparar investigadores y profesionales de nivel superior en todos los campos, y el profesorado necesario en los diversos niveles del sistema educativo del país, manteniendo en sus sedes actuales las escuelas normales Superior, de Guanacaste, de Costa Rica, de San Ramón y de Pérez Zeledón; y
- c) Fomentar la extensión de la cultura en la vida nacional. (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1973)

Por lo tanto, la Universidad Nacional trae la regionalización desde su nacimiento, pero sin una definición clara como más adelante se profundizará.

Es necesario apuntar que las escuelas normales a las que hace referencia la Ley de Creación de la Universidad Nacional tienen su génesis en el gobierno de Alfredo González Flores cuando el 28 de noviembre de 1914 se crea la Escuela Normal de Costa Rica. De acuerdo con Carvajal y Ruiz (2016), después de los años 40 hay una serie de hechos que afectan a la Escuela Normal hasta su desaparición:

- En 1940, con la creación de la Universidad de Costa Rica (UCR), se establece la Escuela de Pedagogía, que absorbe la Sección Normal. En sus inicios, la Escuela de Pedagogía

se ubica en Heredia, a la par de la Escuela Normal, pero años más tarde es trasladada a San José, donde, en 1956, se transforma en Facultad de Educación. La formación de docentes para la enseñanza secundaria también inicia, de forma sistemática, cuando se crea la Universidad de Costa Rica, pero a cargo de unidades académicas distintas a la Escuela de Pedagogía.

- En 1950, la Escuela Normal, con un modelo de educación superior, pasa de nuevo a Heredia, y en conjunto con la Escuela de Pedagogía y demás escuelas normales que existían en el país, se encargaron de la formación de docentes para primaria por varios años más.
- En 1967, comienza a funcionar una Sección de la Escuela Normal de Heredia, conocida como Escuela Normal Superior, que se dedicaría a la formación de docentes para la enseñanza media. Esta sección cerró sus puertas en 1973, cuando se creó la Universidad Nacional (UNA); específicamente porque la Normal Superior –junto con otras instituciones de formación docente– fue absorbida por la Escuela de Educación, que más tarde pasa a ser el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), instancia que aún funciona. (p. 14)

En el caso de Guanacaste, existe el antecedente de la Escuela Normal Rural de Guanacaste, creada el 8 de febrero de 1949 bajo la Ley 369, y luego la Escuela Normal de Guanacaste que nace en 1968. Esta última da origen a la Sección Regional de Liberia, primeramente, con un fuerte énfasis en planes de estudios en el área de educación, y luego los estudios generales, aspecto que se mantuvo hasta 1978. En 1978, se inicia un periodo de crisis para la sección regional, que, de acuerdo con Rosales (1996), se prolonga hasta finales de la década de los 80. El personal administrativo, a finales de los años 80, era tan escaso que se reducía a un director de tiempo parcial (un cuarto de tiempo), una oficinista, un conserje y dos vigilantes. En ese período aciago para la Sección Regional de Liberia, se dan varias circunstancias que presagian lo peor. Por ejemplo, la Ley de creación de la Universidad Nacional le trasladaba a esta, los bienes muebles e inmuebles y las rentas de las escuelas normales, pero a criterio de Rosales (1996):

En el caso de Liberia - probablemente por el descuido de sus administradores ningún bien inmueble se encontraba inscrito a nombre de la Institución, lo que generó conflictos con la Escuela Laboratorio y el Instituto de Guanacaste dado que en estos terrenos e instalaciones funcionaba la sección regional junto con sus residencias estudiantiles y sus laboratorios. En 1980, la sección regional se vio obligada a abandonar dichos terrenos y a iniciar un peregrinaje por distintos lugares de Liberia. (p. 58)

Otras de las circunstancias reseñadas por Rosales (1996) fue la falta de definición del Consejo Universitario de marcar un rumbo claro para la sección regional. En 1978 este órgano superior en varias sesiones (219, 256, 277) analizó la situación, pero sin que hubiera claridad de la decisión a tomar. La tendencia en el Consejo Universitario era decantarse por una fusión con el centro universitario de la Universidad de Costa Rica. Así, en el Sesión Ordinaria N.º 219 del 9 de febrero de 1978, después de una larga discusión donde se abordó la situación de la Sección Regional de Liberia, que iba desde el trasladado a Nicoya, no admitir más estudiantes, el traslado de profesores a la Sede Central, el Consejo Universitario acuerda: "1)- Aprobar como trámite de intención, una posible fusión de la Universidad Nacional con la Universidad de Costa Rica, en Liberia, autorizando al señor rector para que realice las conversaciones necesarias, siendo entendido que la posición de la Universidad Nacional lleva a la creación de la Universidad de Guanacaste" (Consejo Universitario, 1978a, p. 24).

La crisis se profundiza cuando en 1980 se trasladan 14 tiempos académicos, mobiliario y equipo a la Sección Regional de Pérez Zeledón, posiblemente en cumplimiento al acuerdo del Consejo Universitario y a los problemas presupuestarios recurrentes. Por lo tanto, la problemática más que coyuntural era, en realidad, estructural. La sección, desde su nacimiento, acarrea serios problemas presupuestarios y de definición del rumbo que no se logran resolver en su debido momento. Esa falta de rumbo hace que para 1980, se limite el accionar de la sección a "las actividades que no puede o no quiere atender la Universidad de Costa Rica, lo cual se reflejó en una disminución de su matrícula [un 40%]", según Piva (1983, p. 29).

Hay que recordar también que el contexto nacional de crisis llevaba a serias críticas por ciertos sectores económicos de que

la Universidad Nacional de Costa Rica duplicaba carreras con las otras universidades, lo que se veía como un derroche de recursos (Piva, 1983). Lo anterior venía precedido de las luchas presupuestarias de la Universidad Nacional que, por falta de fondos, se paralizó por 15 días en 1979 y la de 1980 que se prolongó por un mes (Piva, 1983).

Esa indefinición más la crisis económica que se recrudece a partir de 1981, que de acuerdo con Fallas (1984, p. 22) “se presenta como la crisis más seria y profunda del modelo de desarrollo en los últimos veinte años”, impacta fuertemente en la débil Sección Regional de Liberia. Como muestra de lo anterior se puede ejemplificar en la matrícula que fue de 217 estudiantes en 1983, 179 para 1984, 66 en 1985 y 71 estudiantes en 1986 (León, E., 1986). Sin embargo, la Sección continúa trabajando con recursos muy limitados, y no se concreta la fusión o cierre de esta (aunque sí había prácticamente un cierre técnico), sustentado en los siguientes argumentos aportados por Araya Pochet (1989):

Nuestra tesis fue la de mantener la presencia de la Universidad Nacional en Guanacaste por varios factores: en primer lugar, la institución tenía desde antes de su creación, una trayectoria de servicio en el Guanacaste, siendo muy conocida y apreciada allí, la presencia institucional.

En segundo lugar, Guanacaste es hoy la provincia con mayores problemas socioeconómicos del país y que tiene una alta tasa de desempleo, siendo una región expulsora de población. (...) Lo anterior explica que pese a los problemas iniciales de indefinición institucional unidos las carencias presupuestarias la Universidad Nacional mantiene con recursos financieros muy limitados una importante presencia en la subsede de Liberia; así, por ejemplo, la matrícula pasó de 66 estudiantes en 1985 a 163 en 1988. (p. 23)

Para 1988, la matrícula se ubicaba en 163 estudiantes (Rojas, 1990), la que, en el contexto de la matrícula global de la Universidad Nacional, y en comparación con la Sección Regional de Pérez Zeledón, 996 estudiantes era sumamente baja. Sin embargo, se inicia, a partir de ese momento, un esfuerzo institucional para redireccionar el quehacer siempre dentro de una restricción

presupuestaria muy severa y con asimetrías entre la "Sede Central" y las Secciones Regionales. De este modo, a manera de ejemplo, en un cuadro presupuestario presentado por la Coordinación de Secciones Regionales en 1990 se evidencia que, para 1986, el 98,16% del presupuesto se asigna a la "Sede Central" y un 1,84% a las secciones regionales. De este, un 0,21% de lo gastado era para la Sección Regional de Liberia (Rojas, 1990).

Desde la alta dirección de la universidad se logra evidenciar ese viraje y se acompaña de acciones relacionadas al impulso de la "investigación en las Secciones Regionales para la detección de las demandas y necesidades regionales para alimentar una base de datos" (Ruiz, 1990, p. 12) con resultados concretos como el Certamen Literario Chorotega y otros proyectos académicos. Asimismo, otro objetivo de la Rectoría consistía en "favorecer la integración académico-administrativa entre las Vicerrectorías Académicas como elemento central en la propuesta de áreas prioritarias de desarrollo institucional y en el ordenamiento administrativo-académico de las actividades" (Ruiz, 1990, pp. 17-18), tiene como logro la "atención a demandas académicas de las regiones Brunca y Chorotega, por medio de las Secciones Regionales y sus subsedes" (Ruiz, 1990, p. 18), así como en las áreas relacionadas con la vida estudiantil.

Esa nueva visión de continuar impulsando a la Universidad Nacional en Guanacaste se convierte en aumento de la matrícula, aún centrada en carreras de educación y en los Estudios Generales. Para 1990 la sección logra una matrícula de 512 estudiantes, de ellos 208 en Estudios Generales y 304 en carreras tales como Administración Educativa, Educación Familiar y Social, Administración del Trabajo y principalmente en el profesorado en I y II ciclos en su modalidad presencial, y se concluyen algunos planes terminales como la Licenciatura en Español que tenía siete estudiantes y Secretariado Profesional con seis. Además, se ofrecían los Ciclos Introdutorios de Ciencias Sociales.

El impulso dado por las altas autoridades de la universidad donde, a criterio de Ruiz (1992), se ha buscado una mayor armonización entre las actividades de la Sede Central y las Sedes Regionales para "incrementar el protagonismo institucional en zonas estratégicas del país" (Ruiz, 1992, p. 147) llevó a brindar apoyo al robustecimiento "de las Secciones y Sedes Regionales mediante la desconcentración de sus esfuerzos académicos-administrativos y se hacen esfuerzos ingentes por consolidar la estructura básica en la Región Chorotega" (Ruiz, 1992, p. 147).

A partir de 1991 se inicia una etapa con una direccionalidad clara: impulsar la sección hacia un mayor impacto y el crecimiento cuantitativo y cualitativo de esta en todas las áreas sustantivas, es decir: docencia, investigación y extensión que logra posicionarla en la Región Chorotega hasta concluir con la transformación en Sede Regional Chorotega el 27 de mayo de 1998.

La Asamblea de Representantes, ente máximo que aprueba la transformación, reconoció el trabajo del período 1990-1998 como central para tomar la decisión de esta transformación, donde destaca que la matrícula pasa de "417 estudiantes en 1990, la suma ha ascendido a 1200 estudiantes en 1998" (Asamblea de Representantes, 1998, p. 8). Asimismo, se presentan indicadores positivos en todas las dimensiones del quehacer sustantivo. Es así como se acuerda "Aprobar la transformación de la Sección Regional de Liberia en Sede Regional Universitaria Región Chorotega". El dictamen del Consejo Universitario sobre la Declaratoria de Creación de Sede Regional Chorotega obtuvo 81 votos a favor, 0 en contra y siete abstenciones. De esta forma se cierra un ciclo e inicia otro.

Con esta declaratoria de Sede se consolida un período iniciado en 1991 y marca una nueva ruta, que no va a estar libre de contratiempos, pero que son inherentes a una sede que comienza a buscar su identidad y que marcha hacia un proceso de consolidación.

A partir de 1990 la Región Chorotega comienza a transformarse

El contexto regional en que se funda la Sección Regional de Liberia, y sobre todo la estructura productiva, comienza a cambiar a partir de 1990.

Tal como apunta el Estado de la Nación (2000):

Después de 1950, como parte de las políticas de diversificación agrícola y de sustitución de importaciones que se promovió en el país, Guanacaste experimentó importantes transformaciones en su economía. En esta época se modernizaron los viejos sistemas productivos y surgieron

nuevos. Por una parte, la apertura del mercado norteamericano a la ganadería de carne y la caña de azúcar dinamizó las viejas haciendas, lo mismo que el desarrollo de la producción de arroz, algodón y sorgo para el mercado nación". (p. 311)

Además, surgen modernas unidades productivas de pequeños productores, se invierte en una red de carreteras y caminos vecinales que facilitan la conexión con el Valle Central; asimismo, el Estado "incrementó el número de escuela y colegios en la región y fundó clínicas y hospitales" (Estado de la Nación, 2000, p. 312).

Inversiones importantes en industrias como la azucarera y de alcohol se hacían por medio de empresas estatales tales como CATSA, en algodón (ALCORS), cemento (CEMPASA). Este modelo entra en crisis y la inyección de recursos disminuye drásticamente.

A partir de la década de los noventa la economía de la Región Chorotega comienza a tener un proceso de cambio donde lo agropecuario ya no tiene la exclusividad, sino que se comienza a girar hacia una economía en la que los servicios ocupan un lugar cada vez más importante, entre ellos los ligados a la actividad turística. Esta actividad ahora se caracteriza por incorporar, cada vez más, a grandes inversores locales y extranjeros dedicados al turismo masivo y a los bienes raíces; pero con serios problemas para crear encadenamientos productivos. Esas transformaciones se profundizan a partir del 2000 y así para el 2009:



Su estructura de empleo estaba dominada por el sector terciario (el 67,5 %) seguido por el sector primario con el 18,4 % y el sector secundario con el 14,1%. Esto da una idea de la importancia de los servicios en la economía de la región Chorotega y, dentro de ellos, la actividad turística es la que dinamiza la economía regional. (Baltodano, 2015, p. 231)

En este año de referencia, el 2009, el turismo generaba el 11,6% de los empleos, por encima del promedio nacional que era de 6,1%.

En cuanto a productos se comienzan a incorporar, además de las tradicionales producciones de arroz y azúcar, el melón. Sin embargo, el turismo compite con esta por la mano de obra. No obstante, la característica más relevante es que "conviven

actividades productivas muy tecnificadas como la caña de azúcar, los cítricos y el melón, por ejemplo, con otras que enfrentan serias dificultades como la dedicada a los granos básicos” (Baltodano, 2015, p. 284). Por lo tanto, las políticas económicas de las décadas posteriores a 1990 sacrifican los productos para el mercado interno por aquellos que aporten a la generación de divisas.

De lo que se ha venido analizando se puede anotar que los cambios más visibles tienen que ver con una reducción del empleo agrícola y de la ganadería (pasa de un 47,8 % de ocupados en 1987 al 35,3 % en 1998), para incrementarse en el comercio y los servicios (pasa del 39% en 1987 al 49,7 % en 1998). Una década después, para el 2009, este panorama se había aclarado aún más, dado que:

El sector servicios aporta las mayores fuentes de empleo dentro de la región Chorotega (el 67 %), seguida del sector primario (el 18,2 %) y del secundario (el 14,7 %). Ello contrasta con la estructura a nivel nacional, donde el sector primario ocupa el tercer lugar como generador de empleo. (Arias y Sánchez, 2010, p. 53)

Para el 2011, el 68,5 % de la población ocupada se ubica en el sector terciario, el 13,7 % en el secundario y el 17,8 % en el primario; donde destaca Liberia con un 78,6 % en el sector terciario, solo un 8,4 % en el sector primario y Carrillo con un 70,6 % en el sector terciario y un 13,3 % en el primario (Estado de la Nación, 2013).

Otro aspecto que es importante tomar en cuenta en esta contextualización es el patrimonio natural de la región. Un ejemplo de ello es las necesidades de protección y conservación del río Tempisque donde en su cuenca habita el 50% de los guanacastecos y es una de las zonas con mayor producción agropecuaria de la provincia. Desde 1990 se han presentado serios conflictos por el uso de sus recursos y la contaminación de este.

Es relevante anotar que “Guanacaste es una de las zonas de menor riqueza hídrica” (Estado de la Nación, 2000, p. 319) y junto con el Valle Central es la región más seca de Costa Rica. En la estación seca, que se prolonga por cinco o seis meses, los ríos disminuyen notablemente su caudal, de ahí la importancia de la protección de la cuenca del río Tempisque que, junto con los acuíferos donde la mayoría se encuentran a la orilla de este río

y el embalse del Arenal, componen las tres fuentes más importantes de agua para Guanacaste. Por lo tanto, el agua es escasa, plantea un desafío, y un aspecto central tiene que ver con el hecho de que “el conocimiento e información sobre la disponibilidad hídrica en esta provincia, su calidad y cantidad, no es actualizada ni sistemática” (Estado de la Nación, 2000, p. 320). Este punto es crítico si se quieren generar política pública para el uso racional de este recurso, tanto para el consumo, como para el desarrollo de las actividades productivas e inmobiliarias.

Otro aspecto de gran relevancia es que la energía que se produce en Guanacaste prácticamente mueve el país, producidas con fuentes naturales hidráulicas, geotérmicas y eólicas. Lo anterior se corrobora en los siguientes datos:

La provincia es exportadora neta de electricidad. A nivel agregado consume menos de un 7% del total de energía eléctrica del país y genera para el consumo nacional el 27%. Además, el 100% se obtiene de la explotación de los recursos naturales, donde la totalidad de la energía geotérmica y eólica que se produce en el país es generada en la provincia (MINAE, 1997). (Citado en Estado de la Nación, 2000, p. 320)

A pesar de ser una exportadora neta de energía, la producción de energía limpia debe ser una prioridad en la región, más cuando se conoce que el crecimiento del consumo eléctrico en esta es superior a la del país, motivado por el crecimiento de ciudades intermedias como el caso de Liberia y las industrias ubicadas en Liberia, Santa Cruz, Carrillo y La Cruz.

Es claro que el sector servicios también se ha convertido en un consumidor de energía, “casi un 30% de los grandes consumidores que atiende CoopeGuanacaste R.L. se ubica en la categoría de servicios, en su mayor parte hoteles y restaurantes ubicados cerca de las playas de Santa Cruz (22,5%) y Carrillo (5,4%)” (Estado de la Nación, 2000, 321).

El desarrollo sostenible como praxis universitaria y el contexto de la Región Chorotega

Después de la contextualización que se ha hecho, y de los cambios acaecidos en la región Chorotega, a partir de 1990 la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional ha enrumado su accionar para dar respuestas a algunos de los desafíos que se presentan. Pero esas respuestas no han sido en el vacío sino tomando en cuenta ciertos marcos institucionales, regionales, nacionales e internacionales.

A partir de 1990, la aún denominada Sección Regional comienza a accionar sus actividades tomando como marco referencial el desarrollo sostenible como praxis universitaria. Esto lo plasma Rosales (1996, p. 64) cuando titula uno de los apartados de su libro, *El reto de una regionalización*, con el nombre de "Hacia el Desarrollo Sostenible como Praxis Universitaria".

Este marco debía orientar y permear todo el quehacer de la Sede en las áreas de la docencia, la investigación y la extensión, de tal forma que se asumiera un compromiso que influyera en mejorar la calidad de vida de las personas, pero no a expensas de la naturaleza. Hay que recordar que en junio de 1992 se había llevado a cabo la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo y se había hecho circular la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.

Tampoco se debe dejar de lado que el Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994 "Desarrollo Sostenido con Justicia Social" (1991), donde el diagnóstico mostraba las grandes disparidades que existían entre lo urbano y lo rural: "En las zonas rurales se mantienen hasta el presente las tasas más altas de subempleo junto con la mayor cantidad de habitantes pobres" (MIDEPLAN, 1991, p. 24). Otro aspecto que es capital en el diagnóstico es el reconocimiento que se hace de que "los recursos naturales esenciales necesarios para posibilitar el desarrollo sustentable de Costa Rica y preservar la diversidad biológica, se ha venido degradando aceleradamente" (MIDEPLAN, 1991, p. 25). Señalaba una serie de problemas a enfrentar tales como la deforestación, el deterioro de las cuencas hidrográficas, el uso de los pesticidas, la contaminación fluvial costera y se planteaba la necesidad

imperativa de superar las desigualdades sociales y regionales, así como el aprovechamiento y conservación del ambiente.

El Diagnóstico Socioeconómico de la Región (MIDEPLAN, 1994) en referencia a la Región Chorotega, igualmente enuncia una serie de características que tenía la región que se podrían tomar como elementos para realizar una acción sustantiva contextualizada.

Igualmente, durante la década que empieza en el 2000 se sigue trabajando en la línea del desarrollo humano sostenible, con preocupaciones en todos los ámbitos, pero sin perder de vista la parte ambiental.

Para esta década, Costa Rica aumenta su población en más de un millón de habitantes con respecto a 1990 y “las personas que viven en las zonas rurales trabajan más en el comercio que en la agricultura” (Estado de la Nación, 2004, p. 46) y con el turismo como punta de lanza al convertirse en la primera fuente generadora de divisas. La presión por el uso de los recursos naturales es un desafío que debe estar en toda agenda y el problema de la pobreza sigue latente en la región.

Hay que recordar que la lucha por el recurso hídrico sigue latente en esta década, con casos concretos como el de la comunidad de Lorena en Santa Cruz de Guanacaste, donde la sociedad civil toma la lucha como central para garantizar el acceso al agua. En el Estado de la Nación (2004) se plantea:

Sin haber terminado de resolver los problemas relacionados con la “agenda verde” de la conservación, Costa Rica enfrenta una serie de apremiantes desafíos que corresponden a la “agenda gris” de la contaminación y el uso inadecuado de los recursos naturales. Esto es especialmente crítico en lo que concierne al factor que enlaza todos los hábitats y ecosistemas, incluyendo el humano: el agua. (p. 11)

En este mismo tema es preocupante la contaminación de las aguas subterráneas, por el efecto a largo plazo para las comunidades que necesitan de ella para el abastecimiento de agua potable.

En cuanto a la matriz energética en esta década, ha disminuido la dependencia de combustibles fósiles pero la creciente demanda de electricidad hace que se busquen alternativas en las energías limpias, adicionales a la hidroeléctrica, tales como la eólica, o geotérmica de biomasa que son incipientes.

Para la década del 2010, en materia de educación superior se tiene claro que el acceso a esta debe ser una prioridad en la región: “avanzar de manera sostenible hacia horizontes más amplios de desarrollo humano demanda que la población mejore de manera significativa su nivel educativo, a fin de constituir una fuerza de trabajo altamente calificada” (Estado de la Educación, 2013, p. 211). El mismo informe alerta que, a pesar del crecimiento en el número de universidades, Costa Rica tiene un largo camino por recorrer en la ampliación del acceso a la educación superior.

La ampliación de la oferta va ligada no solamente a la creación de más carreras sino también a la flexibilidad de los programas para adaptarse al entorno internacional y a la innovación en estos. En el caso de las regiones, además de lo anterior es imperativo posibilitar un aumento de estas en la matrícula de toda la universidad donde hay una mayor representación de estudiantes provenientes del Gran Área Metropolitana (Estado de la Educación, 2013). Correlativamente a lo expresado con anterioridad, el fortalecimiento de las Sedes Regionales aporta educación contextualizada, evita el desarraigo y democratiza la educación superior.

Se ha de tomar en cuenta, igualmente, que en los problemas del empleo e ingreso no todos son afectados de la misma manera. Los jóvenes, las mujeres y personas con menos niveles de estudios “que laboran en los pocos sectores que generan puestos de trabajo, pero que además en condiciones de informalidad y mala calidad del empleo” (Estado de la Nación, 2019, p. 38) son los más afectados.

Un aspecto positivo para Guanacaste, pero no concluyente, es la tendencia de reducción de la pobreza en el largo plazo. El informe del Estado de la Nación (2017) anota:

Según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) en la Región Chorotega la pobreza pasó de afectar a un 33,2% de los hogares en 2014, a un 23,6% en 2016. Este notable descenso cambió su posición con respecto a las demás regiones periféricas del país: dejó de ser una de las dos más pobres, junto con la Brunca, y se convirtió en la de menor incidencia. También hubo una disminución, menos acelerada pero igualmente significativa, en la pobreza extrema. (p. 44)

Los datos de la Enaho, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2018) para el 2017 en la Región Chorotega muestran otra reducción leve en la línea de pobreza, que se ubica en 22,4%, sin embargo, aumenta nuevamente a 26,0 % en el 2018, con lo cual es la tercera con menor incidencia. Si se utiliza la metodología del Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) que toma en cuenta variables como Educación, Vivienda y uso de Internet, Salud, Trabajo y Protección Social, todas con un peso de 20%, la Región Chorotega, tanto en el 2017 como en el 2018, sigue siendo la segunda con menor incidencia con 19,7% y 21,8% respectivamente, solo por debajo de la Región Central.

Para el 2019, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2020), el nivel de pobreza de la Región Chorotega se ubicaba en 20,3%, pero para el 2020 tiene un aumento abrupto y pasa a 31,7%, debido, principalmente, a la pandemia por la covid-19 que afectó profundamente las actividades económicas, principalmente la turística.

Los objetivos del desarrollo sostenible, la agenda 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo y de Inversión Pública del Bicentenario

Anterior a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) Costa Rica estaba comprometida con los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM). Estos fueron incorporados en varios planes de desarrollo, entre ellos el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 y el del 2011-2014. De acuerdo con el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN, s.f., s.p.):

Los Objetivos del Desarrollo del Milenio apuntan en ocho frentes del desarrollo de las naciones y los pueblos:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

El trabajo de la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional ha venido ligado a las temáticas, tanto de los Objetivos del Milenio (ODM), como posteriormente de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Se ha prestado atención a los 17 objetivos e incorporó la mayoría de ellos, como ejes transversales en la docencia, la extensión, la investigación y el voluntariado que realizan los profesores y estudiantes. Es decir, se han trabajado no como una agenda paralela sino directamente en la acción sustantiva de la universidad y se incluyeron las acciones de las personas administrativas.

Es importante tener claro lo siguiente:

La Agenda 2030 establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): i) fin de la pobreza; ii) hambre cero; iii) salud y bienestar; iv) educación de calidad; v) igualdad de género; vi) agua limpia y saneamiento; vii) energía asequible y no contaminante; viii) trabajo decente y creciente económico; ix) industria, innovación e infraestructura; x) reducción de las desigualdades; xi) ciudades y comunidades sostenibles; xii) producción y consumo responsables; xiii) acción por el clima; xiv) vida submarina; xv) vida de ecosistemas terrestres; xvi) paz, justicia e instituciones sólidas; y xvii) alianzas para lograr los objetivos. (Gobierno de Costa Rica, 2017, p. 1)

De una forma resumida, se puede establecer que la Agenda 2030 “es universal e incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas. Los ODS son integrales pues conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental. Pretenden hacer realidad los derechos humanos de todas las personas, alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas” (ODS-CR, s.f., s.p.).

Este marco es de suma importancia para la acción sustantiva de la Sede Regional, aún más cuando se entrelazan con las aspiraciones nacionales y regionales contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo y de Inversión Pública del Bicentenario 2019-2022 (PNDIP). Las universidades públicas se comprometieron desde el 2016 a ser parte del esfuerzo por conseguir los ODS y este plan integra los ODS de manera transversal. De acuerdo con MIDEPLAN (2019):

El PNDIP 2019-2022 ha sido elaborado bajo el enfoque del desarrollo sostenible. Del total de intervenciones, podemos señalar que se cuenta con 138 indicadores que están vinculados directa o indirectamente con los indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definidos para Costa Rica, lo que representa un 63,0% del total de los indicadores. (p. 42)

Estrategia económica territorial para una economía inclusiva y descarbonizada 2020-2050 en Costa Rica

Otro de los referentes esenciales en el trabajo que se sigue actualmente, e igual de cara al futuro, es la Estrategia Económica Territorial para una Economía Inclusiva y Descarbonizada 2020-2050 en Costa Rica. De acuerdo con MIDEPLAN (2021, s.f.) “esta propuesta se orienta a descentralizar el desarrollo económico del país mediante la sofisticación y modernización de las actividades económicas, lo cual se logrará aprovechando y potenciando el capital humano y todos los demás recursos propios de las diferentes regiones”.

Esta propuesta se compone de seis corredores logísticos, 12 polos de desarrollo y 50 nodos priorizados. Los corredores logísticos, de acuerdo con MIDEPLAN (2021), son conectores de autopistas y carreteras para expandir la productividad, cumplen con la función de optimizar la logística, de agregar valor a la producción e importaciones, así como dar mejores condiciones de accesibilidad para quienes habitan en áreas rezagadas con miras a una economía 3D, es decir, descarbonizada, digitalizada y descentralizada.

Los otros dos conceptos fundamentales que establece la Estrategia Económica Territorial son los de nodo y el de polo de desarrollo. Los nodos “se definen como espacios económicos caracterizados por las actividades económicas que en ellos suceden. La coexistencia de espacios de orientaciones estratégicas determina la definición de nodos de desarrollo” (MIDEPLAN, 2021c, p. 10); mientras que se entiende, según este mismo ministerio, por polos de desarrollo a las “áreas geográficas relativamente pequeñas que concentran y ubican las actividades productivas de corte multisectorial que impulsan la economía y proveen desarrollo. Su progreso potencia oportunidades de concentración,

aglomeración y sinergia productiva, capitalizando así en economías de escala” (2021c, p. 11).

Para la Región Chorotega se establecen tres polos de desarrollo y un corredor. El Polo conector Ruta 21-Nicoya-Costa Pacífico se visualiza como un “centro de conocimiento regional para la Península de Nicoya que permite la diversificación de las economías ligadas al turismo costero, la agricultura y la madera sostenible en las ciudades gemelas Nicoya-Santa Cruz”. (Mideplan, 2021b, p. 2)

El polo conector Cañas-Tilarán-Upala se proyecta como un centro logístico que facilite la conexión entre Liberia con las ciudades logísticas fronterizas en Huetar Norte y Caribe y los destinos turísticos del este estrechando vínculos con Cañas, Upala, Tilarán, como centros económicos. Esto ayudaría a impulsar la economía azul y verde, las energías renovables (geotérmica, eólica y solar) y la agricultura regenerativa.

En el caso del polo Investigación+Desarrollo+Innovación y Energía Renovable de Liberia se visualiza como un centro de investigación y desarrollo; de innovación en manufactura (alta tecnología y aeroespacial) y energía renovable, economía azul, turismo sostenible y como un diversificador del turismo hacia una economía naranja y del conocimiento.

Estos tres polos de desarrollo son conectados por el Corredor Triángulo Costero Chorotega (MIDEPLAN, 2021c) cuyas aspiraciones productivas al 2050 están puestas en la agricultura, pesca, silvicultura, química extractiva, aeroespacial, biotecnología, alta tecnología, economía del conocimiento y economía naranja. La estrategia para lograr lo anterior están puestas sobre cuatros aspectos: activar la red de zonas costeras en Nicoya; conectar varios nodos biotecnológicos y turismo (Liberia, Cañas y Santa Cruz y Puntarenas como punto logístico central de la red); expandir las áreas de actividades de innovación (Liberia); y, por último, capitalizar el aeropuerto y cercanía a la frontera.

Cada uno de esos referentes han sido importantes y centrales a la hora de diseñar los programas, proyectos y actividades académicas en la Sede Regional Chorotega. Igualmente, ha impactado en la docencia donde se ha innovado con carreras diseñadas para dar respuestas a las necesidades regionales, pero con alcance que trasciende la región. Por último, es importante señalar que igualmente hay un marco orientativo contenido en los planes institucionales de la Universidad Nacional y en el Plan

Estratégico de la Sede Regional Chorotega que recoge todas esas necesidades de la región.

Los resultados de las apuestas estratégicas en la Sede Regional Chorotega

A partir de la apuesta consciente, por el desarrollo sostenible en los años 90, el accionar de la Sede marca un rumbo y un posicionamiento que le va dando identidad a la acción sustantiva. Sin dejar de atender muchas de las necesidades regionales con carreras aportadas por las unidades académicas del Campus Omar Dengo o Benjamín Núñez, a partir del año 2000 se comienza a aprovechar esa ventaja diferencial de trabajar casi una década, la de 1990, en consolidar la estructura de la sede y el rumbo que se le quería dar. Es por ello que se quiere referenciar los resultados obtenidos por periodos. Sin embargo, los dos últimos llevarán siempre el sello del desarrollo sostenible.

Período de génesis y crisis (1973-1989)

En el periodo de nacimiento de la Sección Regional de Liberia, las carreras estaban ligadas a las áreas de educación con especialidad en Matemáticas, Español, Orientación y Administración Educativa; igualmente un Propedéutico en Ciencias Sociales, Técnico en Economía Regional. En 1977, se abrieron "dos especialidades: Estudios Sociales y Preescolar" (Núñez, 1977, p. 260). La cantidad de estudiantes en la Sección Regional empezó con 319 provenientes de la Escuela Normal de Guanacaste. Para el 1974, pasó a 265, en 1975 fueron 257, en el 1976 se tenía 365 y en 1977 hubo 409.

Para el año 1983, la matrícula fue de 217 estudiantes en seis carreras con una concentración en carreras de educación. Para 1984 hubo un total de 179 estudiantes, disminuyó considerablemente a 66 en 1985 y aumentó levemente a 71 en 1986. Esto demuestra la poca relevancia y apoyo de la Sección Regional que se debatía en una crisis financiera, de gestión y de identidad.

Para el año 1987, la matrícula tiene un repunte y se matriculan 295 estudiantes siempre ligados a carreras de educación, tales como Educación Familiar y Social y los profesorados en I y II Ciclos. Se ofertan Secretariado Profesional y Administración del Trabajo. Para 1988, vuelve a disminuir la matrícula y se ubica en 163 y solamente cuatro carreras, tres de ellas en Educación. Para 1989 se repunta a 220 estudiantes, de ellos 61 eran de los Estudios Generales y 159 en carrera.

Periodo 1990-2000. La transición hacia nuevos umbrales

En este período, la Sección Regional continúa con serios problemas presupuestarios. Sin embargo, inicia una transición que busca dar identidad a las acciones que se encomiendan desde la dirección superior de la universidad. Hay un esfuerzo dirigido por mejorar las condiciones para la sección y rescatarla del cierre técnico de la década anterior.

Se formula un plan de desarrollo vinculado con las necesidades de la región y a la vez sustentado por el concepto de desarrollo sostenible. Ese impulso va a dar frutos en la matrícula, graduaciones y en la investigación y extensión.

Pero, además, culmina con la Declaratoria de Sede Regional Chorotega. Uno de los datos más importantes es el incremento sostenido en la matrícula como resultado del esfuerzo por incorporar nuevas carreras.

Para el año 1990, se matriculan 417 estudiantes dispersos en Upala, Nicoya, Cóbano, Paquera, Lepanto y Liberia. Para 1991, se pasa a 510, y desde ese momento, se da un aumento paulatino hasta llegar a 638 estudiantes en 1998. Estos indicadores colocan la Sección Regional a la par de muchas facultades y unidades del Campus Omar Dengo.

Es importante reseñar de este período varios hechos importantes para la Sección Regional que van a ser la plataforma de lanzamiento y que aumenta su pertenencia e impacto en la región:

1. Un aumento en las oportunidades de estudios para las personas de la Región Chorotega. Lo anterior se ratifica en el crecimiento sostenido de la matrícula y los servicios estudiantiles.

2. Se logran incorporar nuevas carreras tales como Planificación y Promoción Social; Educación Preescolar y se hacen esfuerzos por ofrecer el grado de Licenciatura en Administración con Énfasis en Gestión Financiera. Asimismo, se formulan nuevos Proyectos de Investigación y Extensión que amplía el accionar de la universidad en la sociedad guanacasteca.
3. Se gesta la creación del Centro Mesoamericano del Desarrollo Sostenible del Trópico Seco (CEMEDE).
4. Se fortalece la estructura administrativa y el personal académico con ampliación de plazas.
5. Y lo central, se transforma la Sección Regional de Liberia en Sede Regional Chorotega.

Fortalecimiento e incertidumbre en el período 2000-2010

En el período 2000-2010, la Sede mejoró notablemente su accionar, no obstante, también se debatió en la búsqueda de su identidad y en consolidar una estructura organizacional. Es importante anotar que en el primer lustro del 2000 se da un proceso de incertidumbre que conlleva a una reestructuración administrativa de la Sede Regional Chorotega. Este proceso inicia el 15 de mayo del 2003 mediante acuerdo SCU-774-2003 del Consejo Universitario, se prolongó y se prorrogó hasta el 31 de julio del 2007.

En el acuerdo SCU-774-2003 (Consejo Universitario, 2003a) se anota en los considerandos 6, 7 y 8 lo siguiente:

- 6) Dada la urgencia de buscar una solución integral a los problemas detectados y a fin de garantizar la continuidad de los servicios, este Consejo estima imprescindible decretar un proceso de Reorganización Administrativa en la Sede Chorotega, mediante el cual se obtengan los siguientes resultados:
 - A. una redefinición de los procesos de gestión académico-administrativo y un plan de mejoramiento del quehacer de la Sede.
 - B. una propuesta de estructura definitiva de la Sede Chorotega y del Reglamento solicitado en el artículo 128 del Estatuto Orgánico.

- 7) Para llevar a cabo este proceso y con el fin de garantizar el logro de los objetivos planteados, así como su transparencia y objetividad, se debe establecer temporalmente una organización administrativa flexible. Para ello se requiere que la dirección del proceso de reestructuración y de los procesos ordinarios sea transferida de las autoridades actuales a un equipo de trabajo específicamente designado para esa función por las autoridades institucionales.
- 8) Por lo anterior, es necesario nombrar transitoriamente un equipo de trabajo bajo la dirección de un funcionario coordinador, con todas las atribuciones requeridas para dirigirlo adecuadamente y para conducir los procesos académicos y administrativos ordinarios.

Durante este proceso de incertidumbre, se nombra a un delegado institucional, Dr. Miguel A., Gutiérrez Rodríguez, exdecano del Centro de Investigación y Docencia Educativa (CIDE), con sede en el Campus Omar Dengo, mediante acuerdo SCU-815-2003 del Consejo Universitario, que toma las funciones del decano nombrado en ese momento, para estabilizar y trazar un rumbo a la sede. Al respecto, el Consejo Universitario (2003b) acuerda: "nombrar al Dr. Miguel A. Gutiérrez como Delegado Institucional en la Sede Regional Chorotega por un período de un año, función que ejercerá de la siguiente manera:

- por recargo del 24 de mayo al 3 de julio del 2003.
- a tiempo completo a partir del 4 de julio del 2003".

A partir del 7 de marzo de 2005, mediante acuerdo SCU-370-2005, ante la renuncia del Dr. Miguel A. Rodríguez, para asumir la titularidad de la Vicerrectoría de Desarrollo, se nombra al M.Sc. Orlando de la O Castañeda, como delegado institucional, quien concluye el proceso el 31 de julio de 2007.

A pesar de que el acuerdo inicial del Consejo Universitario era por un año, se prorroga varias veces hasta alcanzar cuatro años de duración. Varias acciones estratégicas se realizaron para que la sede no retrocediera y se aprueba el Reglamento de Sedes Regionales, mediante acuerdo SCU-1422-2004 de la sesión ordinaria de 5 de agosto de 2004, acta N.º 2581, que da origen a la estructura actual de las Sedes Regionales.

Entrada en operación del Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco (CEMEDE)

Desde los años 90 del siglo pasado se comenzó a gestar el CEMEDE. En 1992 se crea una comisión técnica multidisciplinaria con la misión de crear un centro que permitiera contribuir en el desarrollo sostenible en el trópico seco. De ahí nace la vocación de la Sede de apostar por el desarrollo sostenible. El 10 de septiembre de 1992, el Consejo Universitario toma el acuerdo de su creación. A mediados de los 90 realiza actividades de manera muy tibia, pero sin gran impacto.

Pero es hasta el 3 de abril del 2003 —SCU 551— (Acta N.º 2464), el Consejo Universitario acuerda:

Declarar de interés y prioridad institucional el impulso del proceso que conduzca a que en el corto plazo se ponga en ejecución el programa académico institucional de naturaleza interdisciplinaria CEMEDE, físicamente ubicado en la Región Chorotega de Costa Rica, cuyo objeto de trabajo será la problemática ambiental, económica, social, cultural, política de las comunidades, regiones y naciones comprendidas en la Región Mesoamericana del Trópico Seco". (CEMEDE, 2022)



En el 2004, desde el Campus Omar Dengo, y bajo la tutela de la Vicerrectoría de Extensión, inicia con fuerza sus actividades trasladando sus operaciones en el 2005 al Campus Nicoya. En el 2012 queda formalmente integrado a la estructura de la Sede Regional Chorotega.

Su aporte a la sociedad ha sido reconocido en las áreas de Ambiente y uso del territorio; Arte, biodiversidad y cultura; Educación y desarrollo humano; Producción agropecuaria sostenible y Desarrollo tecnológico e innovación. En todas ellas ha impulsado proyectos y actividades académicas de gran impacto. Al 2020 el CEMEDE impacta en más de 60 comunidades con sus proyectos y actividades académicas.

Impacto de la acción sustantiva: la investigación y la extensión

El contexto de transformación que venía acaeciendo en la región Chorotega apuntala las acciones en el período 2000-2010. Al respecto es relevante referenciar lo anotado por Monge y Lezcano (2011):

Bajo este contexto, son varios los retos que presenta la región y a los que la Sede ha orientado las acciones de extensión. El equipo del Programa Estado de la Nación, en el 2000, concluyen con la necesidad de la atención al problema de empleo, la generación de oportunidades para los pequeños productores, la democratización y la disponibilidad futura de agua, el fortalecimiento de espacios de concertación regional, entre los diversos sectores organizados y las instituciones y, finalmente, lograr mayores encadenamientos para aprovechar el potencial productivo de su región, y ofrecer oportunidades para todos sus habitantes. (p. 4)

En este período, la Sede Regional Chorotega, luego del proceso de revitalización, como resultado de la intervención administrativa de esta, tiene ocho proyectos de extensión en el 2006 y se incrementa a 18 un año después (2007) y a 27 en el 2008. Para los dos siguientes años se estabiliza entre los 20 en el 2009 y los 17 en el 2010. Los porcentajes de proyectos de esta sede del total de la Universidad Nacional varía entre un 5% en el 2006 y el 14% en el 2008. Las tres principales áreas que se trabajan en este período son las de Mipymes y Desarrollo comunitario (41%), Educación y Cultura (31%) y Ambiente (26%), todas ellas fundamentales para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas de la región Chorotega.

Impacto en la región por medio de la docencia: una carrera propia

En este período se siguieron ofreciendo carreras que podrían considerarse tradicionales como Administración, que sigue

siendo las más demandada, y un fuerte componente en carreras de educación como Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos, Enseñanza del Inglés, algunos planes terminales como Educación General Básica con Énfasis en I y II Ciclos.

Para responder al contexto regional se oferta el Diplomado en Inglés que trataba de dar respuesta a las necesidades de personal bilingüe en Guanacaste, y se comienza a ofertar la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información.

Un paso importante para destacar es la creación de la carrera de Bachillerato en Turismo (que en este mismo período se modifica y cambia el nombre a Gestión Empresarial del Turismo Sostenible), como respuesta también al crecimiento y la importancia que tiene el turismo en la región. Tal como se había contextualizado desde principio de la década de los 90 del siglo XX, Guanacaste inició un profundo cambio en la estructura productiva donde los servicios y el turismo tomaron relevancia.

Por ello, al crear y luego modificar la carrera, la Sede Regional Chorotega busca plasmar en el plan de estudios los componentes del desarrollo sostenible, el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo del Milenio, y a la vez, responder a las necesidades de la región formando profesionales de alto nivel para esta actividad tan importante para la economía costarricense. Desde el año 2001 a la fecha, la carrera sigue vigente, con modificaciones para actualizar la malla curricular y muy ligada al apoyo de emprendimientos y una visión sostenible de la actividad. En este período, Gestión Empresarial del Turismo Sostenible era la segunda carrera más importante después de Administración.



Consolidación y mayor pertinencia e impacto de la Sede en la Región Chorotega (2010-2022)

A partir del marco referencial reseñado en torno al desarrollo sostenible, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y luego los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los Planes de Desarrollo Nacionales, Regionales y los indicadores en la región, los Planes Institucionales de Mediano Plazo de la Universidad Nacional, así como los ejes de regionalización contenidos en el Plan Nacional de la Educación Superior (PLANES) 2016-2020 y 2021-2025 y el Plan Estratégico de la Sede Regional Chorotega 2017-2021, se diseña un nuevo escenario, donde la consolidación del trabajo previo permite visualizar indicadores de gestión muy positivos.

El desafío, como en todos períodos, sigue siendo la consolidación presupuestaria. A pesar del apoyo recibido por las autoridades superiores, las oportunidades en igualdad de condiciones para los estudiantes, académicos y administrativos en las sedes regionales no son las mismas para los que están en los Campus Omar Dengo y Benjamín Núñez.

No obstante, la apuesta por temas regionales de gran envergadura, como son el recurso hídrico y las energías limpias dan paso a un trabajo que involucra la docencia, la investigación, la extensión y la producción. El apoyo del CEMEDE, el nacimiento del Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe y las acciones desde las Direcciones Académicas coordinadas por la decanatura cohesionan el trabajo en este período.

Aportando a la investigación: El Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe (HIDROCEC)

El recurso hídrico en Guanacaste ha sido motivo de conflicto. El crecimiento de sectores como el de servicios y del turismo ha conllevado a un uso mayor del líquido. Su misión está ligada a "Contribuir a la Gestión Integrada del Recurso Hídrico (GIRH) en las comunidades, regiones y naciones comprendidas en Centroamérica y el Caribe, mediante la excelencia en la investigación y la vinculación con los actores sociales relacionados con los distintos procesos de gestión, estableciendo alianzas intra e intersectoriales mejorando el manejo y cogestión del agua" (HIDROCEC, 2022).

El aporte del HIDROCEC a la región ha sido fundamental para responder a las demandas en temas claves para Guanacaste.

La creación de las carreras de Ingeniería Hidrológica e Ingeniería en Energías Sostenibles

Dos aportes a la sociedad, al país y a la región que nacen en la Sede Regional Chorotega son las carreras de Ingeniería Hidrológica e Ingeniería en Energías Sostenibles.

La primera es producto de la acumulación de muchos años de trabajar el tema del desarrollo sostenible y, con la creación del HIDROCEC, se aprovecha la investigación para aportarla a la docencia. Tal como lo han demostrado diversos estudios, el agua es

vital y fundamental para la vida y el desarrollo de las actividades económicas. De ahí la importancia de su aprovechamiento adecuado que permita la sostenibilidad y el desarrollo de la región. En ese sentido:

La Organización de las Naciones Unidas señaló en 2010 (UN-WATER, 2010) la existencia de un alto estrés hídrico particularmente en los países en vías de desarrollo, por lo tanto, el mejoramiento en el manejo de los recursos hídricos es crítico para asegurar el desarrollo sostenible, señalando que si no se administran adecuadamente los recursos hídricos, se comprometen los objetivos de reducción de la pobreza, el desarrollo sostenible en todas las dimensiones económicas, sociales y ambientales, en detrimento de la capacidad de adaptación y resiliencia en un contexto de cambio climático". (Universidad Nacional, 2015, p. 11)

Al fundamentar esta carrera, estaba claro que, en el ámbito mundial, no se estaba en condiciones de alcanzar el objetivo 7 de los Objetivos del Milenio, que tiene que ver con la necesidad de contar con ecosistemas saludables para mantener la biodiversidad y el bienestar humano; sin embargo, también se estaba consciente de la necesidad de buscar formas de reutilizar este recurso, sobre todo para la agricultura, que es uno de los grandes consumidores del líquido. Igualmente, las zonas rurales están lejos de tener acceso a fuentes "mejoradas de agua potable y saneamiento" (Universidad Nacional, 2015, p. 14).

A lo anterior es necesario agregar que las cuencas más afectadas en términos de infraestructura, contaminación, conflictos por el agua, inundaciones y vulnerabilidad ante el cambio climático están "principalmente ubicadas en la Región Chorotega y la Cuenca del río Tárcoles en el Valle Central" (Universidad Nacional, 2015, p. 16). A pesar de los altos índices de abastecimiento de agua, que posiciona a Costa Rica en un buen nivel de cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo sostenible, existe el reto en Guanacaste de la sequía que afecta a muchos pozos administrados por las Asociaciones administradoras de los Sistemas de Acueductos y Alcantarillados comunales (ASADAS).

Todas estas preocupaciones llevaron a la creación de la carrera de Ingeniería Hidrológica como un aporte de la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional a la región, a Costa Rica, y al desarrollo sostenible. De tal forma que:

(...) en general esta propuesta contribuye con la gestión integral del recurso hídrico, que permitirá formar profesionales capaces de resolver de una manera integral situaciones relacionadas con la calidad, cantidad, conectividad ecológica del recurso hídrico, uso, reúso y tratamiento de las aguas; diseñar y mejorar sistemas de abastecimiento y saneamiento abordando las necesidades de los asentamientos humanos para el consumo de agua segura y el correcto tratamiento de las aguas residuales y su disposición final. (Universidad Nacional, 2015, p. 28)

En cuanto a la carrera de Ingeniería en Energías Sostenibles, es otra apuesta de la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional para responder a las necesidades y a la prospectiva de la región. Esta se comienza a diseñar a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y del diagnóstico de la región. En cuanto a los primeros, el plan de estudios es explícito en señalar que esta carrera va a colaborar con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y, en específico, con los ODS 4, 6, 7, 12, 13, 14 y 15, así como algunas de sus metas.

Esta apuesta es central para una región como la Chorotega, que como se ha venido apuntando, tiene una serie de desafíos en la explotación de los recursos naturales, pero a la vez un potencial para utilizarlos de manera sostenible. Una de esas potencialidades son las energías renovables. Esta se define como:

(...) aquella que utiliza fuentes como el sol, el viento, geotermia, hidrógeno, biomasa en vez de combustibles fósiles, lo cual colabora a disminuir los riesgos de contaminación ambiental y calentamiento global. En tanto que, la energía sostenible significa el suministro persistente de energía para satisfacer las necesidades de hoy sin comprometer la capacidad de satisfacer las necesidades futuras de suministro. Las tecnologías que ayudan a la energía sostenible incluyen fuentes de energías renovables. (Universidad Nacional, 2021, p. 10)

A la vez, esa producción y explotación debe ser sostenible. Aquí entra en juego el concepto de energías sostenibles, que es mucho más amplio que el de renovables e implica la consideración del entorno. De acuerdo con la justificación del plan de estudios de la carrera:

La Energía Sostenible se define en términos de tres pilares. El primero de ellos es la seguridad energética que se ocupa de los aspectos económicos de la energía, incluye accesibilidad a suministros de energía (importación, exportación y tránsito), una nueva perspectiva sobre la seguridad energética es garantizar que la energía contribuya de manera óptima a la situación social, económica y desarrollo ambiental. El segundo pilar es la calidad de vida el cual reconoce el objetivo de mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos proporcionando acceso a servicios de energía confiable y asequible para todos, desde diferentes perspectivas como redes eléctricas, producción de alimentos, transporte, calefacción, enfriamiento, bioenergía. El tercer pilar es el de energía y ambiente representa las compensaciones entre la demanda de energía y salvaguardar el medio ambiente, protegiendo a todas las formas de vida del cambio climático. Estos pilares son pieza clave para el desarrollo económico, bienestar social y disminuir el impacto ambiental, además están íntimamente vinculados con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Una energía sostenible colabora al logro de la mayoría de los ODS. (Universidad Nacional, 2021, pp. 11-12).



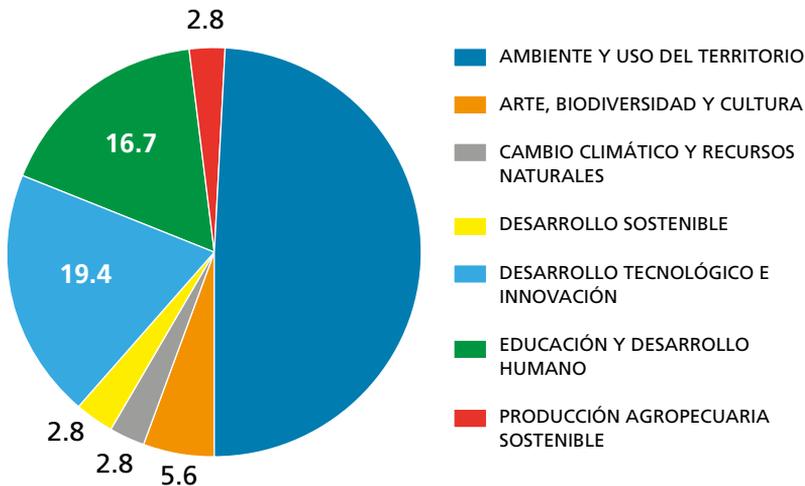
Con esta oferta académica innovadora se impacta en la región en temas esenciales para el mejoramiento en la calidad de vida de las personas. También se da respuesta a las necesidades del entorno mediante la docencia sustentada en la investigación y la extensión.

El impacto de la Universidad Nacional en la región Chorotega a través del CEMEDE e HIDROCEC

La Universidad Nacional en la Región Chorotega, a través del CEMEDE y HIDROCEC, ha aumentado la pertinencia y la

presencia en temas estratégicos. La mitad de los proyectos que se tienen en el 2022 están ubicados en el tema de Ambiente y uso del territorio. Lo anterior es coherente no solo con el accionar de estos dos centros, sino que igualmente con el impulso que se le ha dado a esta temática desde los años 90 del siglo pasado cuando se decide que el desarrollo sostenible iba a ser la gran apuesta de la naciente sede.

Figura 1:
Los proyectos y los ejes estratégicos del
CEMEDE e HIDROCEC al 2022



Fuente: elaboración propia (2022) con base en datos de HIDROCEC y CEMEDE.

Una segunda línea de trabajo de ambos institutos son los temas relacionados a Desarrollo Tecnológico e Innovación que representan 19,4% de las acciones y en tercer lugar los temas relacionados a Educación y Desarrollo Humano con 16,7%.

Los aportes de estas temáticas realimentan la docencia y aportan a la toma de decisiones en la región e inciden en los diferentes espacios de gobernanza regional.

En cuanto a los proyectos y su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible el siguiente cuadro aporta una visión de esa relación.

Cuadro 1:
Los proyectos del CEMEDE e HIDROCEC y su alineación con los
Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2022

Objetivo del Desarrollo Sostenible	CEMEDE	CEMEDE E HIDROCEC	HIDRO-CEC	Total
<i>Objetivo 2: Hambre cero</i>	1			1
<i>Objetivo 3: Salud y bienestar</i>		1		1
<i>Objetivo 6: Agua limpia y saneamiento</i>		1	8	9
<i>Objetivo 10: Reducción de las desigualdades</i>	3			3
<i>Objetivo 11: Ciudades y comunidades sostenibles</i>	4			4
<i>Objetivo 12: Producción y consumo responsables</i>	7			7
<i>Objetivo 13: Acción por el clima</i>	5	1	1	7
<i>Objetivo 17: Alianzas para lograr los objetivos</i>	1			1
<i>Contribuyen a varios ODS simultáneamente</i>	2		1	3
Total	23	3	10	36

Fuente: elaboración propia (2022) con base en datos de HIDROCEC y CEMEDE.

Los proyectos de CEMEDE e HIDROCEC están contribuyendo mínimo a ocho Objetivos de Desarrollo Sostenible y hay tres proyectos que responden simultáneamente a varios ODS. El ODS donde más proyectos están involucrados es en el seis que tiene que ver con Agua Limpia y Saneamiento con nueve proyectos seguidos por Acción por el clima (objetivo 13) y Producción y Consumo Responsables (ODS 12) con siete proyectos.

De esta forma se concluye que a partir de década del 2010 el esfuerzo en materia de investigación, extensión y actividades académicas ha estado orientado por los ODM y los ODS complementados con los diferentes planes regionales que también incorporan estas temáticas.

El aporte a la sociedad mediante oportunidades de acceso al estudio y nuevos profesionales

Un último aporte que se quiere destacar de la Universidad Nacional en la Región Chorotega tiene que ver con dos indicadores de gestión: la matrícula y las graduaciones. Con estos dos indicadores la Sede Regional Chorotega ha mejorado año a año. Se ha aportado a la sociedad mediante la apertura de más espacios para que los jóvenes tengan mayores oportunidades de estudio, y a la vez, las graduaciones aportan nuevos profesionales que van a contribuir al desarrollo de la región.

Cuadro 2:
Sede Regional Chorotega: Matrícula total 2010-2022

AÑO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
MATRÍCULA TOTAL	1290	1359	1517	1586	1607	1636	1778	1931	2022	2232	2292	2473	2425

Nota: en la matrícula del 2022 falta considerar la matrícula administrativa que es cuando algún estudiante no pudo matricular debido a algún inconveniente.

Fuente: elaboración propia con base en datos del Sistema de Estadísticas Estudiantiles, Departamento de Registro (2022).

Como se puede deducir, el crecimiento de la matrícula en la Sede Regional Chorotega de la década de 2010 ha sido fundamental para incidir positivamente en la región. De 1290 estudiantes en el 2010 se pasa a 1931 en el 2017, y a partir de 2018, se supera el umbral de los 2000 estudiantes que alcanzó el máximo en el 2021, en plena pandemia por el covid-19. Para el 2022 se alcanzan los 2365 estudiantes, lo cual reafirma la apertura de oportunidades para los jóvenes de la región. En este sentido, el liderazgo que la Universidad Nacional ha logrado en la región la posiciona como una universidad de reconocido impacto en todas las áreas de la acción sustantiva.

Cuadro 3:
Cantidad de graduados en la Sede Regional Chorotega 2010-2022

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<i>DIPLOMADO</i>	37	32	47	55	70	81	110	63	77	72	78	78	52
<i>BACHILLERATO</i>	195	107	178	142	193	170	206	202	232	220	251	305	236
<i>LICENCIATURA</i>	30	72	71	49	23	0	37	36	42	29	54	32	31
<i>TOTAL</i>	<i>262</i>	<i>211</i>	<i>296</i>	<i>246</i>	<i>286</i>	<i>251</i>	<i>353</i>	<i>301</i>	<i>351</i>	<i>321</i>	<i>383</i>	<i>415</i>	<i>319</i>

Nota: El dato del 2022 es solo de la primera graduación de 2022 que se realiza en junio. Faltaría el comportamiento de la segunda graduación que normalmente se realiza en noviembre de cada año.

Fuente: elaboración propia con base en datos del Sistema de Estadísticas Estudiantiles, Departamento de Registro (2022).

En cuanto a las graduaciones también es un indicador importante de impacto y pertinencia. La incidencia por medio de los nuevos profesionales que se incorporan al desarrollo de la región es cada vez más relevante. Esto demuestra el giro que se da a la regionalización y el rescate de la universidad en la región, de lo cual se ha reseñado en la parte histórica.

De un aporte casi insignificante de 12 graduandos para el año 1992 se pasa a tener 119 graduandos para el año 1995. Esto fue un paso importante. Para el año 2000, se da un crecimiento significativo, el cual realmente sirvió para reafirmar el aporte sustantivo a la región.

Producto de los esfuerzos de años anteriores, se llega a 132 personas graduandos en 2007 y para el 2010 se llega a 262 estudiantes, de las diversas carreras, siempre tomando en consideración las necesidades de la región y del país.

Con el objetivo de impactar más fuertemente en la región se plantea un indicador de gestión de graduar en carreras pertinentes a las demandas regionales no menos de 300 estudiantes a partir del 2017. Y efectivamente, se obtienen graduaciones que superan ese umbral hasta llegar a 415 en 2021. Para la primera graduación del 2022 se tiene un total de 319 graduandos lo que hace prever que se superará nuevamente el umbral de los 400 nuevos profesionales que en un año aportará la Sede Regional Chorotega a la sociedad guanacasteca y del país.

Consideraciones finales

La Sede Regional Chorotega nace con el nombre de Sección Regional de Liberia en 1973. Desde ese momento tuvo serios problemas de definición de su rumbo, presupuestarios y de infraestructura. Nace como heredera de la Escuela Normal de Guanacaste en 1968, y esta a su vez, de la Escuela Normal Rural de Guanacaste de 1949. Funcionó en el Instituto de Guanacaste que había sido creado en 1945, el cual en 1952 recibe la autorización de expedir títulos de Bachiller y Maestro.

La Sección Regional de Liberia sufre una profunda crisis desde 1978 hasta 1988, donde incluso tuvo un cierre técnico ya que se quedó sin recursos financieros, infraestructura y recursos humanos. Sin embargo, a partir de 1988 se entiende que la Universidad Nacional tenía un rol protagónico que jugar en la Región Chorotega. Es entonces cuando se analiza la posibilidad de apoyarla.

En 1990 empieza una nueva etapa que conlleva a la Declaratoria de Sede en 1998. El crecimiento que empieza a tener y el impacto que poco a poco comienza a recuperar hace que crezca la matrícula y se gesten algunos proyectos de investigación y extensión. Se define que el desarrollo sostenible será un elemento central en la filosofía de la sede.

A partir del 2000, después de otra crisis pasajera, se redefine su estructura y se implementa la primera carrera propia: el

Bachillerato en Turismo, que luego de rediseña a Gestión Empresarial del Turismo Sostenible; se traslada el Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco (CEMEDE) al Campus Nicoya y se empieza a impulsar fuertemente la investigación y la extensión.

Para la década de 2010, se impulsan aún más los proyectos de investigación con la creación del Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe (HIDROCEC), el cual consolida esa vocación de la temática hídrica que se venía trabajando. Se crea la carrera de Ingeniería Hidrológica como respuesta a la problemática en la zona del recurso hídrico, y en concordancia con los ODM. También surge la carrera de Ingeniería en Energías Sostenibles con base en los acuerdos que Costa Rica había adquirido de impulsar la agenda 2030 y que implementaba los ODS. Los proyectos de investigación y extensión adquieren una gran relevancia para la región al igual que el aumento de la matrícula y las graduaciones. De esta forma, la Universidad Nacional rescató una sede que tenía un cierre técnico para convertirla en la más importante por su aporte al desarrollo de la región Chorotega.

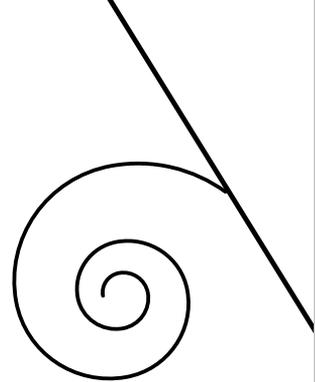
Bibliografía

- Araya Pochet, C. (1989). "La UNA en Marcha. Informe del Rector, periodo 86-89". Heredia, Costa Rica: Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional.
- Arias, R. y Sánchez, L. (2010). *Proyecto: Análisis de la competitividad territorial y mercado de trabajo en la región Chorotega*. San José: IICE, Universidad de Costa Rica.
- Asamblea de Representantes de la Universidad Nacional. (1998). Acta N.º 8, 27 de mayo de 1998.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica (1973). Ley N.º 5182 de Creación de la Universidad Nacional. Consultada de Sistema Costarricense de Información Jurídica http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=8315&nValor3=8926&strTipM=TC
- Baltodano Zúñiga, V. J. (2015). *Transformaciones en la cultura del sabanero guanacasteco en una sociedad posmoderna y globalizada*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional.
- Carvajal-Jiménez, V. y Ruiz-Badilla, S. (enero-abril, 2016). Escuela Normal de Costa Rica: Historia y legado. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.21>
- CEMEDE (2022). ¿Quiénes Somos? Historia. Tomado de: <http://www.cemede.una.ac.cr/index.php/historia-2/>
- Consejo Universitario (1978). Sesión Ordinaria N.º 219 del 9 de febrero de 1978. Universidad Nacional.
- Consejo Universitario (2003a). Acuerdo SCU-774-2003. Reestructuración Administrativa de la Sede Regional Chorotega, Sesión Ordinaria N.º 2471 del 15 de mayo de 2003. Publicado en *Gaceta Extraordinaria* N.º 5-2003 del 23 de mayo del 2003.
- Consejo Universitario (2003b). Acuerdo SCU-815-2003. Nombramiento del Dr. Miguel Gutiérrez Rodríguez como Delegado Institucional en la Sede Regional Chorotega, Sesión Ordinaria N.º 2473 de 22 de mayo de 2003. Publicado en *Gaceta Extraordinaria* N.º 5-2003 del 23 de mayo del 2003.

- Consejo Universitario. (2005). Acuerdo SCU-370-2005. Nombramiento del M.Sc. Orlando de la O Castañeda como Delegado Institucional en la Sede Regional Chorotega, Sesión Ordinaria N.º 2635 de 24 de febrero de 2005. Publicado en *Gaceta* N.º 5-2005 de 15 de marzo de 2005.
- Estado de la Nación. (2000). *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Proyecto Estado de la Nación, Pavas, Costa Rica.
- Estado de la Nación. (2004). *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Proyecto Estado de la Nación, Décimo Informe.
- Estado de la Nación. (2013). *Indicadores cantonales: Guanacaste*. Censos Nacionales de Población y Vivienda 2000 y 2011. INEC y Programa Estado de la Nación.
- Estado de la Educación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación, Pavas, Costa Rica.
- Fallas, Helio. (1984). *Crisis Económica en Costa Rica. Un análisis económico de los últimos 20 años*. San José, Nueva Década.
- Gobierno de Costa Rica. (2017). Costa Rica: Construyendo una visión compartida del desarrollo sostenible. *Reporte Nacional Voluntario de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Gobierno de Costa Rica, ONU, PNUD.
- HIDROCEC. (2022). *Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe (HIDROCEC)*. Tomado de: <http://www.hidrocec.una.ac.cr/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (2018). *Encuesta Nacional de Hogares (Enaho). Resultados generales sobre ingresos, pobreza y desigualdad*. Consultado de: <https://www.inec.cr/encuestas/encuesta-nacional-de-hogares>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2020). *Encuesta Nacional de Hogares (Enaho). Resultados generales sobre ingresos, pobreza y desigualdad*. Consultado de: <https://www.inec.cr/encuestas/encuesta-nacional-de-hogares>.
- MIDEPLAN. (s.f.). "Objetivos de Desarrollo de Milenio ODM". Consultado de: <https://www.mideplan.go.cr/node/940>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (1991). "Plan Nacional de Desarrollo 1990/1994". San José, Costa Rica.

- MIDEPLAN. (1994). "Diagnóstico Socioeconómico de la Región. Dirección Regional Chorotega". Consultado de: <https://repositorio-snp.mideplan.go.cr/handle/123456789/399>
- MIDEPLAN. (2019). "Plan Nacional de Desarrollo y de Inversión Pública del Bicentenario". San José, Costa Rica. Consultado de: <https://sites.google.com/expedientes/mideplan.go.cr/pndip-2019-2022/>
- MIDEPLAN. (2021a). "Estrategia Económica Territorial para una Economía Inclusiva y Descarbonizada 2020-2050 en Costa Rica". www.mideplan.go.cr/estrategia-economica-territorial-para-una-economia-inclusiva-y-descarbonizada-2020-2050-en-costa
- MIDEPLAN. (2021b). "Fichas Visión de los polos de desarrollo". https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/KN5qvF23S2-oEt2E_blwtQ
- MIDEPLAN. (2021c). *Estrategia Económica Territorial para una Economía Inclusiva y Descarbonizada 2020-2050 en Costa Rica (Resumen Ejecutivo)*. <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/GR3Ai0iBR2aS0Wu1dcCHsw>
- León Villalobos, E. (1986). Informe del Rector, período 1983-1986. Heredia, Costa Rica, Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional.
- Monge, C. y Lezcano, S. (2011). *Experiencia basada en el diálogo permanente con la sociedad: Caso Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional de Costa Rica*. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Santa Fe, Argentina.
- Núñez, B. (1977). *Informe del Rector, 1973-1977*. Editorial Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- ODS.CR. (s.f.). 17 objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://ods.cr/17-objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Piva Mesén, A. (1983). *Informe del Rector, 1977-1983*. Heredia, Costa Rica, Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional.
- Rojas Carballo, F. (1990). *Evolución de la Desconcentración Geográfica-Regional de la Universidad Nacional 1986-1990*. Heredia, Costa Rica, Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional.
- Rosales Obando, J. (1996). *El Reto de una Regionalización*. Editorial Fundación UNA (EFUNA), Heredia, Costa Rica.
- Ruiz Bravo, R.M. (1990). Informe de la Rectoría, julio 1989-julio 1990. Campus Omar Dengo, mimeografiado.

- Ruiz Bravo, R. M. (1992). *Libertad y pensamiento en acción: Una experiencia histórica en la Universidad Nacional*. Heredia, Costa Rica, Departamento de Publicaciones.
- Universidad Nacional. (2015). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Ingeniería Hidrológica con salida lateral de Bachillerato*. Sede Regional Chorotega, Universidad Nacional.
- Universidad Nacional (2021). *Plan de Estudios de Ingeniería en Energías Sostenibles*. Sede Regional Chorotega, Universidad Nacional.



Cincuenta años de la Universidad Nacional de Costa Rica. Pensar a Mesoamérica ¿Panamericana o Latinoamericana?

Óscar Alfredo Barboza Lizano

Introducción

El subcontinente americano incentivó (a lo largo de los siglos) a diferentes generaciones de viajeros, habitantes, políticos y científicos a buscar el nombre más apropiado para la tierra de las utopías. Esta promete cumplir los sueños más racionales y hasta delirantes. A la vez, los que llegaban se prometían ganancias y beneficios relacionados directamente con su estancia en este Mundo Nuevo. Ganancias no solo materiales, sino también espirituales, incluso hoy día la lucha por la conquista de las almas permanece. Por un lado, en el siglo XXI el catolicismo decadente propuso por primera vez un papa latinoamericano. Lo poco o mucho que le quedaba no lo podían perder frente a la teología de la prosperidad, la cual se instrumentaliza como brazo político. El “show religioso” evangélico pentecostal, entre otros, avanza por todas partes en nuestra América. Esta fue y es un arma imperial entre

muchos casos, como en Guatemala: el lugar de aglutinamiento y adoctrinamiento de la contrainsurgencia. Nada diferente de lo que Lutero propuso y sus seguidores pusieron en marcha. Por otra parte, la teología de la liberación perdió vigencia, dejó de ser moda o ¿a caso tendrán culpa aquellos que intentaron ideologizarla reinventándose filosofías de liberación? ¿Hasta allí fueron cooptados?

No, olvidamos lo ocurrido en Cuyo y en Mendoza, hay que releer a Horacio Cerutti al respecto. ¿Será entonces que nuestra América hoy está más urgida de volver a repensarse desde la teología de la liberación? ¿Será que hoy más que nunca se vuelve necesaria la misa campesina? ¿La montaña deberá convertirse de nuevo en la catacumba cristiana y el fusil en el evangelio de los pobres?

América Latina continúa siendo la región más desigual del mundo. Pocos ricos y muchos pobres. Mesoamérica solo es un reflejo de lo que es Latinoamérica: los vastos campos de la desigualdad es donde la teología de la prosperidad se impone y da un sentido de la existencia a los olvidados por el Estado nación, por las políticas públicas y por el catolicismo decadente. ¿Dónde quedó el Cristo de los pobres? ¿Hasta en el espacio por la disputa de las almas hemos perdido?

Aproximaciones referenciales para el debate



América

Las disputas del apartado anterior, las cuales parecen tan cotidianas, muchos las normalizan y tienen un origen desde aquello que Edmundo O' Gorman (1951) ha llamado la invención de América. Entonces: ¿América, Latinoamérica y Mesoamérica, son invenciones donde ocurren realidades? Parece ser que son invenciones mismas que justificaron y justifican disputas por poseer estos territorios en su larga data histórica. Como hemos destacado los que llegaban se prometían ganancias y beneficios, veamos lo que decía Colón en 1493:

Señor, porque sé que habreis placer de la grand victoria que Nuestro Señor me ha dado en mí viáge, vos escribo esta, por la cual sabréis como en 33 días pasé a las Indias, (...) donde yo fallé muy muchas Islas pobladas con gente sin número, y dellas todas he tomado posesión por sus altezas con pregon y bandera real extendida (...) A la primera que yo fallé puse nombre Sant Salvador, a conmemoración de su Alta Majestad, el cual maravillosamente todo esto a dado: los Indios la llaman Guanahaní. A la segunda puse nombre la isla de Santa María de Concepción; a la tercera Fernandina; a la cuarta la Isabela; a la quinta la isla Juana, e así a cada una nombre nuevo. (...)

La Española es maravilla: las sierra y las montañas y las vegas i las campiñas, y las tierras tan fermosas y gruesas para plantar y sembrar, para críar ganados de todas suertes, para edificios de villas y lugares. Los puertos de la mar, aquí no habría creencia sin vista, y de los ríos muchos y grandes y buenas aguas; los mas de los cuales traen oro. En los árboles y frutos y yerbas hay grandes diferencias de aquellas de la Juana: en esta hay muchas especierías, y grandes minas de oro y de otros metales. (...)

En conclusión, a fablar desto solamente que se a fecho este viage que fué así de corrida, que pueden ver Sus Altezas que yo les daré oro quanto ovieren menester, con poquita ayuda que sus altezas me darán agora (...) e otras mil cosas de sustancia fallaré, que havrán fallado la gente que allá dexo (...). (Colón, 1956; pp. 15-16)

Cristóbal Colón les asignó el nombre de las Indias a los territorios encontrados en su camino hacia Cipango, al instante se les signó como Indias occidentales, para distinguirlas de las orientales. El nombre de las Indias prevalecerá en la literatura durante las siguientes décadas, lo cual se reflejará en la inmensa diversidad de publicaciones en lengua hispana, por ejemplo: *Suma de geographia* de Martín Fernández de Enciso (1519), que trata de todas las partidas y provincias del mundo en especial de las Indias y observa largamente el arte de navegar, junto con la esfera en romance, con el regimiento del Sol y del Norte; *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de Bartolomé de

las Casas (1552); *Historia natural y moral de las Indias* de José de Acosta (1590), en que se tratan las cosas notables del cielo, elementos, metales, plantas y animales; *Política Indiana* de Juan de Solórzano y Pereira (1648) trata de los ritos, las ceremonias, leyes, gobierno y guerras de los indios.

Como lo mencionamos en la mayoría de la producción en el siglo XVI, viene elaborada originalmente en castellano. Sin embargo, sobre las Indias se escribe en portugués, alemán, inglés, francés, italiano y latín, entre otros. En el año 1507, fue publicado por Martin Waldseemüller y Matthias Ringmann el mapa *Universalis Cosmographia* acompañado del libro *Cosmographiae Introductio* en los cuales aparece, por primera vez, el nombre de América. Reconociendo y brindándole homenaje a Américo Vesputio (1454-1512).

El cosmógrafo florentino, Vesputio, después de su viaje a las costas de Brasil en el año 1502, dirigió una carta a su patrón Lorenzo di Pierfrancesco de Médici, en la cual cuenta sus aventuras y le da la noticia de que las tierras alcanzadas por Colón son un "Mundus Novus". El escrito referenciado se hace público en 1503, gracias a la decisión de su destinatario, es editado en París y casi inmediatamente traducido a otras lenguas.

Coincidiendo con lo postulado por Edmundo O'Gorman (1951), se atribuyó a las tierras que encontró Colón el sentido de pertenecer al *orbis terrarum* (2010, p. 78). Precisamente, pasando de "un ser a otro" (Ibid.). De esta manera se inventó América.

Después de entender la idea de la invención de América, el orden cronológico que deberíamos asumir va en el contexto histórico de la denominación del subcontinente como América Latina, dado que esto sucedió en 1856. Sin embargo, para este trabajo es mejor entender la idea o invención de Mesoamérica antes que la idea de América Latina.

Mesoamérica

Mesoamérica se inventa en 1943, por parte del antropólogo e investigador Paul Kirchhoff, desde una visión cultural de la antropología: donde se intenta señalar lo común y diferente de los pueblos que integran esta región. Sin embargo, sería importante entender por qué la denominó así. En primer lugar, sigue algunas tendencias ya existentes como las cinco grandes regiones donde ubica a Mesoamérica, es decir, super-área dentro de la zona de

cultivadores superiores, noción permeada por la biogeografía. Cuando lo hace no conoce lo que Braudel hará al dividir los tres grandes momentos de las civilizaciones en la del hombre de trigo, hombre de arroz y el hombre de maíz. Creemos que lo hace más influenciado por la lengua inglesa que impulsa la concepción estadounidense de *Middle America*.

Recordemos el significado de *middle*: "the part of something that is at an equal distance from all its edges or sides; a point or a period of time between the beginning and the end of something". Por su parte, la Real Academia Española de la lengua nos dice que meso proviene del griego μέσο, funciona como elemento compuesto que significa: "medio o intermedio". Por lo tanto, desde la significancia del inglés *middle*, denota el fin o principio de algo: de un periodo, una era, una parte de algo que está entre ese inicio o final. Entonces, se construye lo que será precisamente la frontera de algo, donde inicia o finaliza.

La tarea asignada por el XVII Congreso de Americanistas (ICA) realizado en Perú, al Comité Internacional para el Estudio de Distribución Cultural en América: hace que Kirchhoff ubique varios grupos étnicos en una región geográfica determinada, donde ocurren una serie de relaciones, migraciones e intercambios. Se basa en las radiaciones lingüísticas y parte de grandes familias lingüísticas como nahuas, otomí, macro-otomangue, entre otras. Es importante destacar que incluye a los chorotegas dentro del macro-otomangue, sin aclarar el origen mismo de la denominación chorotega, como una denominación viciada por medio del error cometido por el cronista español al escribir mal el nombre que su traductor de origen nahua daba a estos pueblos.

Siguiendo a los escritos de Torquemada, este nos relata que los mangues tuvieron su asentamiento en el: "Xoconochco que es de la gobernación de México. Los de Nicoya descienden de los Cholutecas y los moraron acia la Sierra la tierra adentro y los de Nicaragua son del Anáhuac, mexicanos y habitan acia la costa sur" (1723, p. 333).

Lo anterior es reafirmado por Brinton (1883), en *The Güe-güence, a Comedy-Ballet in the Nahuatl-Spanish Dialect of Nicaragua*, publicada como el número III, en el Brinton's Library of Aboriginal American Literature (Philadelphia). Parafraseando a Brinton, los chorotegas se llamaban mánkeme, que quiere decir gobernantes, maestros, y cuya palabra los españoles corrompieron y les llamaron mangues. Los aztecas con su invasión

dividieron la Gran Nación Mánkeme (Chorotega), en dos fracciones, la del lago de Nicaragua, empujada hacia el norte, que abarca el hoy llamado golfo de Fonseca y la otra más al sur hasta el golfo que lleva el nombre de Nicoya. Según el autor, los ganadores le aplicaron a los mánkeme, el nombre despectivo de cholutecas que significarían los que fueron expulsados, cuyo origen etimológico es del verbo náhuatl "choloa", en su forma compulsiva "chololtia", que significa expulsada o disperso, y el sufijo "tecatl", el cual significaría gente. Es decir, choloaltecatl, gente expulsada o gente dispersada. Por su parte los españoles lo corrompen y formulan la palabra Chorotega.

En el año 1523, el capitán Gil González visitó al cacique Niccoa. El cronista Oviedo Valdés registró las palabras mamea (infierno), nambi (perro) y nambue (jaguar) (Parte III, Libro III). Según el diccionario Chorotega-Español editado por la Universidad de Costa Rica en el año 2002, nambue significa jaguar hembra, ñumbi significa perro, e igualmente mamea significa infierno. Así que, como bien nos dice Brinton (1883) y Quirós (2002), el primer registro del mangue data de la segunda década del siglo XVI. Por su parte, en el siglo XVII, el conquistador Juan Vázquez de Coronado reportó una población de mangues al sureste de la provincia de Pacaca, hoy llamado Costa Rica.

Las afiliaciones lingüísticas del mangue, para Brinton (1883), habría que tomarlas en consideración para la recuperación de la lengua de la Gran Nación Chorotega, esta "sería el chiapaneco de Chiapas" (p. 92). Por otra parte, la fonética que nos describe el lingüista hace referencia a que la H se pronuncia aspirada y equivale a una J, las sílabas son abiertas terminando todas con un sonido vocal, por lo cual nimbu (agua), se debe dividir en: ni/mbu (Ibíd.). Además, se presenta una frecuencia en el mangue de las resonantes N y M, presentes en el chiapaneco. Deberá usarse la N antepuesta cuando una palabra comienza con B, G, Y o D. Siguiendo a Brinton, las construcciones gramaticales del mangue son idénticas a las chiapanecas, las cuales poseen muchas fuentes ya publicadas, por lo que aumentaría la posibilidad de lograr la reconstrucción del chorotega o mangue, en la Gran Nación Chorotega, incluyendo sus tres naciones:

1. Nación Choluteca, en la parte sur de Honduras hasta llegar al golfo de Fonseca.

2. Nación Mangué, integrada por los pueblos Dirian y Nagradan en la costa pacífica de Nicaragua y algunas islas del lago.
3. Nación Orotiña, la cual estaría formada por los pueblos de Nicoya y Orosí. Ubicadas en la provincia de Guanacaste en Costa Rica.

Como bien es sabido, las tres naciones y sus pueblos que integran la Gran Nación Chorotega han sido reducidas en el espacio físico y habría que profundizar en ubicar hoy con una mayor precisión territorial desde el punto vista geográfico dónde se encuentran. Por ejemplo, en el caso de Costa Rica, tenemos bien definido que lo que correspondería a la nación Orotiña que forma parte de la Gran Nación Chorotega, se concentra en el territorio indígena de Matambú, Matambúguito, Hondores y Barrio Guanacaste. Parte de Matambú es el distrito número cinco del cantón de Hojanca en la Provincia de Guanacaste.

Kirchhoff reconoce a los "chorotega-mangué" (mankeme) como "mesoamericanos" y los incluye en la super-área de los cultivadores superiores. Por lo tanto, concordamos con Kirchhoff en que "Mesoamérica es una indudable unidad cultural que desde mucho tiempo ha tenido su propia historia" (2009, p. 11). Por su parte, el historicismo reconoció, más allá de la vía culturalista-biogeográfica de Kirchhoff, que en Mesoamérica se habían desarrollado "sociedades complejas y verdaderos Estados" (de Lameiras, 1985, p. 16). Es decir, eran sociedades con sistemas complejos de agricultura intensiva con sistemas de riego, economía y sociedades organizadas políticamente con complejos arquitectónicos y una heterogeneidad cultural.

La Mesoamérica monroísta-panamericanista

Se inventa este territorio como región mesoamericana por la riqueza que posee en recursos naturales y una serie de rutas comerciales que se enmarcan en el proyecto de la globalización neoliberal y en la ruta de la seda. Región que ha presentado varias disputas históricas entre españoles, británicos y estadounidenses, entre otros, con el fin de obtener el dominio absoluto de este territorio. Habríamos de destacar que se dan estas disputas no solo por las riquezas naturales que posee, sino por su ubicación geoestratégica, por eso en la actual transición histórica, será

el último territorio donde se disputará la permanencia del mundo unipolar o la consolidación del mundo multipolar.

La idea de la doctrina Monroe, que en el próximo 2023 cumplirá 200 años de haber sido elaborada, precisamente el mismo año que nuestra Universidad Nacional cumplirá cincuenta años de su fundación, hace que sea más necesaria la reflexión desde la cola de Quetzalcóatl. La doctrina Monroe, sin duda, tiene su base en las primeras nociones del Destino Manifiesto, desde 1630, pasará por la doctrina Monroe y se consolidará en 1845 para controlar el hemisferio. Se pone en total práctica con el corolario de Roosevelt (1904), apoyado por el impulso de la apropiación del movimiento panamericanista por parte de los Estados Unidos que decantará en la Cumbre de las Américas.

Será lo anterior la base ideológica que organizará el Plan Puebla Panamá (PPP), llamado en estos momentos Plan Mesoamérica (PM). Por razones de espacio, no entraremos en todo el análisis crítico necesario sobre estas iniciativas y desde donde la idea de dominación y expansión se estructura en conjunción con el imperialismo. Ya lo hemos tratado en otros espacios.

Para el interés de este trabajo, lo que sí creemos importante resaltar es que hay una Mesoamérica que han llamado región mesoamericana como la reconoce la OCDE, pensada y diseñada en beneficio de una hegemonía hemisférica, ligada con la clase dominante en cada uno de los Estados nación que la integran: por ende, es constructora de una cultura nacional dominante, aún colonial, la cual se confronta contra la pluriculturalidad y la diversidad de saberes de los grupos subalternos. ¿Panamericana versus Latinoamericana?

Esa Mesoamérica panamericana es lejana a la que se definió en el marco del Congreso de Americanistas (ICA). Esa Mesoamérica monroísta-panamericanista desconoce los saberes de las culturas invisibles y marginadas por siglos. No así la Mesoamérica heterogénea de Paul Kirchhoff y que destaca Brigitte de Lameiras. Esta confrontación histórica de larga duración, sin duda tiene impactos en las conformaciones territoriales y el ejercicio de la soberanía de esos territorios por parte de sus pueblos. El propósito de la propuesta de este trabajo de reflexión es que se generen postulados a considerar bajo la visión prospectiva, en el marco de los cincuenta años de la Universidad Nacional donde, desde la misión, la Sede Regional Chorotega acoge como su ámbito de

praxis Mesoamérica y busca aportar propositivamente al desarrollo mesoamericano como: “líder mesoamericano en el abordaje de temas estratégicos para el desarrollo regional”.

América Latina: una invención de prospectiva bolivariana

Será gracias al discurso proveniente del movimiento emancipador, que se empieza a diferenciar los intereses que construirán una dicotomía hacia lo endógeno y exógeno, nociones de la patria chica o la patria grande. Sin embargo, es claro que, en la génesis del proyecto emancipador, los libertadores pensaban en una sola gran nación, la americana. Así lo destacó Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar y Palacios (1783-1830), (1815): “el destino de la América se ha fijado irrevocablemente; el lazo que la unía á la España está cortado” (2015 p. 10); continúa el Libertador afirmando, “lo que antes las enlazaba ya las divide; más grande es el odio que nos ha inspirado la península, que el mar que nos separa” (Ibíd.).

Bolívar insistía en que la gesta o proyecto más importante después de la independencia sería la construcción de los canales en Centroamérica.

...en la Carta de Jamaica, Bolívar, usa la palabra canales en plural, es decir, visualizaba varios canales para la región Centroamericana. Por consiguiente, Bolívar, proyectaba en su plan los canales e incluso, coloca a Centroamérica, no sólo como la capital de la Gran Nación Latinoamérica, sino del mundo, y que esto se lograría a través de los tributos comerciales, los cuales deberían pagar el globo entero por el uso de tan cotizadas rutas, tales tributos construirían una región feliz, próspera y rica. (Barboza, 2017, p. 56)

El Libertador coloca uno de estos canales en Panamá, e indica que ahí mismo debería estar lo que hoy se conoce como la Organización de Naciones Unidas (ONU), nos dice:

¡Que bello sería que el Ystmo de Panamá fuese para nosotros lo que el Corintio para los Griegos! ¡ojala que algun día tengamos la fortuna de instalar allí un augusto Congreso de los Representantes de las Repúblicas, Reynos, é Ymperios á tratar y discutir sobre los altos intereses de la Paz y de la Guerra, con las naciones de las otras tres partes del Mundo. (Bolívar, 1815 [2015], p. 28)

Como podemos deducir, desde la época del Imperio romano, se planeaba la construcción del canal de Corintio, Bolívar hace esta misma alusión: al igual que todas las disputas civilizatorias las rutas comerciales en Mesoamérica y el Caribe se convertirán en un conflicto permanente hasta nuestros días. Es, precisamente, ese conflicto geopolítico que nos llevará a la invención de la América Latina.

De lo anterior se desprende que no solo se dio la disputa por apropiarse de la nomenclatura América desde esta parte del continente, sino que la construcción del canal: su dominio y jurisdicción para controlar la principal ruta de comercio entre Oriente y Occidente será un momento de inflexión. Aquel que gane ambas sería el hegemon del hemisferio. Lo sabían desde el siglo XVI, ya que se le planteaba a Carlos V que aquel que controlase la ruta comercial entre la mar del norte y la mar del sur sería el dueño del mundo.

El proyecto Bolivariano dependía de esa gran obra. José Cecilio Díaz del Valle reconocía la idea de los canales como la obra más importante después de la independencia. Sin embargo, advertía que la República Federal Centroamericana debería asegurar previamente dos aspectos fundamentales:

- 1- Unas fuerzas armadas capaces de evitar invasiones de las potencias codiciosas por dominar las rutas comerciales.
- 2- Educar a la población de la Federación.

Los anteriores dos puntos que advertía Valle en 1824 no se resuelven desde hace casi 200 años, lo cual somete a estos territorios permanentemente a disputas y confrontaciones entre las fuerzas internas y externas hasta nuestros días. Máxime cuando estamos en un proceso de transición histórica global.

Para 1856, ese conflicto geopolítico de la disputa por el control de la ruta del tránsito comercial será el que nos llevará a la definición del término América Latina.

La disputa por la ruta del tránsito y la anexión del Istmo centroamericano al país norteamericano decantará en la participación militar —en el proyecto de expansión estadounidense— al general William Walker y su ejército mercenario, llamado filibusteros, quienes participarán en la guerra civil de Nicaragua en el año 1855. Walker logrará la presidencia del país centroamericano el 12 de julio de 1856.

Es en este contexto que el intelectual chileno Francisco Bilbao Barquín (1823-1865), expuso una conferencia en París el 22 de junio de 1856, en donde utilizó el término raza latinoamericana y, por primera vez, el término de América Latina:

La Rusia retira sus garras para esperar en la acechanza; pero los Estados-Unidos las extienden cada día en esa partida de caza que han emprendido contra el Sur. Ya vemos caer fragmentos de América en las mandíbulas sajonas del boa magnetizador, que desenvuelve sus anillos tortuosos. Ayer Tejas, después el Norte de Méjico y el Pacífico saluda a un nuevo amo. Hoy las guerrillas avanzadas despiertan el Istmo, y vemos a Panamá vacilar suspendida, mecer su destino en el abismo y preguntar: ¿seré del Sur, seré del Norte?

He ahí un peligro. El que no lo vea, renuncie al porvenir. ¿Habrà tan poca conciencia de nosotros mismos, tan poca fe de los destinos de la raza Latino-Americana, que espere a la voluntad ajena y a un genio diferente para que organice y disponga de nuestra suerte? (Bilbao, 1856)

De la anterior cita textual de Bilbao, es clara la posición de crítica hacia el expansionismo imperial de la Rusia zarista como de los Estados Unidos y hace un esbozo al silencio europeo por los acontecimientos en el Istmo centroamericano (que hoy es parte de esa región y unidad cultural heterogénea que se le ha llamado Mesoamérica). Por lo tanto, motiva y exclama: “la América vive, la América latina, sajona e indígena protesta, y se encarga de representar la causa del hombre” (Ibíd.).

Es, precisamente, en ese párrafo donde se ubica por primera vez en un documento la denominación de América Latina.

A diferencia de otras denominaciones y a pesar de su explicación original, el concepto de Latinoamérica, como palabra o la conjunción de las dos palabras América y latina, ofrece la posibilidad de una diferenciada y amplia interpretación, lo cual explica su popularidad y éxito en el uso. Sin embargo, a finales del siglo XIX e inicios del XX despertó un amplio debate político, intelectual y científico, el cual rechazaba la propuesta. Este debate fue visibilizado en diferentes periódicos y revistas de la época como *Inter-América* editado en Estados Unidos o *El Sol* en Madrid, el mismo culminó cuando *El Sol* "desterró de sus columnas el nombre de América latina" (Espinosa, 1920, p. 99).

Si bien, el término surge a mediados del siglo XIX, como lo explicamos: existe la hipótesis de Phelan (1979), quien afirmó erróneamente que América Latina fue escrito por primera vez en el año 1861. Incluso, el mismo Arturo Ardao, aunque menciona a Bilbao en su libro, decide darle énfasis a la aparición del término América Latina en el poema "Las dos Américas" publicado en la revista *El Correo de Ultramar*, no. 16, del día 15 de febrero de 1857, en París, y escrito por el diplomático e intelectual colombiano José María Torres Caicedo, su estrofa IX nos dice:

*Más aislados se encuentran, desunidos,
Esos pueblos nacidos para aliarse:
La unión es su deber, su ley amarse:
Igual origen tienen y misión;
La raza de la América latina,
Al frente tiene la sajona raza,
Enemiga mortal que ya amenaza
Su libertad destruir y su pendón.* (Torres Caicedo, 1857)

Sin duda, el contexto del poema de Torres Caicedo radica en el contexto de la Guerra Centroamericana contra las fuerzas que dirige el estadounidense William Walker. Este había decidido continuar la política de expansión desde Nicaragua al resto de Centroamérica, pero es derrotado por el ejército costarricense el 20 de marzo de 1856 en Santa Rosa, Costa Rica. El 11 de abril del mismo año (segunda batalla de Rivas) los costarricenses le arrebatan el mesón de Rivas en Nicaragua, por lo cual, poco a poco, sus fuerzas van siendo acorraladas por un ejército

centroamericano que se conformó en medio del conflicto, hasta conseguir la rendición de Walker el 1° de mayo de 1857.

Por tal razón, América Latina nace y se construye como una idea anti-expansión de los imperios, de confrontación frente a la otra América y de unidad de las naciones que la conforman bajo un solo territorio. Muchos estudiosos han sostenido que esa idea de la confrontación propone otra visión para su gente y para el mundo. Esta construcción de la idea que proporciona una identidad que nos posiciona desde lo geoestratégico y geopolítico en el globo, no solo como una región en un territorio determinado, sino con una esencia propia y con un pensamiento único, con una cosmogonía frente al destructor de la paz, la armonía y la fraternidad humana. Sin embargo, algunos podrían determinarla como una idea homogenizante que esconde la heterogeneidad. Esos espacios subalternos, donde se han marginalizado e invisibilizado otras identidades por el accionar violento de los Estados nación que integran la América Latina.

Hoy día se arrastra el error de repetir que el término “latina” fue dado por los franceses, el cual buscaba visibilizar las tres lenguas provenientes del latín. Sin embargo, como lo destaca la investigadora Carmen Jiménez, las lenguas romances no vienen del latín. El latín es una prima de las lenguas ibéricas y del resto de lenguas romances. Por lo tanto, esos argumentos lingüísticos sobre el uso de la terminología América Latina desde una unidad por el latín pierden sentido.

En todo caso, el término surge como resistencia, se usa para identificar, apropiarse y unir frente a la otra América, nociones existentes en Bolívar y luego en José Martí. Algunos inocentes dirían: “pero eso es político”. En 1992, la Real Academia Española de la lengua reinstaló el uso oficial de los términos Hispanoamérica e Iberoamérica, aduciendo que Latinoamérica era una voz ajena y equívoca. Afirmaciones intelectuales “nada políticas”, que se producen en el marco de las conmemoraciones de los 500 años, celebraciones que darán espacio a la reflexión para hablar de que no se trataba de celebrar un descubrimiento, sino de recordar que fue un encubrimiento de culturas como lo explicó Leopoldo Zea. Probablemente, la posición de la Real Academia Española de la lengua hizo que, en 1998, se retomará el debate por la nomenclatura en el seno de la sociedad de hispanistas franceses en su XXVIII Congreso.

La dicotomía en el debate intelectual sobre la nomenclatura correcta se reactivaba mientras que el mundo unipolar se consolidaba. Sin embargo, en la década de los noventa del siglo XX, es en América Latina donde surgieron los movimientos que ingresaban en la etapa de la negación de la negación a un solo mundo posible, negar el fin de la historia. Así, aparecían en ese contexto: un liderazgo carismático y militar, un 4 de febrero de 1992 para que un 6 de diciembre de 1998 gane las elecciones de su país en el mismo punto geográfico de acción de Simón Bolívar. En esa misma década, en el norte del subcontinente, se hace visible el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, un 1° de enero de 1994.

Es precisamente en el año 1994, que Paul Estrade escribe sus *Observaciones a don Manuel Alvar y demás académicos*, miembros de la Real Academia Española de la lengua, presentes en el cónclave de Salamanca en octubre de 1992. Las observaciones de Estrade buscan debatir las posiciones externadas del acápite 10 de la resolución de la Academia y hacen ver la legitimidad del término y el uso correcto de la nomenclatura América Latina.

Nos lo dice en la siguiente cita:

Es legítimo porque los que lo forjaron son latinoamericanos. Lo es porque ellos le dieron ante todo un sentido político que no se puede ignorar ni se debe desvirtuar: se enarbó como lema de identidad (cuando no lo había), de reconocimiento, de unión y de combate de los "Estados Desunidos" (Bilbao) contra los Estados Unidos de América. Lo es porque hoy día los latinoamericanos son quienes lo usan corrientemente, desde las esferas gubernamentales y las élites culturales hasta las capas populares, cualquiera que sea su nacionalidad, religión u origen. (Estrade, 1994, p. 82)

Le continuarán respaldando esas tesis Mónica Quijada en 1998, en la *Revista de las Indias*, vol. LVIII, número 214, incluso, siendo vehemente en decir que las tesis de Phelan son meramente imperialistas. Por su parte, Vicente Romero hará un estudio sobre las cartas que intercambiaron Lemannais y Bilbao, antes de la conferencia de París, cuyas conclusiones son que el uso de latinidad de Bilbao fue mucho antes que la sugerencia que le

hiciera el director del Comité Latino de París sobre el sentido de la latinidad, que para Walter Mignolo (2005) fue el inicio de la crítica de la rearticulación de la colonialidad del poder. Nos dice: "Bilbao fue crítico de las ambiciones imperiales de Europa, Estados Unidos y Rusia" (2007, p. 92).

La legitimación universal del término, consideramos, se da mediante la resolución 106 (VI) del Consejo Económico y Social de Organización de Naciones Unidas (ONU), el 25 de febrero de 1948, donde se estableció la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la cual, mediante la resolución número 1984/67, del 27 de julio de 1984, pasó a llamarse Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Reflexión de apertura a un debate mayor

El surgimiento del término "América Latina", en nuestra opinión, es la esencia y el más claro ejemplo del creciente flujo de ideas y estrechos vínculos entre las élites intelectuales de América en Europa y América Latina. La construcción de la nomenclatura de América Latina se realiza a ambos lados del Atlántico, desde y por latinoamericanos: impregnándole claramente a tal nomenclatura un sentido político, resistencia, confrontación y de unidad histórico cultural heterogénea.

El concepto adquiere un carácter mucho más universal gracias al adjetivo "latina", de tal manera vinculado a la invención de América y directamente injertado de las civilizaciones europeas, lo que nos indica las múltiples relaciones existentes entre las diferentes naciones que conforman los continentes. El uso del plural, en el gentilicio, latinoamericanos, latinoamericanas, nos indican la variedad de los mundos y culturas que componen América Latina.

Por otra parte, existe una convicción de que los anglosajones podían ser superiores a los latinos en cuanto a la civilización "material". Los latinos, sin embargo, tenían una cultura "espiritual" más elevada (Calderón Quijano, 1993). Esta conjuga perfectamente con la permanencia del elemento utópico-romántico de la "tierra prometida", despertado nuevamente por la oleada inmigratoria del siglo XX desde Europa. Es decir, continúa

la dicotomía entre espiritualismo/positivismo y donde se busca construir un bloque republicano latino y espiritual, que debe evolucionar hacia una noción latinoamericana descatolizada, pero espiritual como lo propone Bilbao.

De allí que la Confederación se convierte en la tarea pendiente de los latinoamericanos para confrontar el "Saturno rejuvenecido" como lo llamó Bilbao (1856), o "gigante de 7 leguas", como lo llamaría José Julián Martí Pérez (1853-1895).

La nomenclatura América Latina y lo latinoamericano, por donde quiera que se le mire, es la persistencia del pensamiento utópico. Es la confrontación de ideas en el concepto de la región definida como "América Latina". Incluso hace que la búsqueda y el debate del término más apropiado para identificar este espacio sea vigente: principalmente para sus habitantes. No todos se identifican con Iberoamérica, Hispanoamérica, Indoamérica e, incluso, algunos no lo hacen con América Latina y mucho menos con Mesoamérica. Este problema lo abarca de forma muy interesante Horacio Cerutti-Guldberg (1950), en sus diferentes obras.

Sin embargo, para los efectos que nos interesan acá, el repensar Mesoamérica como parte de una América Latina, nos lleva a plantear los desafíos que la Sede Regional Chorotega debe asumir prospectivamente si quiere cumplir el llamado histórico de su misión y visión. Por lo tanto, habría que entender en cada uno de los espacios en que se configura esa Mesoamérica que esta debe ser por esencia misma, la de resistencia a modelos impuestos desde los centros hegemónicos. Es decir, debe ser la noción latinoamericanista la que debe prevalecer para problematizar Mesoamérica.

Hay que reconocer que los modelos hegemónicos y las invenciones conceptuales de los territorios desde su visión de expansión buscan dominar los espacios académicos y científicos. Nunca en la historia de la humanidad estos espacios han sido inmunes a las expansiones hegemónicas históricas. Por lo cual, la constante reflexión del modelo de Universidad Necesaria delegado por el latinoamericanista Darcy Ribeiro desde 1969, en el cincuenta aniversario de la Universidad Nacional renueva su vigencia.

Entonces, como académicos e investigadores debemos pensar Mesoamérica desde la idea latinoamericana. Sin duda, surgirá la pregunta: ¿cómo hacer ciencia desde acá?

El “sistema americanizado” del flujo intensivo y dinámico de información, en una competencia por “la puntites agudites” solo ha generado la llamada “pop ciencia”. Es decir, sociedades o *clubs* de investigadores individuales que atentan contra la tesis número once. No interesa poder interpretar adecuadamente la realidad para transformarla. Ese modelo se confronta al de la Universidad Necesaria que hace énfasis en pensar la realidad a partir de la propia historia crítica para transformarla. En los lenguajes en boga podríamos hablar de la descolonización del saber, ser y poder.

Los Estudios Latinoamericanos en esencia buscan el debate y la confrontación de las ideas. Un debate académico de alto nivel que permita la libertad de actuar y ser luz en el oscurantismo que surge por medio de las disputas hegemónicas históricas. El latinoamericanismo es, en esencia, pensamiento crítico que debe formar seres humanos de bien, capaces de interpretar las realidades para reflexionarlas, no solo desde y para América Latina y el Caribe, sino que muchos sean capaces de llevar esa realidad estudiada e interpretada a la suya propia en cualquier espacio del globo en que se encuentren. Ya está demás insistir en lo que Braudel, Darcy Ribeiro y otros han postulado al ver a América Latina como una civilización y que dentro de esta está la civilización mesoamericana. Siguiendo a Braudel (1985): “No una civilización, sino civilizaciones amontonadas sobre otras” (p. 10), refiriéndose este al Mediterráneo y que nos permitimos referenciar para aplicarla en el Mediterráneo americano y la América Latina.

Así que de pensar a Mesoamérica desde la idea de una América Latina: habría que pensar desde los Estudios Latinoamericanos, los Estudios Mesoamericanos, en cuya base se confronta a la idea de región mesoamericana monroísta-panamericanista e imaginada para satisfacer las necesidades de un hegemón hemisférico decadente.

Por lo tanto, los Estudios Latinoamericanos con su especificidad hacia Mesoamérica deberían ser como la América Latina de Bilbao, de Torres Caicedo, la América de Bolívar y de Martí. Tienen que pensarse en desarrollarse interdisciplinarios y transdisciplinarios, y desligarse de las nociones hegemónicas.

Si se quiere pensar Mesoamérica entrando a la tercera centuria de independencia, hay que hacerlo desde los Estudios Latinoamericanos, con los aportes que podamos incluir desde los estudios del sur global, hemisféricos y extra-hemisféricos.

Hay que quebrar las fronteras mentales e ideológicas que han sumido a la academia en el aislamiento y en localismos, sin perspectiva hacia el regionalismo. La América Latina es un solo ser interconectado y dentro de ella una Mesoamérica que faunística, florística, histórica y culturalmente no conocen las fronteras. Es una unidad cultura heterogénea que hay que problematizar y la Sede Regional Chorotega está llamada desde la génesis de su misión y visión a liderar esa nueva construcción.

Repensarse en la tercera centuria de relativa vida política independiente y en el cincuenta aniversario de la Universidad Nacional: postulamos que desde la cola de Quetzalcóatl Mesoamérica pasa por repensar, reformular y retomar el proceso de unidad regional, regida por el Derecho Comunitario. Deben desaparecer las fronteras físicas y culturales de los Estados nación, es repensar un proyecto alternativo al Plan Mesoamérica, solo de esta manera se visibilizarán las heterogeneidades histórico-culturales de la región mesoamericana. Debe establecerse ese tránsito libre de personas. Profundizar el sistema de cuotas para las poblaciones originarias, no solo los chorotegas del Guanacaste, sino los del resto de Mesoamérica. Estudios científicos faunísticos, florísticos, culturales, sociales, ambientales, de reconstrucción y promoción de las lenguas originarias mesoamericanas. Proponer programas de formación que deberán ampliarse en la oferta hacia Mesoamérica para concordar con su misión de aportar propositivamente al desarrollo mesoamericano y con su visión de proyectarse como: "líder mesoamericano en el abordaje de temas estratégicos para el desarrollo regional". Está explícito que se refiere al desarrollo regional mesoamericano, por lo tanto, se deben traspasar las fronteras.

Repensar la tercera centuria pasa por retomar, entre otros proyectos de infraestructura, el plan de Simón Bolívar y construir los canales en Mesoamérica. Podríamos mencionar el sistema de ferrovías trans-mesoamericano del norte al sur, del oriente al occidente como lo propusieron Manuel José Arce (1787-1847) y José Cecilio Díaz del Valle (1777-1834), en el Congreso Federal.

Repensar la tercera centuria pasa por retomar el histórico discurso del "Sabio de Centroamérica" José Cecilio Díaz del Valle en el Congreso Federal de 1824, es decir, fortalecer unas fuerzas de defensa del territorio mesoamericano y de la Unión de Repúblicas Centroamericanas, enfocado en ejercer el dominio de sus mares. Replantear la educación hacia la construcción de la

integración por medio de la unión de un proyecto que busque confederarse desde lo plurinacional, lo pluricultural y la pluri-cosmogónica de todos sus pueblos.

Todos esos campos del conocimiento deben ser abarcados en los próximos cincuenta años de la Universidad Nacional como ejes estratégicos por la Sede Regional Chorotega, la cual se proyecta desde y hacia toda Mesoamérica con el objetivo de cumplir los postulados de su misión y visión.

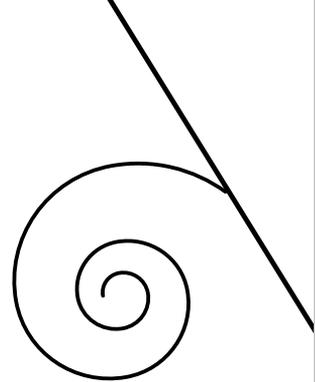
Bibliografía

- Ardao, A. (1982). Bello y el concepto de fundadores de la filosofía latinoamericana. *Revista de Historia de las Ideas* (3). Casa de la Cultura Ecuatoriana-CELA de la PUCE.
- Barboza Lizano, Ó. (2021). *El pensamiento masónico moderno en el Cicerón de América*. 200 años de independencia. Editorial Estudios Americanos-Lea Editora.
- Barboza Lizano, Ó. (2017). Los canales de Centroamérica en: La Carta de Jamaica de Simón Bolívar y Nuestra América de José Martí En Barboza Lizano, O. & Dantas, T.A. & Dembicz, K. (Eds.), *Nuevas Formas de Cooperación en infraestructuras, ambiente y sociedad. Centroamérica y la Cuenca del Caribe* (pp. 49-67). Rio de Janeiro: FAPERJ / Universidade do Estado de Rio do Janeiro (UERJ).
- Barboza Lizano, Ó. (2019). Lud Chorotega w Kostaryce. Matambu, Tożsamość w budowie (Chorotega Peoples in Costa Rica. Matambu, the Identity under Construction). *Ameryka Łacińska. Kwartalnik Analityczno-Informacyjny* [s.l.], 4, (102), pp. 51-72. Recuperado de: <http://amerykalacinska.com/ojs/index.php/al/article/view/1015>
- Bilbao, F. (1856, 22 de junio). "Conferencia: Post dictum Iniciativa de la América Idea de un Congreso Federal de las Repúblicas". Recuperado de <http://www.bicentenarios.es/doc/8560622.htm>
- Bolívar, S. (1815). Contestación de un Americano Meridional á un caballero de ésta Ysla. En Bolívar, S. (2015). *Carta de Jamaica, 1815-2015*. Impreso en la República Bolivariana de Venezuela.
- Bolívar, S. (1822). [2012]. *Mi delirio sobre el Chimborazo*. Convocatoria al Congreso de Panamá, Ediciones de la Presidencia de la República, Recuperado de: <https://pl.scribd.com/document/137615663/Simon-Bolivar-Mi-delirio-sobre-el-Chimborazo>
- Braudel, F. (1985). *La Méditerranée. L'espace et l'histoire*. Éditions Flammarion.
- Braudel, F. (1989). *El Mediterráneo el espacio y la historia*. Trad: Francisco González Aramburo. Fondo de Cultura Económica.

- Brinton, G. D. (2013). Cuadernos del magisterio. Revista de temas nicaragüenses; con el tema: Nicaragua Precolombina. (1); pp. 90-99.
- Calderón Quijano, J. A. (1989). "¿Por qué Hispanoamérica? Disertación leída en la Sesión de inauguración del Curso Académico 1989-90". 6 de octubre de 1989. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/rasbl/18/art_7.pdf
- Calderón Quijano, J. A. (1993). La razón del concepto terminológico de Hispanoamérica. Verbo, 319-320, pp. 1057-1070.
- Cerutti Guldberg, H. (1982) [1986]. *Hacia una metodología de la Historia de las ideas (filosóficas) en América Latina*. Impreso en México. Colección Ensayos Latinoamericanos Universidad de Guadalajara.
- Cerutti Guldberg, H. (2008). *Filosofías para la liberación. ¿Liberación del Filosofar?* Nueva Editorial Universitaria. Argentina.
- Colón, C. (1493). Carta de Colón anunciando el descubrimiento del nuevo mundo: 15 de febrero 14 de marzo, 1493. En Sáenz C. (1956). Carta de Colón anunciando el descubrimiento del nuevo mundo (Edición 1, pp. 15-16). Talleres Hauser y Menet.
- Davydov, V. (2010). Rusia en América Latina (y viceversa), *Nueva Sociedad* no. 226, marzo-abril de 2010.
- De Acosta, J. (2013). *Historia natural y moral de las Indias*, Biblioteca Virtual Universal, Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/71367.pdf>
- De Lamieras, B. (1985). Mesoamérica. Sociedades y Cultura. Ponencia presentada en la Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología.
- De las Casas, B. (2006). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Dembicz, A. (2006). *Filozofia poznawania Ameryki*, Editorial CESLA: Warszawa
- Dembicz, A. (2013). Ameryka i Ameryka łacińska źródła i przesłanki współczesnych interpretacji. En Dembicz A. & Elbanowski A. (Eds.). *Ameryka łacińska XXI wieku. Nowe oblicza, Nowe struktury, nowe tożsamość* (Edición 1 pp. 11-51). Editorial CESLA Universidad de Varsovia.
- Espinosa, A. M. (1920, 20 de febrero). "América española o "HispanoAmérica". El término "América latina" es erróneo, La ilustración española y americana, 7.
- Estrade, P. (1994). "Observaciones a don Manuel Alvar y demás académicos sobre el uso legítimo del concepto "América Latina". *Revista Rábala*, 13, pp. 79-82.

- Gorman O', E. (2006). La invención de América. Investigación histórica del nuevo Mundo y del sentido de su devenir. Fondo de Cultura Económica.
- Levillier, R. (1952). "Mundus Novus". Santiago de Chile: Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile.
- Lubrich, O. (2001). En el reino de la ambivalencia. La Cuba de Alejandro de Humboldt, *Revista Internacional de Estudios Humboldtianos* HIN, II, 2, 2001, Recuperado de: <http://www.uni-potsdam.de/romanistik/hin/lubrich.htm>
- Martí, J. (1876). "Fiacro Quijano". En José Martí. (2011). Nuestra América. Obras completas, 7. (Editores). Centro de Estudios Martianos. Editorial Ciencias Sociales. CLACSO.
- Martí, J. (1877). "Carta a Joaquín Macal. Nuestra América". En José Martí. (2011). Obras completas, 7. (Editores) Centro de Estudios Martianos. Editorial Ciencias Sociales. CLACSO.
- Martí, J. (1891) [2005]. Nuestra América. Impreso en Venezuela. Tercera edición. Fundación Biblioteca de Ayacucho.
- Martí, J. (1891). "Nuestra América". En José Martí (2005). Nuestra América. Obras completas Tercera Edición. Fundación Biblioteca de Ayacucho. Caracas, Venezuela.
- Mignolo, W. (2000). "Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledge and Border Thinking". Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Editorial GEDISA. Biblioteca Americana de Pensamiento.
- Miranda, F. (1806, 2 de agosto). "Don Francisco de Miranda, Comandante-General del Ejército Colombiano, a los pueblos habitantes del Continente Américo-Colombiano". Transcripción literal por parte de Academia Nacional de Historia, Venezuela. Recuperado de: <http://www.franciscodemiranda.info/es/documentos/proclamacoro.htm>
- Mörner, M. (2000). Alejandro de Humboldt - la parte venezolana de su "Viaje" y otros relatos de viajeros a comienzos del siglo XVIII, *Revista del CESLA*, (1), pp. 138-150.
- Oviedo y Valdés, G. F. (1853). Historia General y Natural de las Indias, Islas y Tierra firme del Mar Océano. 4, Real Academia de Historia Madrid.
- Phelan, J. (1979). "Origen de la idea de Latinoamérica". Cuadernos de Cultura Latinoamericana, 3, México: UNAM.
- Santa Cruz, H. (1985). "La CEPAL, encarnación de una esperanza de América Latina". CEPAL: Santiago de Chile.

- Sepúlveda, J. G. (2006). *J. Genesisii Sepulvedae Cordubensis Democrates alter, sive de justis belli causis apud Indos = Demócrates segundo o De las justas causas de la guerra contra los indios* / [prólogo, traducción y edición de Marcelino Menéndez y Pelayo], Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccv4w0>
- Siqueiros, L. (2009). Tres precursores del paradigma darwinista: José de Acosta (1540-1600), Athanasius Kircher (1601-1680) y Félix de Azara (1742-1821), PENSAMIENTO, 65 (246), pp. 1059-1076.
- Tomicki, R. (1997). "Wprowadzenie" W: Cortés Hernan, *Listy o zdobyciu Meksyku*, Gdańsk: Novus Orbis. Recuperado de: <http://www.red-redial.net/revista/anuario-americanista-europeo/article/viewFile/154/124>
- Torres Caicedo, J. M. (1857). Las dos Américas. Recuperado de: <http://www.filosofia.org/hem/185/18570215.htm>
- Zea, L. (1980). "La filosofía americana como filosofía sin más". Editorial Siglo XXI, séptima edición.
- Zea, L. (1988). ¿Por qué América Latina? Grupo Edición. Universidad Autónoma de México.



Aportes desde la Sede Chorotega en el disfrute de los derechos humanos: un acercamiento al trabajo para la recuperación del patrimonio cultural afrodescendiente

Daniel Matul Romero

Racismo y saber: el reto de la extensión universitaria en los territorios

Ramírez y Solano (2018) señalan que en materia de racismo son pocas las instituciones que han logrado escapar al trinomio “poder, canon y exclusión”, pues, a través de ellos las élites políticas y económicas establecen cuáles son los textos que se deben leer y que representan el espíritu blanquecino de la nación. De tal forma que la literatura se condicionó para impulsar el imaginario de una nación blanca o la

superioridad de una población blanca sobre aquellos grupos sociales indígenas, afrodescendientes u otros considerados inferiores.

De tal forma que en el manejo de los asuntos del Estado siempre se privilegiaron aquellas expresiones que difundieran esta visión, incluso las universidades que, en no pocas ocasiones, facilitaron la difusión de obras que invisibilizaron las culturas indígenas o afrodescendientes para citar dos ejemplos, entre muchos otros.

Además, señalan Ramírez y Solano en su trabajo, las sociedades desarrollan una complicidad entre autores y autoras para disfrazar, justificar y hasta invisibilizar las expresiones racistas o de superioridad de un grupo social sobre otros. Algunos de los ejemplos que se ofrecen, en el trabajo que se cita con anterioridad, son los de Miguel Ángel Asturias (en contra de la población indígena en Guatemala) y el de Rubén Darío (en contra de la población afrodescendiente). Para el caso de Costa Rica, se presentan los casos de Joaquín Gutiérrez Mangel con el libro *Cocorí* y de Carlos Luis Fallas, con la obra, *Mamita Yunai*.

Por ejemplo, en *Mamita Yunai* se hacen aseveraciones sobre las personas afrodescendientes como la siguiente: "¡Su alma es tan'hedionda que a las avispas les da asco picalo! Le gritó Calero al negro" (Fallas, 2008, p. 182). En esta misma obra de Fallas y en reiteradas ocasiones los personajes blancos comparan a los hombres afrodescendientes con los llamados monos congos o monos aulladores.

Sin embargo, existen otros textos que, de la misma forma, muestran una forma de racismo oculto o una visión eurocéntrica, racista y clasista. Por ejemplo, en los *Cuentos viejos*, de María Leal de Noguera (2020) destacan por su contenido negativo hacia la población afrodescendiente, a pesar de que Meléndez y Duncan (2003) señalan que los cuentos de Leal de Noguera recogen, a través del personaje Tío Conejo, una influencia africana. Sin embargo, los cuentos "Historia del hijo que dejó perdido el rey" y "Aventuras de un príncipe" muestran un discurso negativo y racista sobre los personajes afrodescendientes de los cuentos. En ambos cuentos, los personajes son "negros malvados", "negros mentirosos", "negros envidiosos", "negros chismosos", "negros embusteros", "negros traicioneros".

En este mismo sentido, en la novela "El Moto" (García, 2021, p. 51), se advierte la vida de fracasos y exclusión social del personaje José Blas (el Moto), un joven campesino, mulato (o quizá

mestizo) y huérfano, de veintidós años, a quien se describe como una persona con el “pelo arrollado en colochos por la cabeza, el ojo redondo y negro como el carbón, la oreja pequeña, delgado el cuello, el cuerpo enjuto y muy suelto de piernas”. La novela es una gran metáfora sobre el proceso de construcción de una Costa Rica blanca en donde los valores del capitalismo moderno impulsan una sociedad blanca, como principal símbolo del Estado costarricense y la expulsión de todas aquellas expresiones culturales que no se ajusten a este requerimiento del canon social aceptado por el poder político dominante.

Una muestra más de este fuerte rechazo a las raíces africanas en Guanacaste se advierte en la novela de Edelmira González, *Mansión de mis amores* (1973, p. 136), cuando la madre (de origen chorotega, según la autora de la novela) le recuerda a su hijo (de padre de origen afro cubano) que sus raíces no son africanas, sino, nicoyanas: “¡Nosotros, voy y yo, no somos cubanos! ¡Somos nicoyanos! ¡Oyilo, bien! ¡Te lo digo yo que soy tu mamá!”

Además, toda la novela de Edelmira González muestra las virtudes de las raíces chorotegas de Guanacaste, con su música, sus bailes, su gastronomía, su legado en cerámica; mientras muestra los vicios de la herencia afrocubana con hombres violentos, borrachos e irresponsables.

Una idea similar se encuentra en la canción de Medardo Guido, *Bagaces, tierra legendaria*, compilada en el libro, *Cantares de la pampa* (1997, p. 59), en donde se puede leer:

*Y quedó el indio altivo y bravo su cultura
y del negro esclavo motivos de tristeza,
y la hidalguía con cantones y aventuras
del español con donaires de grandeza.*

Se recupera en esta estrofa la cultura y la valentía de los pueblos indígenas y la grandeza de la herencia española, mientras que de los pueblos afrodescendientes solo quedó la tristeza.

Esta visión tan negativa de la presencia afrodescendiente en Costa Rica (y por supuesto, en Guanacaste) en una constante pugna con las raíces indígenas, tiene su corolario en el libro que recoge varios ensayos de Yolando Oreamuno, *A lo largo del corto camino* (2019), en donde, entre otras aseveraciones, en el ensayo 40° sobre cero (Panamá), Oreamuno escribe:

Y los negros son los únicos que no naufragan en este mar de chocolate. Su piel tiene ya el colorido, ¡se pone tan brillante y tan bonita! Parecen muebles nuevecitos acabados de charolar, goteando sudor por todos los poros. En un clima frío, un negro es un pedir misericordia andando por la calle. En este calor son la justificación". (Oreamuno, 2019, p. 54)

Más adelante, en el ensayo intitulado, "El negro, sentido de la alegría", esta misma autora asegura que:

Si el negro tiene el aliento tibio y un halo de calor más denso que los demás seres alrededor de su cuerpo, tiene la cabeza fría y el pensar lento. La sensualidad está directamente conectada con la imaginación, como los fluidos sexuales están conectados con el cerebro. El negro es tosco de pensamiento y lento de imaginación, es apasionado como un animal en celo, pero se guía en esto por instinto, por una fuerza tan natural como la que mueve las piernas para caminar o hace abrir los ojos para ver; el negro no es sensual. La imaginación del blanco, más despierta y sofisticada, ha creado el mito del negro sensual". (Ídem, p. 67)

En este mismo ensayo, se pueden leer ideas como las que a continuación se presentan:



Un negro de veinticinco años es un niño al que le han crecido desmesuradamente las piernas, y con su mentalidad en pañales, es irreflexivo, obediente, sumiso y alegre. Por eso sabe bailar, por eso se mueve en cascabeles al compás de su alegría incomprendida y deja, mientras rota sus caderas, cimbra el busto y zapatea, que el blanco le ponga con su pensamiento triste la nota de sensualidad que él ignora y que, por lo tanto, muere donde nació, en la cabeza del que ve, con los ojos inyectados y la respiración anhelante, tanto calor en vibración y tanta carne en movimiento". (Ibíd. p. 68)

En contraste, asevera Yolanda Oreamuno, el blanco es triste porque "el pensamiento puro siempre es triste, el blanco ha

asimilado toneladas de civilización y siglos de recogimiento meditativo: si piensa más, es menos alegre" (Ibíd. p. 68). Llama, también, la atención que estos ensayos, que contienen estas afirmaciones, fueron publicados en *Repertorio Americano*, la revista de literatura que publicó durante cuarenta años Joaquín García Monge entre 1919 y 1958.

En virtud de lo anteriormente señalado, la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional (Costa Rica) inicia una serie de investigaciones a cargo de docentes como Jorge Ramírez Caro y Silvia Solano Rivera. El proyecto, bajo el código 0138-12, se denominó: "Visión étnico-cultural en los textos de estudios sociales de la secundaria", analizó la visión étnico-cultural representada en los textos de estudios sociales de secundaria durante el periodo 1990-2010".

La investigación analizó y sistematizó una serie de textos escolares de Estudios Sociales que se han utilizado en la educación primaria durante el periodo 1990-2010. En total fueron 50 documentos escolares de las siguientes editoriales o grupos editoriales: Santillana, Eduvisión, Susaeta-Decasa y Grupo La Nación.

La extensión universitaria como respuesta a las demandas de los territorios

Costa Rica, como casi todos los países de América Latina, expresa una riqueza cultural que, hasta hace poco, fue reconocida en el texto de su Constitución Política. En este sentido, el censo de población del año 2011 recoge este mosaico cultural al arrojar los siguientes datos: mayoritariamente, el 83,6% de la población costarricense se autoidentifica como blanca o mestiza; un 7,8% se autoidentificaron con una ascendencia africana (6,7% como mulatos y 1,1% como negros). El 2,4% de la población se identificó con un origen indígena.

En Guanacaste, los datos del censo del año 2011 se distribuyen de la siguiente manera: en el caso de todos los cantones la autoidentificación de las personas se distribuye en afrodescendientes y mulatos respectivamente: Liberia 0,9% (afrodescendientes) y 8,4% (mulatos); Nicoya 0,8% (afrodescendientes) y

6,9% (mulatos); Santa Cruz 1,5% (afrodescendientes) y 4,6% (mulatos); Bagaces 0,7 % (afrodescendientes) y 6,1% (mulatos); Carrillo 0,6% (afrodescendientes) y 5,5% (mulatos); Cañas 1,7% (afrodescendientes) y 8,9% (mulatos); Abangares 0,6% (afrodescendientes) y 9,3% (mulatos); Tilarán 0,3% (afrodescendientes) y 5,7% (mulatos); Nandayure 0,3% (afrodescendientes) y 6,6% (mulatos); La Cruz 1,2% (afrodescendientes) y 11,6% (mulatos) y Hojancha 0,2% (afrodescendientes) y 3,2% (mulatos).

A lo interno de la Universidad Nacional, por ejemplo, el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (2021-2025) señala que, en materia de matrícula estudiantil, por cada sede, la población afrodescendiente inscrita es la siguiente: la Sede Central (5,8%), la Sede Chorotega (10,4%), la Sede Pacífico Central (7,9%), la Sede Brunca (3,0%), la Sede Huetar Caribe (5,1%) y la Sede Huetar Norte (1,5%). En el total de la Universidad Nacional la población estudiantil matriculada que se identifica afrodescendiente es de 5,8%.

En términos de la situación económica y social de esta población es importante destacar que los resultados del Censo (2011) muestran que hay dos variables fundamentales que influyen en la calidad de vida de este grupo de la sociedad costarricense: el acceso a la educación y el acceso a los mercados laborales. Actualmente, la población afrodescendiente en Costa Rica se incluye entre los índices más altos en materia de pobreza extrema y no extrema. La cobertura del seguro social es baja para esta población. Los datos del Censo del año 2011 muestran que el 30% de los hogares afrodescendientes de las zonas rurales carecen de infraestructura física y sanitaria básica y el 20% de las familias afrodescendientes rurales carecen de una vivienda digna. La pobreza extrema asciende hasta el 17% en los hogares afrodescendientes que viven en las áreas rurales.

Por otra parte, en el estudio intitulado, "Situación socioeconómica de la población afrodescendiente de Costa Rica", elaborado por el Programa de Naciones Unidas (PNUD), señaló que, además, son pocas las políticas específicas o focalizadas que tiendan a mejorar las condiciones de vida de esta importante población del país. Así mismo, el estudio de opinión, "Percepciones de los costarricenses sobre la población afrodescendiente" (2010), realizado por el Instituto de Estudios Sociales en Población (IDES-PO), de la Universidad Nacional, demostró que la discriminación es un factor determinante en las condiciones de exclusión y vulnerabilidad de las personas afrodescendientes.

En este contexto, con el fin de responder a esta deuda histórica con la población afrodescendiente, el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (2021-2025) establece como una prioridad el fomento de diversos espacios culturales y artísticos de manera integral que coadyuven con el reconocimiento del otro y de las situaciones de riesgo que viven para la mejora de la calidad de vida.

Las preocupaciones sobre las necesidades de cada región fueron recogidas, también, por las Jornadas Territoriales de Extensión. Por medio de las mesas de diálogo, el instrumento metodológico del enfoque territorial, se recogieron las necesidades prioritarias entre las cuales, para la región Chorotega, se establecieron iniciativas en arte y patrimonio. En el II Encuentro Regional, UNA huella con esencia 2018, en la dimensión cultura se plantearon temas como, por ejemplo, a) la gestión y promoción cultural con identidad territorial; b) desarrollo de iniciativas que promuevan la identidad cultural del territorio; c) patrimonio histórico, cultural, tradiciones; d) fortalecer los servicios de identidad cultural, y d) promoción del deporte.

La necesidad sobre el tema del patrimonio cultural ha sido recogida también por otros informes, por ejemplo, en el Plan de Desarrollo Humano del Cantón de Santa Cruz, realizado por el Programa de Naciones Unidas (PNUD), donde se establece como un objetivo estratégico el impulso a proyectos que contribuyan a fortalecer la educación, la cultura y la salud, y a reducir la pobreza en las comunidades del cantón de Santa Cruz. Una de las acciones estratégicas para este objetivo consiste en el desarrollo de un programa de rescate de valores y costumbres para el cantón.

De igual forma, en el Plan de Desarrollo para la Región Chorotega 2030, se identifica la necesidad de preservar la identidad cultural de toda la región como una ventaja comparativa dentro de su estrategia de desarrollo. Una de las acciones que se establecen en el Plan consiste en el impulso de proyectos que contribuyan a la educación, la cultura y la migración, entre otros temas.

En el Plan de Desarrollo Rural Territorial 2016-2021 para Santa Cruz y Carrillo se definió como una prioridad, en la dimensión cultural, la articulación de los programas institucionales de promoción de actividades culturales y deportivas en el territorio para lograr la formación artística, creación cultural y fortalecimiento de la apropiación social del patrimonio cultural. En el mismo sentido, el Plan de Desarrollo Rural Territorial 2016-2021 para

Nandayure-Hojancha-Nicoya se definió como una prioridad, en la dimensión cultural, la promoción del rescate e investigación de las danzas, tradiciones y patrimonio cultural del territorio.

El Plan Nacional de Salud para Personas Afrodescendientes 2018-2021 (2017) plantea un enfoque integral de la salud y, en virtud de ello, propone un eje que denomina Comunidad, participación efectiva y revitalización cultural. En ese contexto, la revitalización cultural comunitaria se comprende como acciones de carácter colectivo que tienen la intención de fortalecer culturalmente a los grupos y miembros de la comunidad afrodescendiente.

En este mismo sentido, el Plan Regional de Desarrollo Identidad y Cultura Chorotega (PRICDCH), en el eje sobre investigación, conservación y puesta en valor del patrimonio cultural, se establece, entre otros, el siguiente objetivo: incentivar la investigación y promoción sobre el patrimonio cultural de Guanacaste para ponerlas en valor ante la ciudadanía en espacios culturales como museos comunitarios y regionales, casas y centros de cultura a través de publicaciones, charlas, exposiciones y propuestas artísticas (espectáculos, obras de arte, literatura, otros).

La Sede Regional Chorotega y sus propuestas de extensión

En este contexto, en el Plan Estratégico 2017-2021, de la Sede Regional Chorotega, definió entre sus prioridades temas estratégicos para la región como, el humanismo, la cultura y el diálogo de saberes. De igual forma, el Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco (CEMEDE) posee un eje de educación y patrimonio humano en donde establece como prioridades la integración comunal, la incorporación del arte y la cultura.

Esta propuesta corresponde, entonces, a tres de las áreas sistémicas de conocimiento que son: a) ambiente y uso del territorio (cuyo tema de conocimiento es la valoración y rescate del patrimonio cultural y ambiental); b) ambiente y uso del territorio (cuyos temas de conocimiento corresponden a arte y cultura, como también, organización e integración comunal), y, c) arte y biodiversidad cultural (cuyo tema de conocimiento es valoración y rescate del patrimonio cultural y ambiental).

De acuerdo con la Vicerrectoría de Extensión, durante el período 2017-2020 se han financiado un total de 19 proyectos, con una participación de 47 académicos, la mayoría son de la Sede Regional Chorotega que, además, es la Sede con más proyectos ejecutados, para un total de once, con un financiamiento global de 158 millones de colones. Sin embargo, del total de proyectos financiados durante el período únicamente dos proyectos (10,5% del total de propuestas) han estado vinculados al eje humanismo, arte y cultura.

Dos proyectos destacan en la Sede Regional Chorotega que tienen afinidad con el proyecto que se presenta. Por un lado, el Proyecto Cultura de Paz y Expresiones Artísticas con personas privadas de libertad en el Centro de Atención Institucional Calle Real de Liberia y el Centro de Atención Semiestructurado de Nicoya 2017-2018. Por otra parte, el Proyecto Tierra Encantada: aportes al reconocimiento de la sabiduría e identidad de los pueblos originarios de Costa Rica.

Ambos proyectos contribuyeron tanto a desarrollar una capacidad instalada en la Sede Regional Chorotega en materia de: a) metodología para el conocimiento adquirido y elaborado en forma conjunta con las personas para construir sus experiencias, valores, saberes acumulados y las representaciones e imaginarios sociales, y b) consultas a pueblos originarios.

El III Congreso de Extensión Universitaria (2017) señaló con claridad la pertinencia que los distintos lenguajes de la extensión en la Universidad Nacional (transformación social, comunicación cultural, acción sustantiva y vinculación social orgánica) hagan aportes al desarrollo integral del ser humano, así como al fortalecimiento de la identidad cultural. Se afirma que la dimensión cultural es indispensable para que las actividades extensionistas puedan dar giros al pensamiento y la transformación de las personas.

La incorporación de estudiantes a los proyectos ha sido indispensable como un mecanismo eficaz de llevar el proceso educativo más allá de las aulas. En este sentido, la Sede Regional Chorotega es una de las sedes que aporta mayor experiencia en los proyectos FUNDER. En el informe, *Extensión universitaria: construcción conjunta para el bien común*, se destaca que esta Sede es la que más estudiantes ha favorecido por medio de los proyectos FUNDER, con estudiantes de las carreras de turismo, especialmente de los cursos como "Taller de patrimonio cultural

costarricense y manejo y conducción de grupos". En la carrera de Educación, los cursos de introducción a procesos educativos, Introducción a la Pedagogía e Introducción a la Investigación. Finalmente, en el área de humanidades los cursos de Apreciación Artística, Introducción a la Investigación, Arte y Cultura Popular, Humanismo y Aprendizaje e Identidad, Pensamiento, Arte y Cultura Latinoamericana.

El contacto con la realidad ha generado en las personas estudiantes nuevas habilidades que en las aulas no es posible desarrollar. La educación, en este contexto, es dialógica cuando las personas logran generar compromiso en el trabajo conjunto, logran articular sinergias con las comunidades y organizaciones, así como logran comprender la importancia de una articulación no solo horizontal, sino, también, vertical, con las instituciones que toman decisiones en materia de política pública.

Este es el contexto en donde estudiantes de las carreras de turismo, pedagogía y de los cursos de humanidades tienen la oportunidad de actuar críticamente sobre la realidad. De esta manera, la participación estudiantil en los proyectos ha ido más allá de la mera asistencia a las actividades o estar presentes mientras se desarrollan las actividades. La participación ha implicado que cada estudiante ha tenido la posibilidad de proponer, intervenir, implicarse, colaborar, sistematizar, decidir, gestionar, con el acompañamiento del conjunto de profesores y profesoras que han acompañado los distintos proyectos que la sede ha planteado.

La estrategia de la sede regional para incluir la participación estudiantil tiene como objetivos:

- a) Desarrollar en cada persona una conciencia sobre la importancia del reconocimiento de la identidad como un eje fundamental del desarrollo integral del ser humano;
- b) Propiciar en cada persona la disposición permanente hacia el autoaprendizaje;
- c) Fomentar el desarrollo de profesionales humanistas con sensibilidad hacia el bienestar común;
- d) Incrementar las posibilidades del aprendizaje por medio de la interacción con la realidad;
- e) Desarrollar profesionales con visión propositiva multicultural y en respeto a las otras identidades.

En este contexto, se han desarrollado tres estrategias para la participación de las personas que estudian en la Sede Regional Chorotega. En primer lugar, se utiliza la modalidad de estudiantes asistentes que funcionan como nodos de articulación del trabajo a lo largo de los proyectos. En segundo lugar, se hace invitación a aquellas personas de grado que deseen vincularse dado el interés en desarrollar trabajos de graduación relacionados con el tema.

En tercer lugar, se hace una motivación a estudiantes de las diferentes carreras que se imparten en el Campus que deseen desarrollar habilidades profesionales desde el inicio de su carrera, así como incrementar la calidad de su formación, mediante el aporte en la construcción de herramientas propias del campo de estudio respectivo. En cuarto lugar, se llevan a cabo gestiones para formalizar la participación de estudiantes por medio de una práctica profesional supervisada, articulando esfuerzos con la Sede Regional Chorotega y el CEMEDE.

De igual forma, se propicia el intercambio (pasantías) de estudiantes de otras sedes para que aporten al desarrollo del proyecto y estudiantes que vengan de intercambio. Incluso se incentiva a la comunidad estudiantil para que participen en el Fondo para el Fortalecimiento de las Capacidades Estudiantiles en Extensión Universitaria (FOCAES).

Así mismo, las principales alianzas con las que se participa en el desarrollo de las propuestas pueden ser organizadas en cuatro niveles: a) instituciones gubernamentales; b) organizaciones locales; c) grupos de interés comunales o externos; d) unidades académicas de la Universidad Nacional y otras universidades. En la primera categoría (instituciones de gobierno) se pueden ubicar a manera de ejemplos el Ministerio de Cultura y Juventud, el Ministerio de Educación, el Instituto de Desarrollo Territorial, INDER, las municipalidades o gobiernos locales, entre otros.

En la segunda categoría (organizaciones locales), se pueden incluir, a manera de ilustración, asociaciones de desarrollo, grupos culturales, colectivos comunales, grupos empresariales como cooperativas, cámaras o asociaciones de producción y otras expresiones. En la tercera categoría (grupos de interés comunales o externos) se pueden identificar organismos de la cooperación internacional, instituciones de las universidades públicas o universidades extranjeras.

Para el trabajo conjunto con estos grupos, la Sede Regional Chorotega ha implementado al menos tres estrategias: a) de

integración, b) de co-creación, y c) de difusión. La estrategia de integración consiste en el despliegue de acciones tendientes a sensibilizar e integrar al trabajo realizado por los diferentes proyectos a los diferentes actores involucrados mediante actividades bilaterales o el desarrollo de reuniones de trabajo, charlas, foros y talleres.

La estrategia de co-creación involucra una serie de actividades dialógicas colectivas (foros, capacitaciones, talleres) con el fin de construir y validar colectivamente los instrumentos, guías, productos que se vayan construyendo. La estrategia de difusión está relacionada con el desencadenamiento de la comunicación en múltiples vías y niveles, a fin de dar a conocer los avances y logros del proyecto. Con estas actividades, la Sede Regional Chorotega ha logrado para cada proyecto construir una serie de articulaciones que generan redes de trabajo local colaborativo.

El proyecto sobre recuperación del patrimonio cultural afrodescendiente que poseen los cantones de Nicoya y Santa Cruz: planteamientos teóricos iniciales

El marco teórico de esta propuesta está dividido en dos enfoques de trabajo que, metodológicamente, facilitan el abordaje del objeto de estudio. En primer lugar, se propone una revisión del estado de la cuestión sobre estudios acerca de la situación histórica de la población afrodescendiente en Guanacaste con el fin de mostrar las razones por las cuales este legado cultural ha sido pocas veces valorado, invisibilizado, negado, ignorado y, por tanto, excluido. Con esta revisión, se persigue, por un lado, problematizar la situación a fin de visualizar enfoques adecuados para el abordaje del problema. Y, por otra parte, contar con una base documental inicial que alimente, posteriormente, el desarrollo de la investigación a lo largo del proyecto.

El segundo enfoque para el abordaje del marco teórico está orientado por un conjunto de definiciones que ofrecen, no solo coherencia al planteamiento, sino que además contribuyen a que las variables de trabajo sean claras y las relaciones entre los objetivos, las metas y los indicadores posean una articulación conceptual sólida y clara.

Problematización: el estado de la cuestión

En el imaginario social costarricense predomina la idea de que la provincia caribeña de Limón es la única que recoge la historia, la identidad y el legado cultural afrodescendiente en Costa Rica. Esto es resultado de la imposición hegemónica de una visión construida a partir del siglo XIX. De tal forma que toda la herencia afrocaribeña costarricense ha estado marcada por la segregación, la invisibilización, la persecución y un racismo que es, a la vez, manifiesto y latente (Monestel: 2014).

La construcción de la historia oficial ignoró, negó o invisibilizó otros lugares emblemáticos para la comprensión del legado afrodescendiente en Costa Rica. De esta manera, provincias como la de Guanacaste constituyeron lo que el antropólogo y etnólogo francés, Marc Augé, denomina “no lugares”, es decir, espacios que no ofrecieron oportunidades para la construcción de identidades, ni el establecimiento de relaciones fundamentales o para el desarrollo de una historia propia para los grupos de personas afrodescendientes que se instalaron allí. Son grupos culturales que permanecen “sin memoria”, pues, la historia oficial (hegemónica) no los recuperó y los condenó al olvido.

Lugares como Guanacaste fueron circunscritos únicamente como sitios especiales donde se reconoce exclusivamente el legado cultural chorotega y mesoamericano por parte de la historia oficial. Alfaro (2013) afirma que la fiesta de la Anexión del Partido de Nicoya a Costa Rica es una tradición inventada con el fin de reafirmar la “guancastequidad” y crear un fuerte vínculo con el Estado costarricense. Como resultado de ello, se negó el valor que posee como lugar antropológico para la comprensión de la memoria afrodescendiente y asiática en esta provincia. Por ello, en las escuelas, afirma Quince Duncan, “en las aulas de Limón el único folklore que se enseña es el del Guanacaste” (Duncan, 2005, 5).

Sin embargo, en contra de esta corriente historiográfica oficial, trabajos como los de Cáceres (2008, 2013, 2020, 1999), Alfaro (2013), Duncan (2005), Lobo y Meléndez (1997), Muriillo (1995), Meléndez y Duncan (1977), Meléndez (2012), Fallas (2011, 2013), Acuña (2016), entre otras personas, han empezado a desarticular el imaginario costarricense sobre la memoria y el legado de las poblaciones afrodescendientes.

Guanacaste, en esta perspectiva crítica, es un “cruce de elementos en movimiento” (Certeau, 1990), lo que significa que es un lugar que se transformó por intervención de las personas que lo recorren y recorrieron. Guanacaste es un lugar que se produjo por las prácticas multiculturales que se instituyeron allí, pero que han sido negadas históricamente. Lo que comúnmente la historia y el discurso oficial denomina Región Chorotega, no es otra cosa que el resultado de una serie de migraciones que allí se desplegaron por poblaciones de distinto origen y hasta hace poco se han hecho esfuerzos por visibilizar su presencia. Guanacaste es un espacio intervenido por diversas expresiones culturales humanas que migraron, se movieron, asentaron por distintas partes y lo hicieron propio.

Sibaja y Zelaya, en el libro *La anexión de Nicoya* (2016), señalan una de las grandes contradicciones en el discurso oficial. La historia formal, que recoge con gran júbilo la invención del Estado costarricense, valora, destaca y eleva como elemento fundamental la agregación del Partido de Nicoya al territorio de Costa Rica; sin embargo, Guanacaste, más allá de las narrativas patrias autorizadas, continúa siendo un territorio marginal, periférico y poco atendido dentro de las prioridades en la toma de decisiones.

De acuerdo con lo que señala el historiador francés Michel de Certeau (1990), aquellos procesos que tienden a negar el movimiento de la historia en un determinado lugar tienen como objetivo garantizar la permanencia de cierta visión de mundo en las prácticas cotidianas y con ello dar estabilidad a patrones hegemónicos de orden social y económico. La inmovilidad de la memoria que garantiza el statu quo. Guanacaste fue el laboratorio en donde la historia se paralizó y se ajustó para producir ciertas prácticas “nacionales” que vincularan a este territorio con la nación.

Sin embargo, los estudios académicos para la recuperación de la memoria afrodescendiente en Costa Rica han hecho una importante contribución para sensibilizar sobre el pasado y presente de estos grupos culturales. Por ejemplo, desde la Cátedra de Estudios de África y el Caribe de la Universidad de Costa Rica, se han hecho aportes fundamentales, a través de las investigaciones de la Dra. Rina Cáceres Gómez y del Dr. Guillermo Navarro Alvarado. Cáceres ha publicado trabajos como los siguientes: *El trabajo esclavo en Costa Rica* (1999); *Del olvido a la memoria: África en tiempos de la esclavitud* (2008), *Negros, mulatos, esclavos y libertos en la*

Costa Rica del siglo XVII (2000); *Rutas de la esclavitud en África y América Latina* (2001); *Historia de la población afrodescendiente en Centroamérica durante el periodo colonial* (2008); *Migraciones forzadas y mercancías en el Caribe en la segunda mitad del siglo XVIII. El asiento de Aguirre y Aristegui* (2011); *La pluralidad de nuestras identidades: las diásporas africanas en Costa Rica* (2013). Navarro, por su parte, ha publicado, entre otros trabajos, *El movimiento de la négritude y el problema de la unidad panafricana 1919-1945* (2020); *El mito del trópico y la medicina en la experiencia colonial europea del África tropical* (2016); *Contradicciones de la inclusión y la espectacularización del Calipso Limonense en la cultura hegemónica costarricense* (2015).

Por otra parte, se encuentra todo el trabajo realizado por la Asociación Puebla de los Pardos cuyo principal objetivo es rescatar el patrimonio intangible de la herencia afrocolonial en Cartago. En la iniciativa están involucrados el Colegio Universitario de Cartago, el SINABI, la Casa de la Cultura y el Centro de la Cultura. En el 2019, el lugar fue declarado por UNESCO sitio de memoria afrodescendiente en Costa Rica. De igual manera, hay una serie de investigaciones independientes que no siempre se publican o circulan en los círculos académicos tradicionales.

Marco conceptual y operativo del proyecto

Un concepto básico para la implementación del proyecto tiene que ver con lo que se denomina “patrimonio cultural intangible o inmaterial”. Este concepto alude a tres componentes clave que se enlazan entre sí y que es necesario deslindar para comprender a cabalidad sus implicaciones. En primer lugar, el concepto implica la producción y transmisión de una serie de bienes, símbolos y significados que genera el ser humano sobre un territorio y que le permiten desarrollar su dignidad, su identidad y su orientación en el mundo. En segundo lugar, la producción de este tipo de bienes y símbolos son de tipo cultural.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha señalado que los bienes inmateriales pueden entenderse como los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con

los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su forma de ser. En tercer lugar, se refiere a cierta producción que no se expresa en un artefacto, un monumento, una edificación o un objeto, sino que, implica tradiciones vivas que han sido heredadas de generación en generación que pueden tener un carácter oral o expresarse en espectáculo, danza, usos sociales, rituales, gastronomía, fiestas locales, conocimientos y prácticas sobre determinadas temáticas, saberes y distintas técnicas para hacer las cosas de una determinada manera.

Por esa razón, el patrimonio inmaterial es sumamente frágil. Muchas veces el racismo, la hegemonía cultural de un grupo social, los discursos dominantes sobre la invención de lo nacional pueden invisibilizar o negar el valor, la presencia o la existencia de este patrimonio. *El Manual sobre gestión del patrimonio cultural* (Querol: 2010) indica que hay cuatro elementos importantísimos en la recuperación y gestión de este patrimonio: a) conocer; b) planificar, c) controlar y d) difundir.

Debido al alcance y objetivos de este proyecto, se hará énfasis en la primera fase que consiste en conocer. Durante el primer año del proyecto se dedicarán esfuerzos a conocer y reconocer aquellos aportes culturales intangibles que puedan mostrar una evidencia clara mediante la investigación. La indagación permitirá evidenciar de forma clara que la presencia de los grupos de personas afrodescendientes es producto de una migración muy fuerte durante la colonia. Una vez que se tenga el mapa de las rutas de asentamiento de la población afrodescendiente se procederá a establecer los aportes culturales que han ido trasladándose de generación en generación y que han sido invisibilizados, poco valorados y no reconocidos.

Como parte de este proceso de conocimiento sobre el legado cultural de la población afrodescendiente en los cantones de Nicoya y Santa Cruz, es importante no solo contar con la evidencia científica, que será suministrada mediante la investigación, sino, además, dar a conocer los hallazgos sobre el patrimonio a las organizaciones, instituciones y personas locales que están vinculadas al proyecto, así como a la sociedad en general. Mediante la creación de una exposición itinerante se tiene la intención de dar a conocer los hallazgos del trabajo realizado para que las personas conozcan los principales contenidos del trabajo realizado.

Esta exposición tendrá como principales instrumentos para su construcción la fotografía, la música, las máscaras, la narrativa y otras expresiones de carácter pictórico. Como se puede observar, el proyecto posee un alcance limitado en el ciclo planteado en relación con la recuperación y protección del patrimonio.

Otro de los conceptos clave es la “pedagogía de la migración”. Este concepto está en construcción. Los movimientos migratorios son históricos en la evolución del ser humano, pero, no es sino hasta hace poco, que se han empezado a realizar ejercicios de reflexión e investigación para reconocer la potencialidad educativa que tiene la migración (Argüello: 2020). Este concepto hace referencia a dos ideas que unidas pueden contribuir en la construcción de sociedades con interrelaciones sociales de convivencia pacífica en la multiculturalidad y en respeto.

Cuando se hace referencia a procesos pedagógicos en el marco de este proyecto, se lleva a cabo desde un enfoque crítico. Esto significa que todo hecho educativo tiene que ser liberador. Tal y como ha señalado Gadamer (1997), la educación en un enfoque crítico resulta en un proceso de intercambio horizontal por medio del cual se ofrecen distintas alternativas para comprender los significados y los sentidos que están imbricados, en este caso, en el patrimonio cultural de las poblaciones afrodescendientes.

Este esfuerzo pedagógico implica, de acuerdo con Ramírez (2008), acciones que fortalezcan la acción de las personas e instituciones involucradas como, por ejemplo, a) la participación cercana de la población; b) desarrollo de herramientas de comunicación horizontal; c) medios para decodificar los significados de cada expresión cultural; d) el desarrollo de un sentido humano en el aprendizaje; e) un esfuerzo por contextualizar el hecho educativo con el fin de contribuir a la transformación de la realidad.

Decía Judith Butler (2010) en el libro, *Marcos de guerra*, que, para que una vida pudiera comprenderse como una vida que ha sido negada o se ha perdido, es necesario primero aprehenderla como viva. Parte del problema de la vida política contemporánea estriba en que no todo el mundo cuenta como sujeto, señala esta autora. La multiculturalidad tiende a presuponer unas comunidades ya constituidas, unos sujetos ya establecidos, cuando lo que está en juego es la existencia de unas comunidades no del todo reconocidas como tales, de unos sujetos que estando vivos no son considerados como tales.

La pedagogía de la migración consiste, pues, en un conjunto de acciones educativas que se movilizan por medio del arte con el fin de comprender la presencia afrodescendiente en Guanacaste y su legado cultural. Esta acción constituye no solamente una necesidad, sino, además, una deuda vital no satisfecha aún.

Esta propuesta tiene la intención de situar la migración y su legado cultural en el centro del hecho pedagógico para que, en aquellos lugares donde han sido invisibilizados o negados, puedan recuperar su valor, su dignidad en medio de lo cotidiano por medio de distintas expresiones del arte popular.

La migración enlazada con el hecho educativo tiene el compromiso de considerar a la cultura en su contexto histórico, un contexto que se humaniza para acompañar la contemporaneidad de cada sociedad. La migración y su legado cultural organizados como un conjunto de hechos educativos facilita la comprensión del significado del viaje (forzado), del sufrimiento de la esclavitud, de las claves identitarias que se reprodujeron en el territorio donde se asentaron y que, en su totalidad, permiten reflexionar sobre el ser humano, su legado y su ausencia.

La experiencia educativa que se hilvana alrededor del legado cultural que se forja y forjó en la migración se propone sistematizar la experiencia antropológica de un grupo humano que se asentó en Guanacaste y desplegó todo su potencial a lo largo del tiempo. Se alimenta de procesos de investigación (como se señaló anteriormente) que indagará desde una perspectiva histórica con el fin de conocer aquellas expresiones del patrimonio cultural que pueden respaldarse desde la evidencia histórica.

La migración como acto educativo implica vincular tres referentes conceptuales que se integran en una forma particular de educar, de facilitar el aprendizaje y de mediar el conocimiento que se tiene sobre una determinada sociedad. El primer referente tiene que ver con los enfoques interculturales que contribuyen a la construcción de la pedagogía de la migración. El segundo referente está relacionado con los enfoques pedagógicos que estimulan la participación de las personas aprendientes. Y finalmente, la consideración de que a través del arte contribuye a reconocer, valorar y visibilizar temas significativos de las personas que migran y que construyen su identidad en un determinado territorio.

El hecho educativo, así las cosas, es un mecanismo que facilita la recuperación de la voz, una voz olvidada o puesta en

el anonimato. La pedagogía de la migración consiste en dar a conocer las muestras de una identidad a la que se le dio la espalda. Además, el hecho pedagógico que recoge el legado de la migración afrodescendiente en Guanacaste se revitaliza y difunde por medio del arte, que permite la cercanía, el respeto, la comprensión de los aportes culturales al territorio. Los hallazgos de la investigación histórica de la migración y su legado cultural se median a través del arte.

Objetivos y metodología como pilares de la extensión

La estrategia metodológica que se utilizará en el proyecto es el resultado de la armonización y equilibrio de tres diferentes disciplinas: los paradigmas de la investigación histórica, los enfoques de la pedagogía crítica y las técnicas para la recuperación del patrimonio cultural intangible o inmaterial. De igual manera, se aplicarán las directrices de la investigación-acción a lo largo de todas las actividades del proyecto.

De acuerdo con la metodología del Centro para la Salud y Desarrollo de la Comunidad, de la Universidad de Kansas (<https://ctb.ku.edu>), señala que el establecimiento de la población meta responde a dos categorías, a saber: a) aquella que experimenta el problema directamente o que están en situación de riesgo, y b) aquellas que contribuyen con el aumento o solución del problema, a través de sus acciones o de la ausencia de ellas. En este sentido, la población meta del proyecto se define en función de aquellas personas, organizaciones culturales locales, instituciones gubernamentales y universidades públicas, que pueden contribuir no solo a recuperar el patrimonio cultural afrodescendiente, sino, además, a su comunicación a la población en general.

En relación con el proceso de participación de las personas estudiantes, se plantea una metodología que permitirá incorporar a los grupos estudiantiles de las carreras de Turismo y Educación de la Sede Regional Chorotega y de los grupos del Área de Humanidades; así como también, de la carrera de Historia del Campus Omar Dengo y otras personas que se pueden sumar de otras universidades públicas con el fin de que contribuyan al desarrollo cultural de los cantones de Santa Cruz y Nicoya.

Para involucrar de manera autónoma y efectiva se han creado cuatro procedimientos metodológicos. El primero de ellos tiene que ver con la selección de las personas. Se harán visitas a los distintos grupos con el fin de promover la participación de las personas estudiantes, sea a través de los trabajos finales de graduación, voluntariado que proviene de cursos relacionados, grupos que desean realizar sus prácticas profesionales o estudiantes de intercambio o que deseen realizar pasantías específicas.

El segundo procedimiento consiste en acercarse a las personas que se han seleccionado a la comprensión de lo que implica la extensión y el papel de cada una de ellas dentro del proyecto. Se aplicarán algunos instrumentos con el fin de identificar en cada persona sus áreas de interés, habilidades y experiencia con el fin de ubicarla en actividades donde su aporte y desarrollo personal puede crecer a lo largo del proyecto.

El tercer procedimiento consiste en desarrollar un conjunto de capacitaciones y tutorías (permanentes) que puedan orientar el trabajo de cada persona y cada grupo de trabajo. El último procedimiento consiste en el acercamiento a las actividades del proyecto y su vínculo con la comunidad. Las principales actividades del proyecto consisten en: a) planificación estratégica en equipo y estrategias de vinculación con los actores involucrados; b) desarrollo de enfoques de investigación histórica y de recuperación de patrimonio intangible, y c) construcción de espacios de intercambio en red para el fortalecimiento del tejido social en esta materia en los cantones seleccionados.



Planteamiento de los objetivos

Objetivo 1:

Investigar sobre la historia de los cantones de Nicoya y Santa Cruz como lugares de recepción de migraciones y gestación del patrimonio cultural de los grupos afrodescendientes para la documentación de una primera línea de base de conocimiento sobre las principales expresiones de dicho patrimonio.

El método de la investigación histórica posee dos elementos fundamentales que son el análisis y la síntesis (analítico-sintético). El primero de ellos contribuye a generar conocimientos

nuevos por medio de la indagación. Las principales fuentes de búsqueda son aquellas que están en archivos y documentos (secundarias) y aquellas a las que se accede mediante el uso de la oralidad (primarias). De su lado, la síntesis es el proceso posterior y complementario, pues, una vez que se realiza la indagación y se sistematizan los resultados, emerge la explicación o la interpretación de los resultados que arrojó la investigación. La pregunta de investigación que orienta este objetivo es: ¿cuáles son los factores que explican la presencia de un legado cultural por parte de los grupos humanos afrodescendientes en los actuales cantones de Nicoya y Santa Cruz?

El equipo de trabajo docente está integrado por tres personas de la Sede Regional Chorotega, principalmente de los cursos del Área de Humanidades (Ana Yuri Navarrete del área de Pedagogía y Alberto Ortiz Sandí, del área de Humanidades), quienes coordinan el desarrollo de cada uno de los objetivos del proyecto. De igual manera, se han entablado conversaciones con dos unidades académicas de la Universidad Nacional (la Escuela de Historia y el Instituto de Estudios Sociales en Población, IDESPO), así como con la Escuela de Historia de la Universidad de Costa Rica (UCR), con el fin de contar con docentes con alta experiencia en investigación y migraciones para que puedan asesorar en la construcción de las metodologías y la ejecución de algunos de los talleres.

Objetivo 2:

Generar una metodología de intercambio de la historia y legado de las migraciones afrodescendientes en los cantones de Nicoya y Santa Cruz para que las personas, instituciones y sociedad en general se sensibilicen, valoren y reconozcan los aportes de la cultura afrodescendiente en el territorio.

La teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1999) establece que existen cuatro procedimientos metodológicos para que un discurso pueda ser asumido por una comunidad o grupo humano. El primero de ellos tiene que ver con la claridad de lo que se desea comunicar. El segundo procedimiento tiene que ver con el contenido de lo que se desea comunicar. El contenido tiene que ser verificable y ofrecer evidencias de lo que se expone es cierto, verdadero y ha estado sometido a un proceso riguroso

de examinación. El tercer procedimiento tiene que ver con la idea de que lo que se comunica no solo es claro y verdadero, sino que, además, es correcto, es bueno, es deseable. Y el último de los procedimientos metodológicos tiene que ver con la coherencia entre lo que se dice y se hace. Nada afecta más a la comunicación de una idea que la incoherencia entre la teoría y la práctica.

En virtud de ello, el cumplimiento de este objetivo dos dependerá de la construcción de una metodología de intercambio con las personas, organizaciones locales, instituciones públicas que pueda combinar adecuadamente esos cuatro factores metodológicos ofrecidos por Habermas.

En este sentido, el proyecto, desde su inicio, desarrollará talleres de trabajo interno con el fin de conocer y desarrollar habilidades para la comunicación que articulen estos elementos metodológicos. Como resultado de ello, no solo se desplegarán habilidades nuevas en los equipos estudiantiles, sino que, además, se desarrollarán talleres de consulta y validación de los resultados de la investigación con mayor solidez y claridad.

Objetivo 3:

Proponer conceptos y estrategias metodológicas para el diseño de una pedagogía de la migración que recupere el patrimonio cultural de los pueblos afrodescendientes para la promoción de pautas de convivencia para la interculturalidad en los cantones.

Para el tercer objetivo, la metodología que se utilizará para el cumplimiento de las metas es el enfoque denominado interpretativo-naturalista, pero se utilizará, también, las aproximaciones y herramientas que ofrecen los enfoques sociocríticos. Por un lado, las estructuras analíticas que ofrecen las aproximaciones interpretativas-naturalistas contribuyen a comprender el contexto en el cual se pretende llevar a cabo un hecho pedagógico. De tal forma que, en la construcción del proceso educativo, los sujetos sociales se convierten en parte fundamental de la investigación, ya no solo como sujetos, sino como protagonistas en el diseño y ejecución de la propuesta pedagógica. Por otra parte, los enfoques sociocríticos ofrecen el instrumental para estimular la transformación de las personas a través de la confrontación de sus ideas, creencias o paradigmas.

La propuesta metodológica de Maturana (2012) indica que el objetivo de la educación consiste en la creación de espacios de convivencia en donde las personas se transforman en el convivir con otras de manera cotidiana y no de forma imperativa. En consecuencia, para el logro de este objetivo, resulta fundamental que cada sesión de trabajo se convierta en un espacio propicio para la convivencia, en donde, a través del diálogo, podemos encontrar formas cotidianas de intercambio en respeto sin el menosprecio por las culturas que no conocemos o creemos ajenas.

La organización de los equipos de trabajo en este objetivo estará en función de la estrategia para la organización de las consultas a las personas implicadas a fin de generar realmente un trabajo co-creativo entre los equipos responsables y las personas que participarán. Es indispensable desarrollar en las personas de los equipos estudiantiles habilidades para escuchar activamente los puntos de vista de las otras personas, sus demandas, sus necesidades, así como la empatía para generar climas de diálogo que contribuyan a reflexionar sobre la relación entre educación, migración y legado cultural.

Objetivo 4:

Sistematizar la experiencia de participación sustantiva de personas estudiantes en procesos integrados de extensión e investigación para el establecimiento de factores claves, recomendaciones de mejora y procesos de sensibilización.

La reconstrucción histórica de todo proceso mediante técnicas de sistematización es indispensable, pues a través de ellas es posible revisar, visitar, analizar y reforzar el objeto de estudio del proyecto, los objetivos que se han planteado y las líneas de acción prioritarias que darán contenido a la ejecución de la propuesta.

Ordenar la información de una experiencia no es fácil y por ello es recomendable asumir desde el inicio una metodología que integre la ejecución con el registro de la memoria histórica de la experiencia.

En este caso, se ha determinado la importancia de sistematizar aquellos aspectos que tienen que ver con la participación estudiantil en esta propuesta de extensión. Para ello, desde el inicio de las actividades del proyecto, se llevarán a cabo dos tareas básicas. Por un lado, la sensibilización para todas las personas que

forman parte del equipo sobre la importancia de documentar todas las acciones que se realicen. Y, por otro lado, la planificación de todas las actividades que implica una metodología para la sistematización.

Oscar Jara afirma (2018) que su metodología es una propuesta de cinco tiempos. El primero de ellos tiene que ver con la experiencia como punto de partida, que requiere haber participado en ella y contar con los registros de esta. El siguiente tiene que ver con la formulación de un plan de sistematización, que implica definir bien para qué se va a realizar esta tarea, qué experiencia se va a elegir y cuáles aspectos centrales interesan destacar, así como la identificación temprana de las fuentes de información, el procedimiento y el tiempo que va a durar. El tercero de estos tiempos está relacionado con la recuperación del proceso vivido. Ello implica ordenar y clasificar la información.

El cuarto de estos tiempos metodológicos tiene que ver con la generación de reflexiones. Significa que se deben abordar los resultados de manera crítica al tiempo que se identifican los aprendizajes. Finalmente, se encuentran los puntos de llegada, que consiste en la elaboración de conclusiones, recomendaciones y propuestas; así como también la elaboración de la estrategia adecuada para comunicar los aprendizajes y las proyecciones.

En este contexto, se desarrollarán tres estrategias para la participación de las personas que estudian en la Sede Regional Chorotega: a) la modalidad de estudiantes asistentes que serán los nodos de articulación del trabajo a lo largo del proyecto; b) se hará una invitación a aquellas personas de grado que deseen vincularse dado el interés en desarrollar trabajos de graduación relacionados con el tema; c) se invitará a estudiantes de las carreras de Turismo y Pedagogía que deseen desarrollar habilidades profesionales desde el inicio de su carrera, así como incrementar la calidad de su formación, aportando en la construcción de herramientas propias del campo de estudio respectivo; d) se harán las gestiones para formalizar la participación de estudiantes por medio de una práctica profesional supervisada, mediante la articulación de esfuerzos con la Sede Regional Chorotega y el CEMEDE. De igual forma, se propiciará el intercambio (pasantías) de estudiantes de otras sedes para que aporten al desarrollo del proyecto y estudiantes que vengan de intercambio. Incluso se incentivará a las personas del equipo estudiantil para que participen en el Fondo para el Fortalecimiento de las Capacidades Estudiantiles en Extensión Universitaria (FOCAES).

Los principales actores con los que se participará en el desarrollo de la propuesta son organizados en tres niveles: a) instituciones gubernamentales; b) organizaciones locales, y c) grupos de interés comunales o externos.

Para el abordaje de estos grupos se implementarán tres estrategias: a) de integración, b) de co-creación, y c) de difusión. La estrategia de integración consiste en el despliegue de acciones tendientes a sensibilizar e integrar al trabajo del proyecto a los diferentes actores involucrados mediante actividades bilaterales o el desarrollo de reuniones de trabajo, charlas, foros y talleres. La estrategia de co-creación involucra una serie de actividades dialógicas colectivas (foros, capacitaciones, talleres) con el fin de construir y validar colectivamente los instrumentos, guías, productos que se vayan construyendo.

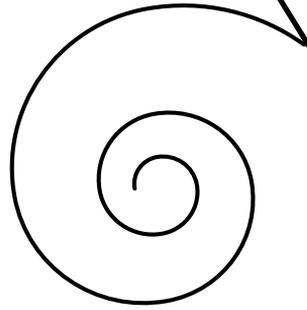
El intercambio a través de talleres y otras actividades con la participación de la Asociación La Puebla de los Pardos y la Comisión para la Salvaguardia del Quijongo Guanacasteco será vital para promover formas similares de articulación local. La transferencia de experiencias y la participación en las Jornadas Culturales en Cartago y la posibilidad de llevar a cabo una de esas jornadas en Guanacaste puede generar la voluntad para trabajar en red sin que medie de previo una institucionalidad o modalidad predefinida. El equipo del proyecto estará integrado y acompañado por una mesa académica de reflexión permanente (integrada por las personas señaladas anteriormente y otras personas invitadas) que integra a docentes de la Sede Regional Chorotega, Campus Nicoya, así como, también, docentes del Campus Omar Dengo.

Bibliografía

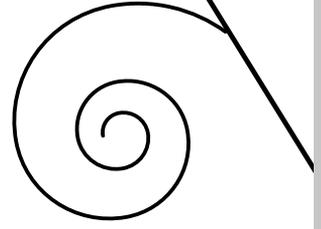
- Alfaro, E. (2014). El discurso de la invención de la fiesta nacional de la Anexión del Partido de Nicoya. En *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, disponible en, <https://www.redalyc.org/pdf/439/43930020001.pdf>.
- Argüello, A. (2020). Migración y pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas. Disponible en https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/3177/1/Migracion_y_pedagogia.pdf
- Augé, Marc (2017). *Los no lugares*. Gedisa, Barcelona.
- Butler, J. (2020). *Marco de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós, Barcelona.
- Cáceres, R. (2001). Indígenas y africanos en las redes de esclavitud de Centroamérica. En:
- Cáceres, Del olvido a la memoria. Nuestra herencia afrocaribeña (vol. V, pp. 22-36). San José, Costa Rica: Unesco.
- Cáceres, R. (2001). *Rutas de la esclavitud en África y América Latina*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Campos, L. (2007). Los relatos iconográficos de la identidad nacional en los libros de educación obligatoria de la Segunda República. (P. Amador, & R. Ruiz, Edits.) Quintas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología, 173-192.
- Campos, L. (2010). La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945). *Memoria y sociedad*, 14 (28).
- Certeau, Michel de (1996). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana, México D.F.
- Fallas, C. (2008). *Mamita Yunai*. Editorial Costa Rica, San José.
- Gadamer, H. G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Gráficas Rógar.
- García, J. (2021). *El moto*. Editorial Costa Rica, San José.
- González, E. (1973). *Mansión de mis amores*. Editorial Costa Rica, San José.
- Guido, M. (1997) *Cantares de la pampa*, Asamblea Legislativa, Costa Rica.
- Habermas, J. (1992). Teoría de la acción comunicativa. Disponible en, https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf

- Hernández, Omar (1999). De inmigrantes a ciudadanos: hacia un espacio político afrocostarricense (1949-1998). *Revista de Historia*, no. 39, San José.
- INDER (2014). Plan de Desarrollo Rural Territorial 2016-2021 para Santa Cruz y Carrillo. Disponible en <https://www.inder.go.cr/santacruz-carrillo/PTDR-Santa-Cruz-Carrillo-2016-2021.pdf>
- INDER. (2014). Plan de Desarrollo Rural Territorial 2016-2021 para Nandayure-Hojancha-Nicoya. Disponible en <https://www.inder.go.cr/nahoni/PDRT-Nandayure-Hojancha-Nicoya.pdf>
- INEC (2012). Censo de población 2011. INEC, Costa Rica.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias. Disponible en, <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leal de Noguera, María. (2020). *Cuentos viejos*. Editorial Costa Rica, San José.
- Marín, Juan y Núñez. (2009). Acotando espacios: control estatal en Guanacaste 1860-1940: Construyendo el Poder en Guanacaste. En J. Marín y R. Núñez (Comp.) (2009). Guanacaste: Historia de la Reconstrucción de una región. Costa Rica: Alma Mater.
- Maturana, H. (2002). Emociones y lenguaje en educación y política. Disponible en, <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnc2N1ZWxhc2xpYnJlc2J8Z3g6NDczNWRhMjBmM2JlMDFiMw>
- Meléndez y Duncan. (2003). *El negro en Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José.
- MIDEPLAN. (2014). Plan de Desarrollo para la Región Chorotega 2030. Disponible en <http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1400674859-Region%20Chorotega.pdf>
- MCJ. (2016). Plan Regional de Desarrollo Identidad y Cultura Chorotega 2017-2030. Ministerio de Cultura y Juventud, San José.
- Ministerio de Salud. (2017). Plan Nacional de Salud para Personas Afrodescendientes 2018-2021. Disponible en <https://www.ministeriodesalud.go.cr/>
- Monestel, M. (2014). Negritud, resistencia cultural y ciudadanía en letras de calypsos limonenses. En *Istmica*, Número 16, enero-diciembre. Disponible en <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/istmica/article/download/6642/6769/>

- Mora, E. (2013). Lía Bonilla: Costa Rica desconoce el folclor guanacasteco. *El Semanario Universidad*. Disponible en: <http://www.semanariouniversidad.ucr.cr/component/content/article/2019-Cultura/8975-lia-bonilla-costa-rica-desconoce-el-folclor-guanacasteco-.html>
- Oreamuno, Y. (2019). *A lo largo del corto camino*. Editorial Costa Rica, San José.
- Quesada, Álvaro (1968). *La formación de la narrativa nacional costarricense*. EUCR, San José.
- PNUD (2012). Situación socioeconómica de la población afrodescendiente de Costa Rica. Programa de Naciones Unidas, San José.
- Ramírez y Solano (2018). Racismo y antirracismo en literatura. Lectura etnocrítica. Disponible en <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/14816/Racismo%20y%20antirracismo%20en%20literatura.%20Lectura%20etnocr%3%adtica.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Sibaja, L. y Zelaya, Ch. (2014). Nicoya: su pasado colonial y su anexión o agregación a Costa Rica. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/152/15248437029/>
- Soto R. (2009). Imaginando una nación de raza blanca en Costa Rica: 1821-1914, *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM. Disponible en, <http://journals.openedition.org/alhim/2930>
- SRCH (2016). Plan Estratégico de la Sede Regional Chorotega (2017-2021). Disponible en <https://www.chorotega.una.ac.cr/about/77-novedades/237-plan-estrategico-de-la-sede-regional-chorotega-2017-2021-pdf>
- UNA. (2020). Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (2021-2025). Universidad Nacional, Heredia.



**SEDE
REGIONAL
HUETAR
NORTE Y
CARIBE**



Génesis e Historia de la Sección Región Huetar Norte y Caribe

Rodolfo León Anchía

Nacimiento de una nueva instancia regional: la comunidad, el gobierno local y el estado

Durante el año 2006, los diputados representantes de Heredia pidieron a sus cantones desarrollar propuestas para promover el desarrollo de sus localidades. Los municipios trasladaron esta solicitud a las Asociaciones de Desarrollo de la zona con el fin de conocer sus necesidades a través de proyectos, en este marco, la Asociación de Desarrollo de La Villalobos. Se planteó traer una sede de la Universidad Nacional a su distrito, idea que socializaron con la Asociación de Desarrollo de La Victoria y la Federación de Asociaciones de Desarrollo de Horquetas. Fue así como surgió la idea de consultar a la Universidad Nacional (UNA) sobre la posibilidad de generar iniciativas en la zona y de abrir una sede que solventara las necesidades educativas de la zona. La primera opción siempre

fue la Universidad Nacional, pues ya existían vínculos académicos y afectivos de algunos representantes de las fuerzas vivas con la institución. Dichos vínculos reconocían los principios de universidad necesaria y humanismo que representaban a la institución.

La idea de una sede de la Universidad Nacional fue presentada al diputado que, en ese entonces, representaba el cantón, quien la apoyó desde la Asamblea Legislativa, y generó un primer acercamiento con las entonces autoridades institucionales de la UNA. Las reuniones sostenidas, posteriormente, en conjunto con la comunidad y diputados, dieron un impulso a la idea del proyecto académico por parte del Gabinete de Rectoría de ese momento.

A pesar de que la idea había sido acogida por el gabinete y se entendía la pertinencia y la necesidad de contar con presencia de la UNA en una zona con índices de desarrollo tan bajos como los eran la Huetar Norte y la Huetar Atlántica, a lo interno de la universidad, la idea se recibió con cierto grado de resistencia y recato, la lucha institucional se debía dar en el Consejo Universitario.

Primeras acciones: Campus Sarapiquí, del sueño a la realidad

De la comunidad a la rectoría

¿Por qué el cantón número 10 de la provincia de Heredia y no otra zona del país, quizá con mayor desarrollo y mejores condiciones? ¿Cómo surgió la idea en la localidad de Río Frío?, ¿cómo llegó la idea de la apertura al seno de la administración de la UNA en esas épocas? Antes de la apertura en 2008 y posterior apertura de la oferta académica en 2009, la zona no les ofrecía a los recién graduados de secundaria con menos posibilidades económicas, la posibilidad de continuar con estudios superiores. Las condiciones geográficas hacían difícil que los estudiantes se desplazaran a otros recintos universitarios cercanos. Fue de estas necesidades, y realidades, que surge el sueño de la UNA en Sarapiquí.

De las conversaciones entre los estudiantes y directores de las instituciones de secundaria de la zona con los líderes comunales surge la idea de la posibilidad y el sueño de toda una comunidad, de traer a una zona con poco desarrollo, una institución de educación superior, que les brindaran condiciones de alta calidad académica a los futuros egresados de la zona. No obstante, se predecía que no iba a ser sencillo, se requería una propuesta seria, convincente y bien acuerpada por la comunidad para lograr lo que hasta ese momento parecía una hazaña imposible.

De esta manera, da inicio el desarrollo de la propuesta para la creación de un recinto universitario en la zona de Sarapiquí que, posteriormente, y en el momento indicado, debía llegar a las autoridades de la Universidad Nacional. No obstante, mientras se ideaba la forma de llegar a la UNA, las acciones con las fuerzas vivas del cantón no se detenían. Estas buscaban el sitio idóneo para la ubicación de recinto, y se buscaron todos los socios necesarios para la implementación del proyecto. Estos socios estratégicos incluían la Municipalidad de Sarapiquí, instituciones públicas ya establecidas en la zona y las ya mencionadas fuerzas vivas, representadas en sus diferentes Asociaciones de Desarrollo.

Por la cercanía de algunos miembros de la comunidad y el gobierno local con la UNA, y la relación estrecha que se tenía con el rector de la época, y sobre todo por la filosofía de la institución, la Universidad Nacional resultó ser la institución más apropiada para consolidar el sueño y la meta propuesta. Se procedió entonces a presentar el proyecto a algunos regidores del concejo municipal, con su apoyo, se fortaleció el trabajo con las asociaciones de desarrollo, se mantuvieron conversaciones con el pueblo. Fue así como se le fue dando forma al proyecto hasta poder plantearlo en la municipalidad con la formalidad requerida. La iniciativa fue acogida y aprobada ya que se contaba con el apoyo necesario desde el gobierno local. El proyecto estaba listo para ser presentado en la Universidad Nacional. Dicha iniciativa fue presentada por el diputado de la zona, quien fue el que hizo la petición formal ante las autoridades de la universidad.

El papel de la municipalidad, aunque informal en términos administrativos, fue fundamental en términos de respaldo, pues con el apoyo del gobierno local, se pudo contar con lo que fuese necesario. Se logró el apoyo, primero de la gente, después del concejo municipal y, por último, el enlace político necesario para proyectos de esa índole.

Ya con la propuesta en mano, se realizó una reunión con diputados representantes de la región desarrollada en el salón comunal de la comunidad de La Victoria de Horquetas. El propósito principal fue el desarrollar temas concernientes al desarrollo del distrito, para presentar el proyecto del recinto de la UNA en la zona y así conseguir apoyo. Como se mencionó antes, esta propuesta iba apoyada y respaldada por la municipalidad, el concejo municipal, las asociaciones de desarrollo, instituciones educativas y el pueblo en general. Es en esta reunión que se obtiene el socio final, el diputado de la zona, quien cooperó en presentar la propuesta al rector de la Universidad Nacional de la época.

De la rectoría a la discusión universitaria

Corría el año 2006, cuando al seno del gabinete de la rectoría de la Universidad Nacional (periodo 2005-2010) llega una propuesta de una de las comunidades del norte del cantón central Herediano. La propuesta la llevó al gabinete el rector y consistía en una propuesta que venía de Sarapiquí, donde se le solicitaba a la UNA considerar la apertura de un campus en la zona.

La propuesta llegó bien acompañada, venía con el apoyo de fuerzas vivas de la zona, con el impulso de la municipalidad del cantón y con un fuerte espaldarazo político, pues venía respaldada por el diputado de la zona.

Es de esta manera que llega a la corriente de pensamiento y de nuevos proyectos de la UNA, el sueño de un campus en Sarapiquí. Sin embargo, dicho proyecto debía tener más que ímpetu e iniciativa de una zona, debía poseer también una justificación sólida ideológica, académica, administrativa y presupuestaria por parte de la Universidad Nacional, pues para la institución no representaba solo la apertura del Campus de Sarapiquí. Esta propuesta también representaba el inicio de un campus nuevo de la institución y esto no era una decisión fácil, ya que debía pasar por el tamiz administrativo y burocrático y por todos los espacios académicos de liberación con que la institución cuenta.

Para la Universidad Nacional, el fortalecimiento de las sedes regionales siempre fue un tema central. Históricamente se ha creído que la labor sustantiva de la Universidad Nacional se ponía de total manifiesto en las regiones y que, además, el espíritu humanista de la UNA se ponía en práctica con el impulso y apoyo

de las regiones a través de los campus que se tienen. Gracias a ese pensamiento, y al objetivo de la rectoría en esa época que estaba enfocada en sacar adelante a las sedes regionales y fortalecer su proceso de impulso y desarrollo a las comunidades, fue que la iniciativa de Sarapiquí se tomó con seriedad. La pertinencia de la propuesta llegó en un momento donde la agenda tenía como puntos el desarrollo de las regiones.

Dos factores definieron la propuesta que venía de Sarapiquí, el primero, que era una iniciativa que venía avalada y respaldada por muchos sectores de la comunidad, esto justificaría esa acción sustantiva en la región, y el segundo factor, quizá el más determinante, la Universidad Nacional no tenía presencia en la región. Así que un campus nuevo en la zona de Sarapiquí representaba una acción de la Universidad Nacional en la región Huetar Norte y Huetar Atlántica, de esta forma la justificación fue más allá de la apertura de Sarapiquí, y alcanzó la acción de la UNA en una zona.

Para el gabinete 2005-2010, era claro que la propuesta de Sarapiquí era más que un campus en un cantón, esta representaba tener presencia de la institución en una región hasta el momento no impactada por la UNA. Es así como para finales del 2006 y principios del 2007, la iniciativa de un nuevo campus de la Universidad Nacional y en Sarapiquí sale convencida y respaldada del gabinete y es presentada a los diferentes órganos de deliberación de la institución, primero al Consejo Académico (Consaca). Aquí la discusión iba a girar en la pertinencia académica del nuevo campus, así como aspectos administrativos referentes a la apertura de iniciativas docentes y académicas en general. Posteriormente, el Consejo Universitario sería el espacio donde la discusión abarcaría todos los ámbitos posibles y donde se daría la aprobación total del proyecto, las características de este y la fecha de la apertura.

De esta manera (durante el año 2007), inició en la Universidad Nacional la discusión y el análisis sobre la posibilidad de la apertura de una nueva actividad académica, un nuevo campus universitario, la zona de Sarapiquí. Al principio, la discusión giró en torno a qué tan pertinente era iniciar las acciones académicas, con actividad docente, es decir, si era pertinente ofertar carreras; o si era más conveniente para la Universidad Nacional realizar solo acciones de extensión e investigación y dejar la docencia

para una etapa posterior. Esta sería una etapa donde estuviera ya posicionada la Universidad.

El año 2007 fue un año de negociación permanente, de análisis y de lucha. La negociación dentro del Consejo Universitario fue complicada, y totalmente dividida, además del hecho de no tener claridad de cuál era la mejor opción, si una oferta académica de una vez, o iniciar con solo actividad de investigación y extensión, mediaba el fantasma de la política. Los miembros del Consejo Universitario que se oponían lo hacían por razones académicas, pero también por el temor de que la acción se politizara. No obstante, prevaleció el bienestar de los futuros estudiantes y del desarrollo en la zona.

Ante la necesidad de datos sólidos y contundentes sobre la zona y sus necesidades, se decidió en el Consejo realizar un diagnóstico integral de la zona, este determinaría las principales necesidades de los pobladores de la región, identificaría las áreas estratégicas sobre las cuales la universidad debía tener influencia, con el propósito de convertirse en una guía de operación e inversión de la UNA, de tal forma que, si se entrara en la zona, impactaría de forma real y de paso sería un instrumento de desarrollo y crecimiento integral para la Región Huetar Norte y Caribe, este sería, en su momento, el instrumento que permitiría tomar la decisión final de la aprobación y la apertura.

Treinta y cinco aniversario de la Universidad Nacional: un impulso a la regionalización



En el marco de la celebración del XXXV Aniversario de la fundación de la Universidad Nacional, en el año 2008, y bajo sus principios constituyentes de orientar su quehacer hacia aquellos sectores menos favorecidos de la sociedad costarricense, se presenta la oportunidad de expandir sus fronteras, abriendo un campus universitario en la Región Huetar Norte y Caribe del país, mediante el establecimiento de un programa denominado Programa Académico Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe.

La decisión de realizar la apertura de un campus universitario en esta zona se toma en función a un análisis riguroso.

Este análisis contempla criterios sustentados en información estratégica y acciones de vinculación que le permitieron conocer las necesidades y condiciones del área inmediata de influencia, con el fin de establecer una serie de iniciativas académicas, tanto docentes, de investigación y de extensión, acordes con los requerimientos necesarios para desarrollar una serie de propuestas pertinentes y de calidad para la región.

La primera decisión

En acuerdo SCU-1402-2007, del 7 de setiembre del 2007, acuerda: "Ejecutar a partir del 2008, actividades en la Región Huetar Norte y Caribe que posibiliten a la Universidad Nacional posicionarse en esta región mediante el desarrollo de programas, proyectos, actividades de investigación y extensión, acciones de educación permanente, actividades artísticas, culturales, deportivas y otras de impacto regional y nacional", dio paso a una serie de discusiones y acuerdos del Consejo Universitario, que buscaba cómo recabar evidencias que les permitiera crear una nueva instancia regional que fuera pertinente para las regiones con un grado de certeza aceptable para la inversión y el trabajo que implicaba. Así entonces van acordando:

Setiembre 2007	CONSEJO UNIVERSITARIO	Realizar un Diagnóstico de las Regiones Huetar Norte y Caribe que permitiera orientar las acciones sustantivas que se desarrollarían en las regiones.
Julio 2008	IDESPO	Diagnóstico Integral de la Región Huetar Norte y Caribe, el cual sustenta los lineamientos a seguir en las actividades académicas a desarrollar en la zona.
Julio 2008	CONSEJO UNIVERSITARIO	Acuerda: "Impulsar en ese marco, de manera gradual, proyectos y acciones académicas que favorezcan el desarrollo integral de la Región".
II Ciclo 2008	PROGRAMA ACADÉMICO	Atracción y Divulgación Oferta Académica 2009. Inicio de Acciones Académicas: Proyectos Extensión e Investigación, Actividades Artísticas y Deportivas. Capacitaciones

I Ciclo 2009	PROGRAMA ACADÉMICO	Inicia Docencia: Administración, Recreación Turística, Secretariado y Aplicaciones Informáticas.
Septiembre 2009	PROGRAMA ACADÉMICO	Presentación Informe de Indicadores de Desempeño Campus Sarapiquí, mayo 2008-julio 2009”
Octubre 2009	CONSEJO UNIVERSITARIO	Acuerda: A. “Aprobar el informe denominado “Indicadores de desempeño Campus Sarapiquí mayo 2008-julio 2009” B. “Solicitar a las autoridades del Campus Sarapiquí que en coordinación con APEUNA en un plazo de seis meses se construyan los indicadores que permitan valorar el desempeño”.

Fuente: elaboración propia.

Las primeras acciones

Ya para el inicio del año 2008, la Universidad Nacional tenía claro que su nueva sede universitaria estaría en la zona de Río Frío Sarapiquí, específicamente en la comunidad de La Victoria del distrito de Horquetas, para mayo, el primer director asignado visitó las instalaciones y el pueblo donde estaría desarrollándose el proyecto; una vez definido cómo se iba a accionar por parte de las autoridades del momento, se procedió a conformar el primer equipo de trabajo y el plan de trabajo a seguir para el resto del año 2008 y la posterior apertura programada para el 2009.

La actividad en el Campus Sarapiquí inició antes de la declaratoria oficial de la UNA, aun antes de la aprobación final del proyecto. Las primeras acciones se gestaron con solo la fe y esperanza de que la apertura de recinto iba a ser positiva; entonces, la primera acción fue nombrar un coordinador para el proyecto, el coordinador inició la conformación del primer equipo que iba trabajar en Sarapiquí.

Para el mes de junio del 2008, ya se realizaban visitas frecuentes al lugar donde se posicionaría el Campus, las reuniones del primer equipo eran permanentes, las reuniones en la zona con socios como la municipalidad del cantón, las fuerzas vivas,

las instituciones del gobierno ubicadas en la zona, como el MAG, el INA, los colegios de la zona de influencia y con instituciones privadas, también eran permanentes. Aun cuando no se tenía la aprobación final por parte de la UNA, el trabajo, lejos de detenerse, aumentaba, y aquel rumor de la llegada de la Universidad Nacional a Sarapiquí se convertía en una realidad.

Las primeras acciones se dividieron en dos fases, las que realizaron fuera del Campus, tanto en Sarapiquí, como en la sede Omar Dengo y las que se realizaron dentro del Campus Sarapiquí como gestión académica y cultural.

Las primeras acciones se realizaron, como se mencionó antes, con los socios del proyecto en la zona, por ejemplo, las reuniones con la Municipalidad de Sarapiquí, principal aliada del proyecto, eran constantes, el apoyo político y el aporte presupuestario fue fundamental para la consolidación del Campus Sarapiquí.

Otras acciones eran las visitas a los colegios de la zona de influencia, estas visitas eran estratégicas, la institución debía, como primer paso, darse a conocer en los colegios, por ende, las visitas fueron constantes, se participó de ferias vocacionales, donde se expuso y explicó la futura oferta académica del Campus Sarapiquí, se visitó muchos colegios y el equipo se reunía con los directores de los colegios y así como con los diferentes directores de las direcciones regionales de los circuitos escolares de la zona de influencia.

Como prioridad en la agenda de trabajo, siempre estuvieron las fuerzas vivas, las asociaciones de desarrollo que iniciaron e impulsaron la idea eran también consultadas con frecuencia, de aquí surgían las necesidades, las ideas y sobre todo los apoyos más inmediatos. De las reuniones con instituciones del gobierno antes mencionadas, el objetivo era simple, necesitábamos conocer las experiencias de estas instituciones en la zona, experiencias que evidenciaran comportamientos culturales que se pudieran aprovechar y también lograr mecanismos de cooperación. El trabajo con el sector privado de la zona más cercana al Campus tenía objetivos muy claros, en algunos casos lograr apoyo económico para los estudiantes, en otros, conseguir las primeras residencias, los primeros lugares que albergarían y alimentarían a los futuros estudiantes y profesores.

En cuanto a las primeras acciones en la Sede Omar Dengo, se debe destacar el trabajo de todo el primer equipo. Primero en reuniones con los directores de las Escuelas que llevarían carreras

al nuevo campus, reuniones con la Escuela de Economía, la Escuela de Administración, la Escuela de Ciencias del Movimiento Humano, las Escuela de Administración de Oficinas, la Facultad de Tierra y Mar, la Facultad de Ciencias de la Salud, entre otras. También se realizaron reuniones con las oficinas o instancias encargadas de la gestión presupuestaria, la gestión del talento humano, las reuniones con los vicerrectores y con la rectoría, reuniones que fueron de planificación y posterior ejecución.

El equipo tenía claro lo que se debía hacer en Sarapiquí, y que era quizá la más importante de las gestiones, pues representaba la etapa de posicionamiento del Campus y de convencimiento para la región de que lo que estaba por pasar era importante. Es así, como en paralelo con las gestiones dentro la UNA, con la lucha por la aprobación del proyecto en Consejo Universitario y con el trabajo de campo, inician las primeras acciones dentro del Campus como recinto.

Ya como Campus Sarapiquí las primeras acciones tenían como objetivo el posicionamiento de la institución, que se reconociera el espacio físico, que se reconociera el Campus como una institución educativa de formación de calidad y que se reconociera su aporte a la comunidad. Con estos ejes se trazó un plan de trabajo para cerrar el año 2008. Así, entre agosto y noviembre, se realizaron todo tipo de actividades en Campus Sarapiquí, destacan dos actividades masivas de impacto regional, actividades para toda la comunidad y toda la familia que tenía contenido deportivo, cultural, artístico y académico. En estas actividades se rescataban las manifestaciones culturales de todo el territorio nacional, así como las del cantón de Sarapiquí. Se contó, en uno de los eventos, con participación de grupos de proyección folclórica internacionales. Se realizó una feria de la salud, una exposición de artesanía de grupos de la zona, y exposición gastronómica, a cargo de las asociaciones de desarrollo más cercanas.

En cuanto al aspecto académico docente, durante cuatro meses se ofertaron cursos de inglés básico, abiertos a toda la comunidad, con esto iniciamos el abordaje y oferta académica para la comunidad y un acercamiento con los profesionales en el área de inglés y otras áreas, que, de paso, participarían en la oferta docente formal del año siguiente. Con estas acciones, se llegó al pueblo, desde los más jóvenes hasta los adultos mayores, y con esta estrategia, liada a las anteriores acciones, se logró el reconocimiento del nuevo campus de la UNA como una realidad.

El primer equipo de trabajo

Una vez definidas las acciones, el siguiente paso era elegir el equipo, era absolutamente necesario un equipo interdisciplinario, con experiencia en el campo, con experiencia administrativa y docente, que tuviera clara la acción sustantiva de la UNA, sus valores, su misión y visión, y lo más importante para esa coyuntura, se necesitaba un equipo de trabajo con la voluntad, el entusiasmo y la visión de que había que construir un recinto nuevo, que tenía que iniciar de cero y que se tenía que trabajar con la menor cantidad de recursos en un contexto muy diferente y con una realidad social compleja.

De esta manera, entre mayo y julio del 2008 se reclutó un equipo de trabajo formado académicamente en la UNA, dicho equipo estaba constituido por un director asignado para la nueva sede, un profesional del área de administración, con vasta experiencia en la gestión y administración universitaria y sobre todo en la ejecución de proyectos como el que se venía para la Universidad Nacional, a este director se le dio luz verde para que organizara el equipo de trabajo de la forma que lo consideraba pertinente y adecuada, y que respondiera a las líneas de trabajo necesarias para comenzar y posicionar un proyecto del campus Sarapiquí.

El proyecto necesitaría una secretaria profesional, capacitada para llevar y tomar actas, minutas y acuerdos de las reuniones que estaban por venir y en general de todas las actividades que requiriesen de asistencia secretarial, era fundamental un recurso profesional de esta área, pues iniciaríamos gestiones y se necesitaría un profesional capaz de administrar y organizar las nuevas oficinas.

El primer equipo contó con la colaboración de una persona profesional en el área de administración de oficinas, con amplia experiencia en el campo de la ejecución presupuestaria y administrativa. Su labor fue fundamental para la apertura de la oferta académica del año 2009, ya que llevaría todo el peso de la ejecución presupuestaria, y la coordinación con oficinas como recursos humanos, proveeduría, gestión financiera, entre otras, todas necesarias para la ejecución óptima de la académica y de los nuevos trabajadores.

Otro miembro del equipo era un profesional en el área de economía, quien sería responsable del trabajo de vinculación y

planificación externa, comandaría acciones referentes al análisis del Diagnóstico Integral de la Región Huetar Norte y Caribe fundamentales para el desarrollo del primer plan operativo anual y el plan estratégico del Campus Sarapiquí.

Además de personal preparado y con experiencia en gestión administrativa, el proyecto necesitaba profesionales con capacidad de conectar con la gente de la zona, con sus necesidades y así, abordar de forma integral la estrategia de posicionamiento. Para ello, el primer equipo contó con una persona profesional en el área de la educación y salud física, con experiencia docente y en el desarrollo de proyectos.

La instancia de educación superior que se estaba formando debía tener proyectos de extensión, es decir, proyectos que impacten a la comunidad de los alrededores y para nuestro caso de la zona de influencia. En esta área se generó el primer proyecto de extensión que el Campus Sarapiquí tuvo, PROCAMI. Siguiendo con la filosofía del abordaje integral de la zona para el posicionamiento, el equipo se terminó de consolidar con la participación de una persona profesional en educación con formación en Historia y Filosofía de la Universidad Nacional, con amplio conocimiento en gestión docente y en el desarrollo y ejecución de eventos masivos. La formación en Historia y la experiencia docente permitiría tener claridad de componentes culturales, sociales e históricos que permitieran poner en contexto las actividades a realizar, el abordaje en los colegios, entendiendo a los grupos desde su realidad y facilitaría el contacto con las personas de la zona. Los últimos dos miembros mencionados, además, asumirían funciones de divulgación en giras de atracción en los colegios de la zona, así como labores administrativas.

Los miembros de este equipo se trasladaron desde la Sede Omar Dengo al Campus Sarapiquí, durante meses, viajaban hasta cuatro días por semana, ida y vuelta. Paulatinamente se fueron asentando, este esfuerzo se hizo con el único objeto de consolidar un proyecto en el que los seis miembros creían con convicción.

Infraestructura

Las instalaciones donde se ubicó el recinto universitario en Sarapiquí en el 2008 fueron propiedad de una empresa dedicada a la fumigación de plantaciones de banano. Al momento

de la apertura del Campus Sarapiquí, las instalaciones tenían algunos años de estar abandonadas, no obstante, presentaba las condiciones apropiadas para iniciar el proyecto. La extensión del terreno es de 20 hectáreas de las cuales, aproximadamente dos hectáreas tenían construcciones. Estas instalaciones estaban totalmente acondicionadas para una empresa de fumigación que trabajaba con helicópteros y todo lo que ello implica.

En el espacio principal de las instalaciones se ubica un hangar, rodeado en el primer nivel de bodegas y talleres. Estos espacios se dedicaban al mantenimiento de las aeronaves y la administración de los químicos. En una segunda planta, alrededor del hangar, se encontraban espacios que, en su momento, fueron las oficinas de la empresa, un comedor para los empleados y un espacio acondicionado como departamento, con habitaciones para hospedar personal.

Alrededor del hangar se encontraban las pistas de despegue y los espacios de aterrizaje de los helicópteros. Contiguo al hangar, se ubica un lago artificial. Una de las instalaciones estaba acondicionada para ser utilizada como capilla. Otra de las instalaciones con las que se contaba era una piscina. El lugar tenía un sector destinado al almacenaje a mayor escala, se encontraron dos bodegas con un área importante. Además, hay un espacio tipo rancho acondicionado con baterías de baños e inodoros destinado para actividades recreativas.

Generando condiciones

En términos de infraestructura, el mayor reto fue acondicionar y adecuar el espacio para que fuera apropiado para la gestión académica. De esta forma, cada taller fue acondicionado con mobiliario nuevo y convertido en aulas capaces de albergar cómodamente a 30 estudiantes. En total, tres aulas con las cuales se iniciaron las labores docentes, tres aulas para cinco grupos de cuatro carreras diferentes. Otro de los talleres se acondicionó y se convirtió en la biblioteca del Campus Sarapiquí.

El hangar fue convertido en una explanada, se dispuso para que los estudiantes permanecieran y trabajaran allí, además se colocó y se pintó una red para la práctica de voleibol. Una de las bodegas se convirtió en un gimnasio, y el lugar donde se almacenaría el equipo de la carrera de recreación turística.

Lo que antes fue una capilla destinada al culto religioso, sería el nuevo auditorio del campus. El lago y las pistas de aterrizaje pasaron a ser infraestructura para la recreación y la práctica del trabajo de la carrera en turismo y recreación. El rancho sería un espacio para la recreación del equipo de trabajo, de los invitados de la Universidad Nacional y para diversas actividades de los y las estudiantes de todas las carreras.

El sector administrativo fue ubicado en los espacios de la segunda planta del hangar, en los espacios que antes fueron habitaciones para hospedaje y comedor para trabajadores, se ubicaron las oficinas de atención a estudiantes, las oficinas de la coordinación, las secretarías y demás instancias necesarias para la gestión operativa del proyecto.

De esta forma, las instalaciones abandonadas y con un origen muy distinto terminaron siendo el recinto que albergaría los sueños y esperanzas de muchos estudiantes universitarios.

Equipamiento

El equipamiento fue diverso, había que adquirir equipo de jardinería, oficina, equipo de limpieza, libros, computadoras, pupitres, cortadoras de césped y equipo de seguridad, en general la labor de equipar el nuevo campus fue ardua y se llevó desde la apertura en el 2008 hasta casi el 2010.

El primer paso fue equipar los nuevos salones de clase con sus respectivos pupitres, escritorios para los profesores, pizarras y aires acondicionados. Además, se proveyó con equipo de cómputo a estudiantes y personal administrativo, las oficinas se equiparon con lo necesario para dar el servicio que se requería y se dotó de todo el equipo necesario para dar inicio con las carreras ofertadas. Por ejemplo, para la carrera de Recreación Turística, se compró equipo que iba desde bicicletas, hasta balsas para desarrollar rafting. Se compraron sillas y equipo de audio, con capacidad de amplificar sonido en el nuevo auditorio, así como en actividades que se realizarían en la nueva explanada.

También se hizo una inversión importante en la piscina, pues esta sería una extensión del aula para la carrera de recreación turística.

Fue necesario dotar al nuevo campus con una red de internet, capaz de abastecer las necesidades tanto académicas como administrativas.

Vinculándose con la comunidad

La vinculación con la comunidad fue vital desde el inicio, desde las primeras incursiones a la zona a través de las asociaciones de desarrollo, las reuniones con las fuerzas vivas fueron frecuentes, de estas reuniones, surgieron las necesidades que de inmediato se abordarían desde la academia. Los dos grandes eventos que se desarrollaron como estrategia de posicionamiento del Campus tenían como objetivo promocionar el campus, pero también, dar a la comunidad un espacio recreativo y artístico, pues la zona carecía de espacios y eventos de este tipo.

De la vinculación y comunicación con la comunidad surgieron temas delicados, que era necesario abordar con la rigurosidad académica y desde la filosofía humanista de la Universidad Nacional. Temas como el abandono a los adultos mayores, la violencia de género, o la necesidad de vincular y articular al sector agrícola con el industrial y el sector de servicios, debían ser abordados y tratados con urgencia, es así como a través de proyectos de extensión se trabajaron estos y otros temas en las comunidades más cercanas.

Las primeras acciones sustantivas: los primeros proyectos de extensión

Como se mencionó antes, de la vinculación con la comunidad se detectaron temas de abordaje urgente. En el año 2009, cuando las acciones académicas dieron inicio, se trabajó directamente con la comunidad con uno de los primeros proyectos de extensión llamado Programa de Calidad de Vida (PROCAVI). El proyecto, en consonancia con algunos indicadores nacionales alarmantes sobre la salud de la población, y sobre indicadores de la zona de influencia, desarrollaba temas relacionados con hábitos para una vida saludable y la calidad de vida en general,

esto incluía alimentación, deporte y movimiento, e iba dirigido a toda la población.

También se abordaron temas relacionados con los indicadores de la educación secundaria de la zona, que no eran muy positivos, con proyectos como “Esperanza Joven”, “Mejoramiento de las Matemáticas” y “Deserción 0”, los tres iban dirigidos a los jóvenes de secundaria. El objetivo de los tres era dotar de herramientas metodológicas, pero también psicológicas, a los y las jóvenes, para que culminaran de forma satisfactoria el colegio.

Para los sectores productivos, se implementó un proyecto denominado “Foro Estratégico para el Desarrollo Integral de la Región Huetar Norte y Caribe” (FEDI), que buscaba desarrollar canales de comunicación en Prevención y Abordaje de la NO violencia contra la mujer con equidad de género, para así propiciar el crecimiento económico en la zona.

Estas acciones representaban el espíritu con el que el Campus Sarapiquí nació: colaborar con el crecimiento y desarrollo del cantón y la zona de influencia del Campus.

La gestión académica administrativa construyendo capacidades

La gestión académica-administrativa tuvo dos momentos a lo largo de la creación y transformación del Programa Académico. En este punto es importante recalcar que, para la normativa institucional vigente en ese momento en la UNA, los programas académicos podían tener la organización que conviniera para el logro de sus objetivos y metas.

En los primeros dos años, una estructura vertical, más influenciada por el aspecto administrativo, gestionó la acción del programa. Un coordinador general, con una asistencia administrativa, una asistencia académica, un planificador estratégico y un académico. Las asistencias administrativo-académicas orientaban su labor en crear condiciones de equipamiento, infraestructura, mobiliario y contratación de recurso humano para poner en operación el programa. La planificación estratégica y la académica se encargaban de la vinculación con la comunidad y las alianzas con los actores sociales para facilitar la inserción en la región, así como de crear las condiciones para que las acciones

académicas estuvieran bien orientadas. La coordinación orquestaba todas las acciones y además las vinculaba con la visión de las autoridades universitarias.

En la segunda etapa, una vez iniciadas las primeras acciones académicas de docencia, la estructura académica-administrativa gira a una estructura organizativa apegada a las de las instancias académicas permanentes de la Universidad. Con órganos colectivos que emulaban los órganos colegiados, y una redistribución de las funciones y puestos en la organización que emulaban las de las instancias regionales permanentes o de las unidades académicas. Con la facilidad que le otorgaba el Estatuto Orgánico de organizarse a su conveniencia, se adaptan a la organización con el fin de generar capacidades en toda la estructura que le permitieran a futuro, ante una posible transformación, asumir las funciones de una forma natural y rápida.

Una coordinación general, acompañada por dos coordinaciones: una académica y otra administrativa que tenían como órgano asesor un Consejo Asesor Académico, con representación académica, administrativa y estudiantil, para apoyar y orientar el programa. Se constituye además una Asamblea de Programa, con la representación de todos los estamentos, donde se conocen temas relevantes que afectan a toda la comunidad universitaria del programa, informe de labores anuales, planes de trabajo, creación de comisiones, entre otros temas. Estas estructuras permiten a la hora de la transformación conocer la operación básica de los órganos colegiados y unipersonales de forma general en la Universidad Nacional.

Consideraciones finales

Han transcurrido catorce años desde la apertura del Campus Sarapiquí, muchas metas se han cumplido y muchas otras quedan por cumplir. Se ha cumplido a cabalidad el objetivo primordial, facilitar a los y las estudiantes de la zona de influencia el acceso a la educación superior y de calidad, cumpliendo así, con los principios y compromisos de la Universidad Nacional. En el camino recorrido, se transformó la estructura administrativa del Campus, dando paso así a una estructura académica más sólida que a su vez favoreció el fortalecimiento de la oferta académica.

Con el posicionamiento y la consolidación académica, se puede fortalecer un equipo de trabajo administrativo y académico.

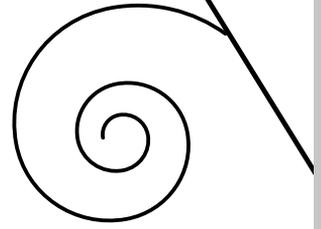
En estos años, han sido muchas las generaciones de graduados y graduadas que han tenido la oportunidad de integrarse al mercado laboral como profesionales de alta calidad y con sello UNA, estudiantes de todas las zonas del país, que han tenido en el Campus Sarapiquí, la oportunidad de hacer una carrera y crecer como seres humanos y profesionales.

El camino apenas comienza y, aunque muchas metas se han cumplido, el reto es grande, debemos continuar con la consolidación de carreras ajustadas a las nuevas necesidades del mercado y de los y las estudiantes, debemos continuar con el apoyo desde los proyectos, a las comunidades que lo necesiten, debemos seguir creciendo hasta ser en pocos años una nueva sede regional de la Universidad Nacional.

Bibliografía

- González, F., Schmidt, I., Araya, E., León, R. (2012). Informe de Desempeño Programa Académico Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe. Universidad Nacional de Costa Rica.
- González, F., Schmidt, I., Araya, E., León, R. (2013). Justificación de la transformación del Programa Académico a una instancia de carácter más permanente. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Consejo Universitario de la Universidad Nacional. (2007). SCU-1402-2007 Sobre Recinto Sarapiquí. *Gaceta* 16-2017. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1339> .
- Consejo Universitario de la Universidad Nacional. (2008). SCU-1055-2008 Declaratoria de interés y prioridad institucional el proceso y las acciones que la Universidad impulsa para consolidar el Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí. *Gaceta Universitaria* 12-2008. Universidad Nacional de Costa Rica <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1316/Gaceta%2012-2008%5b1%5d.375.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Universitario Universidad Nacional. (2014). SCU-1140-2014 Transformación del Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí, en Sección Regional de la Universidad Nacional. *Gaceta* 11-2014, Universidad Nacional de Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/3259> .
- Consejo Universitario Universidad Nacional. (2014). SCU-2118-2014 Modificación de los incisos b y c del acuerdo transcrito en oficio Scu-1140-2014, sobre la transformación del Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí en Sección Regional Huetar Norte y Caribe. *Gaceta* 19-2014 Alcance 10, Universidad Nacional de Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5074>

- Consejo Universitario Universidad Nacional. (2015). SCU-1124-2015: Aprobación del Reglamento de secciones regionales y Transición de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe, Producto de la Implementación del Nuevo Estatuto Orgánico. *Gaceta* 14-2015 Alcance 6, Universidad Nacional de Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5128>.
- UNA. (1993). Estatuto Orgánico. EUNA.
- UNA. (2015). Estatuto Orgánico. EUNA.



A quince años de impacto comunitario en la Región Huetar Norte y Caribe desde el accionar de los programas, proyectos y actividades académicas

Ana Patricia Vásquez Hernández
Marco Redondo Mesén

Introducción

La Sección Regional Huetar Norte y Caribe (SRHNC), conocida como Campus Sarapiquí, es una instancia regional de la Universidad Nacional, creada para atender dos de las regiones del país conformadas por distritos que presentan el menor índice de desarrollo humano.

Esta apuesta de regionalización que hace la Universidad Nacional en el año 2008, a través de lo que originalmente fue el Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe, y posteriormente la Sección Regional Huetar Norte y Caribe a partir del año 2018, estableció desde su origen como prioridad, la vinculación comunitaria a través de programas,

proyectos y actividades académicas (en adelante PPAA) pertinentes y ha enfocado sus esfuerzos por atender ejes fundamentales para el desarrollo regional. Por tal razón, su vinculación social se muestra a través de un enfoque territorial de acciones desarrolladas, y muestra los grandes retos a los que se enfrentan estas regiones en el desarrollo periférico del país.

A la luz del cincuenta aniversario de la Universidad Nacional, se plantean algunos elementos base para comunicar el accionar de la Sección Regional en su vinculación universidad-comunidad. Se plantea el estado de ambas regiones, se perfilan los PPAA que se han desarrollado y se plantea una evaluación básica del impacto que ha tenido esta iniciativa en la comunidad. Finalmente, se muestran casos concretos de trabajo comunitario.

Huetar Norte y Huetar Caribe: su situación a la luz del estado de la nación, del estado de la educación y MIDEPLAN

Por Decreto Ejecutivo N.º 7944-P del 26 de enero de 1978, se establece la División Regional del Territorio de Costa Rica para los efectos de investigación y planificación del desarrollo socioeconómico (*La Gaceta*, 2018). Entre las seis regiones que se conforman, se constituyen las regiones Huetar Norte y Huetar Caribe de nuestro país. Constituye la región Huetar Caribe los cantones de Limón, Pococí, Siquirres, Talamanca, Matina y Guácimo, mientras que la región Huetar Norte por su parte comprende los cantones de San Carlos, Guatuso, Los Chiles, Upala, los distritos de San Isidro de Peñas Blancas y Río Cuarto por la provincia de Alajuela, y el cantón de Sarapiquí por la provincia de Heredia.

La Sección Regional Huetar Norte y Caribe de la Universidad Nacional, por medio del Campus Sarapiquí, atiende desde el año 2009 los cantones y distritos de las regiones mencionadas, los cuales presentan índices muy bajos de desarrollo social, económico y de competitividad de acuerdo con mediciones del Plan de Desarrollo al 2030, emitido por MIDEPLAN (2015), donde se menciona que las regiones Brunca, Huetar Caribe y Huetar Norte no superan el 28,6% del Índice de Desarrollo Humano (IDH), el

cual representa tres veces un porcentaje inferior al que tiene la Región Central por ejemplo. Acá mismo se hace *énfasis* en que en estas tres regiones se localizan la mayoría de los cantones fronterizos del norte y sur del país, así como las áreas más alejadas y con mayores problemas de comunicación vial. En ambas regiones la dimensión salud presenta una amplia fisura, principalmente en la prestación de servicios no satisfactorios como en su calidad, y la actual oferta educativa de las instituciones de educación superior (técnica profesional, parauniversitaria y universitaria), tanto del nivel público como privado, no responden a la demanda del mercado laboral regional, con lo cual parece urgente no solo ampliar la cobertura, sino coordinar los currículos profesionales y ocupacionales de acuerdo con la oferta laboral presente en la zona.

Otro aspecto deficiente en ambas regiones es el desarrollo institucional, ya que este muestra una falta de participación de las entidades públicas en la toma de decisiones, principalmente presupuestarias, ya que estas se encuentran aún enfocadas mayoritariamente desde la perspectiva de las instituciones del nivel central (Meseta Central), lo cual lleva a la necesidad de formular políticas en presupuesto orientadas a programas y proyectos que inciden en el desarrollo regional.

En específico, para la región Huetar Caribe el aspecto económico y competitivo presenta índices que se encuentran entre los más bajos de los 83 cantones que componen el país, en aspectos como: desempeño económico, gestión de los gobiernos locales, infraestructura, clima laboral y empresarial, capacidad de innovación de calidad de vida, desempleo, pobreza, inseguridad ciudadana, baja inversión en capital, dimensión producción, productividad y competitividad. Este último, como lo señala el plan de desarrollo 2030, según MIDEPLAN (2014, a), es el resultado tácito, entre otros factores, de la ausencia o bajos niveles de incidencia de los procesos de planificación económica, así como del limitado nivel de efectividad de las políticas públicas en función de la potenciación de las capacidades instaladas en los diferentes sectores productivos.

Por su parte, la región Huetar Norte presenta muy claramente dos sectores: el urbano y el rural. El urbano es el ubicado más hacia el sur y con mejores condiciones de desarrollo social, económico, de infraestructura; por su parte, los distritos con relevancia rural se presentan hacia el norte y con niveles comparativos

muy bajos. Treinta y uno de los distritos presentan niveles de desarrollo social y competitividad bajos o muy bajos. La inversión de capital local, regional, nacional e internacional es baja, existe un uso poco eficiente de los recursos, lo cual se manifiesta en la poca diversificación de la producción, niveles de desempleo altos y poca seguridad ciudadana (MIDEPLAN, 2014 b).

En este contexto regional, la SRHNC juega un papel fundamental para la generación de conocimiento y acciones sociales desde los tres pilares fundamentales de su acción sustantiva: la docencia, la investigación y la extensión. Vinculando de manera determinante el contexto regional, se ha contribuido y se contribuye al desarrollo integral de las regiones.

Ahora bien, como se cita en el informe del Estado de La Nación (2021):

Fuera de la GAM el acceso a la educación superior es limitado. La localización de sedes y carreras raramente se basó en estudios sistemáticos de las necesidades regionales. El resultado es una redundancia de sedes en pocos cantones y de carreras en escasas áreas del conocimiento. En las regiones periféricas hay poco margen para aumentar la cobertura y calidad de la educación superior, por las graves deficiencias del sistema en secundaria, que gradúa pocos y débilmente formados estudiantes, y porque hay un fuerte desbalance entre el costo de las sedes regionales y sus resultados. (Capítulo 5)

La situación mencionada de la educación superior en las regiones hace que se establezcan algunos elementos asociados a la innovación esperada de la oferta académica. Por ende, Vargas (2021, p. 18) establece una serie de criterios asociados a la innovación educativa mencionada. El Cuadro 1 muestra esta información.

Cuadro 1

Elementos asociados a la innovación de la oferta académica en la educación superior en las regiones. Costa Rica. 2018.

COLABORACIÓN	ACTUALIZACIÓN DE PERFILES PROFESIONALES	RENOVACIÓN DE LA OFERTA
<ul style="list-style-type: none"> • Multidisciplinariedad • Sinergias • Alianzas estratégicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación a soluciones • Enfoque por competencias • Énfasis en el emprendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos cursos • Certificaciones cortas propias o con aval de instituciones reconocidas • Nuevas carreras
INCORPORACIÓN DE AVANCES TECNOLÓGICOS	PROCESO DE ENSEÑANZA	FORMACIÓN DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Más ofertas virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevas metodologías • Nuevas aulas y espacios de aprendizaje • Nuevas formas de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización continua • Fortalecer formación en otros campos (pedagogía-evaluación-uso de tecnologías)

Fuente: Elaboración propia con base en la información de Vargas (2018).

Nota: En cada dimensión se destacan los aspectos que obtuvieron mayor cantidad de menciones entre los entrevistados.

Desde la SRHNC, se viene aportando en la atención de ambas regiones desde el año 2009, fortaleciendo la educación superior costarricense en estos sectores donde se ubican los índices más bajos del desarrollo humano. La articulación que se ha desarrollado con entidades gubernamentales, la sociedad civil, y otras, han permitido venir desarrollando planteamientos de acciones y compromisos con la sociedad costarricense de estas regiones.

El camino no ha sido sencillo y son grandes los retos a los que se enfrenta la universidad en su acción sustantiva en atención a las necesidades regionales y en la prospectiva de desarrollo regional asociada a la visión de regionalización y las demandas del país.

Desde el análisis que realizan González, Schmidt y León (2013), existen diversos ámbitos donde debe forjarse una labor conjunta, que les permitan a las regiones la pertinencia en los

procesos formativos cuyo alcance prevea un mayor bienestar social. Una actividad docente evolutiva e innovadora a la sociedad actual, unos programas de estudio pertinentes al contexto regional con derecho a la participación nacional e internacional, una investigación vinculada al sector productivo y competitivo y las necesidades locales, son algunos de los retos que la Sección Regional debe enfrentar. Una reestructuración en la educación institucionalizada que oriente el fomento de habilidades para el emprendimiento y la innovación, con un predominio al diálogo con los gobiernos locales, nacionales e internacionales y una mayor articulación entre los niveles educativos, pueden ayudar a mejorar la calidad de vida de la sociedad civil.

Esa articulación pertinente con las colectividades regionales debe favorecer, no solo el desarrollo y la perspectiva económica sino también la responsabilidad y el compromiso social, como lo mencionan Rodríguez y Baltodano (2021), el trabajo regional debe de realizarse bajo una “ética solidaria”, construyendo empoderamientos comunitarios regionales por medio de espacios de reflexión para la toma de decisiones, ya que las sedes universitarias que desempeñan su labor en las regiones fuera del gran área metropolitana se crearon con el fin de democratizar el acceso a la educación y propiciar una transformación integral de la sociedad costarricense.

La SRHNC ha venido desarrollando acciones de vinculación comunitaria por medio de programas, proyectos y actividades académicas (PPAA), que han surgido de la evaluación de necesidades o solicitud explícita de las comunidades. En el apartado siguiente se muestra un perfil de esas acciones emprendidas.



Perfil de las acciones de vinculación universidad-regiones por medio de PPAA

Cuando se realizó la formulación del Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe¹, se estableció como meta un alcance regional de impacto creciente, que permitiese ir logrando la cobertura territorial paulatinamente, y que para el año 2018 se estuviese alcanzando una intervención

1 El Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe fue la etapa previa para la consolidación de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe.

total de los territorios de estas regiones. Como se puede observar en la Imagen 1, el territorio correspondiente al color rojo es la Región Huetar Caribe y el territorio en color verde corresponde al territorio de la Región Huetar Norte y su cobertura se establece por medio de los óvalos concéntricos, cuyo centro es la ubicación de la SRHNC en la Victoria de Horquetas de Sarapiquí. Este propósito de vinculación territorial se estableció en tres etapas temporales, a saber:

Según estas metas de cobertura territorial, se dispusieron acciones paulatinas que permitiesen establecer las alianzas estratégicas pertinentes con actores sociales, que establecieran las sinergias para el trabajo colaborativo e implementar nuevos PPAA en estos territorios, de manera que se atendiesen principalmente demandas solicitadas por las comunidades según la valoración de sus propias necesidades.

No obstante, cabe mencionar que también se establecieron alianzas y vinculaciones de cooperación con PPAA que ya se estaban gestando dentro de la Universidad Nacional en diferentes unidades académicas y que vinculaban alguna de las dos regiones de atención de la Sección Regional. En algunos casos, estos PPAA fueron trasladados a la Sección Regional y otros de ellos solamente establecieron estrategias para el trabajo colaborativo.

Las primeras acciones que se desarrollaron se hicieron mediante proyectos de extensión para la zona de Sarapiquí únicamente. Se atendió áreas como calidad de vida sobre la salud de la población en general mediante el proyecto “Hábitos para una vida saludable y la calidad de vida” con temas de alimentación, deporte y movimiento humano; se generaron apoyos a la educación secundaria de la zona con proyectos como “Esperanza Joven”, “Mejoramiento de las Matemáticas y su Enseñanza” y “Deserción 0”, dirigidos a estudiantes de secundaria para dotarles de herramientas (metodológicas, psicológicas, entre otras) para la finalización de su etapa secundaria y la transición hacia la vida universitaria; se apoyó a los sectores productivos mediante el “Foro Estratégico para el Desarrollo Integral de la Región Huetar Norte y Caribe” (FEDI), que buscaba desarrollar canales de comunicación entre actores para propiciar el crecimiento económico en la zona; también se desarrollaron apoyos hacia la equidad de género mediante el proyecto “Prevención y Abordaje de la NO violencia contra la mujer con equidad de género” que se aboca a la violencia de género mediante el arte y la cultura. “Estas primeras acciones representaban

el espíritu con el que el Campus Sarapiquí incursiona en la zona” (González, Schmidt y León, 2013, p. 8).

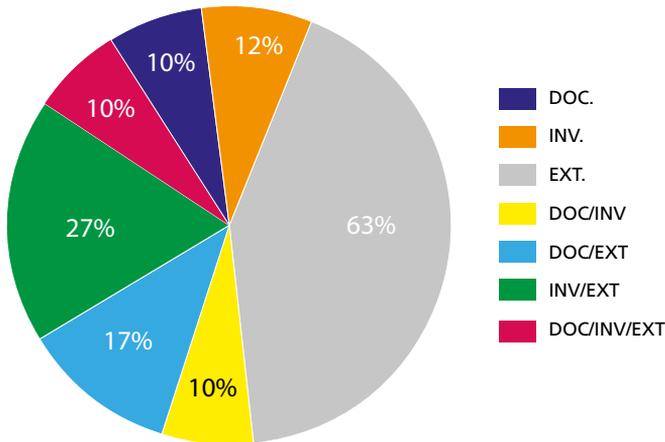
A continuación, se muestran los resultados de un estudio realizado para el fin de este escrito, sobre los PPAA que se han desarrollado en la SRHNC. Se expresan los resultados de la caracterización del trabajo de vinculación universidad-regiones que se ha implementado del 2009-2022.

La SRHNC ha desarrollado un total de 62 PPAA en el periodo de 2009 a enero del 2022, de los cuales 42 ya se encuentran cerrados, 7 están por cerrar y 13 se encuentran vigentes. Los valores porcentuales correspondientes son 67,74% de iniciativas cerrados, 11,29% por cerrar y 20,97% vigentes actualmente.

PPAA de docencia, investigación, extensión y la integración de áreas ha sido una labor presente y continua en el accionar dentro de las regiones. Es así como se ha determinado que un 30,64% de las acciones implementadas han contenido el componente de la docencia, el 38,71% el componente de la investigación y el 77,42% el componente de extensión. Notoriamente en estos porcentajes se observa la fortaleza en la extensión universitaria, la acción social y la vinculación predominante de una labor articulada muy estrecha con las comunidades.

Tomando en cuenta un análisis por áreas individuales y la integración de estas en la labor regional, se observa en el Gráfico 1, la atención que se ha dado en el periodo mencionado.

Gráfico 1
Áreas de vinculación de la labor sustantiva presente en los PPAA
de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe de la Universidad
Nacional. Costa Rica. 2009-2022.

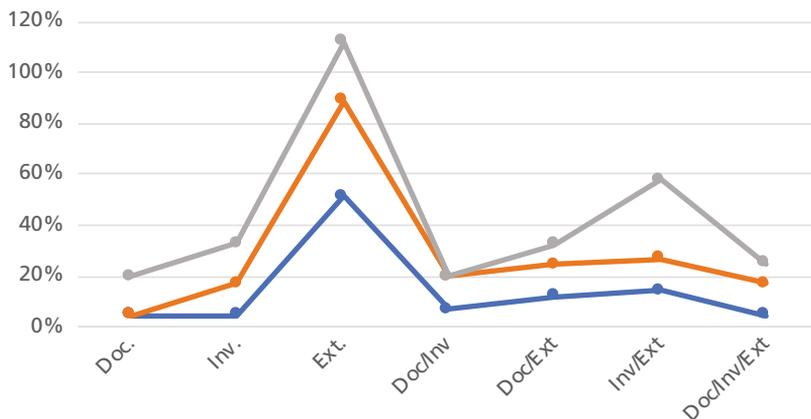


Fuente: elaboración propia.

Muy relevante es el hecho de que la extensión universitaria representa la acción fundamental de la Sección Regional, seguida de las iniciativas integradas de la investigación y la extensión, así como la docencia y la extensión. Nótese que el componente de la extensión es prioritario para la atención regional de necesidades e impulso regional.

Indiferentemente de la clasificación de los PPAA en cerrados, por cerrar o vigentes, nótese en el Gráfico 2, que el componente de la Extensión pura ha sido decisivo para la Sección Regional y observable como la integración de la investigación y la extensión viene fortaleciendo su prioridad.

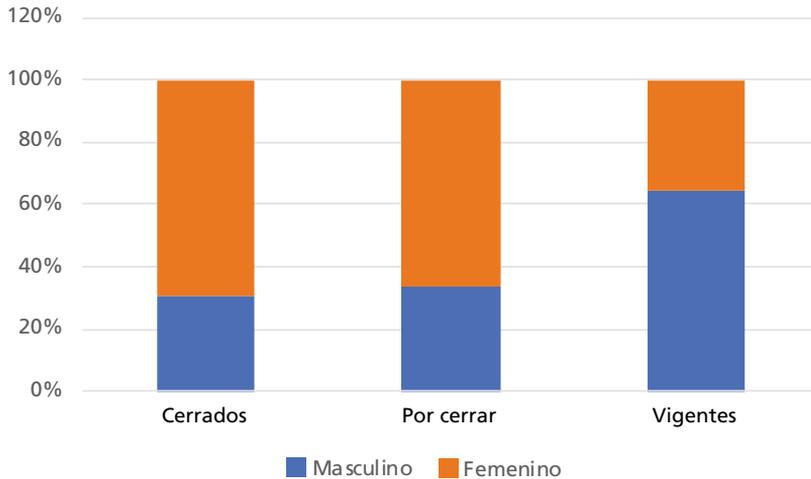
Gráfico 2
Vinculación de la acción sustantiva de los PPAA por estado.
Sección Regional Huetar Norte y Caribe de la Universidad
Nacional de Costa Rica. 2009-2022.



Fuente: elaboración propia.

Tres datos fundamentales se presentan en los Gráficos 3, 4 y 5, respecto a la participación de género en las iniciativas desarrolladas en la Sección Regional. Se muestra cómo, en general, el 38,71% de las iniciativas han sido lideradas por hombres académicos y el 61,27% han sido lideradas por mujeres académicas. Un notorio protagonismo femenino en estas regiones que viene a diferir en muchas de las estadísticas de sub-participación de la mujer en los entornos académicos de la educación superior, como lo menciona la UNESCO (2021).

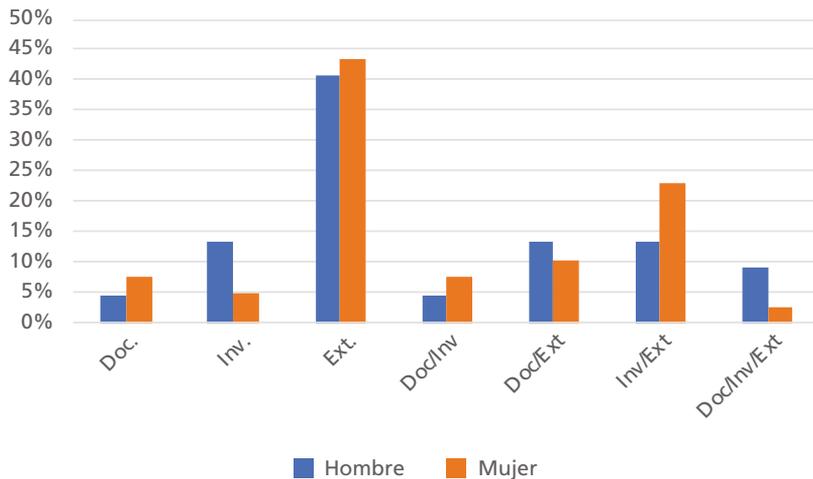
Gráfico 3
Género en la participación de PPAA por estatus. Sección Regional
Huetar Norte y Caribe de la Universidad Nacional.
Costa Rica 2009-2022.



Fuente: tomado de G. Marín 2004

Tanto los PPAA cerrados como los que están por cerrar, la participación femenina ha liderado estas iniciativas; sin embargo, para los PPAA vigentes hay un aumento en la participación del liderazgo masculino en estos. Recordando que según el informe de UNESCO(2021), se estimó la baja en la participación femenina en la educación superior durante el confinamiento por la pandemia de covid-19, donde la mujer tuvo que asumir nuevos roles en el hogar, como, por ejemplo, la responsabilidad de la educación escolarizada de los hijos, la cual ocasionó un aumento en las responsabilidades femeninas que repercutió en la culminación de trabajos de investigación y de participación en nuevas propuestas de proyectos, así como una baja en la producción de manuscritos y se observó notoriamente el aumento en la participación masculina en estos rubros.

Gráfico 4
Género en la participación de PPAA por componente en la acción sustantiva. Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Universidad Nacional. Costa Rica 2009-2022.



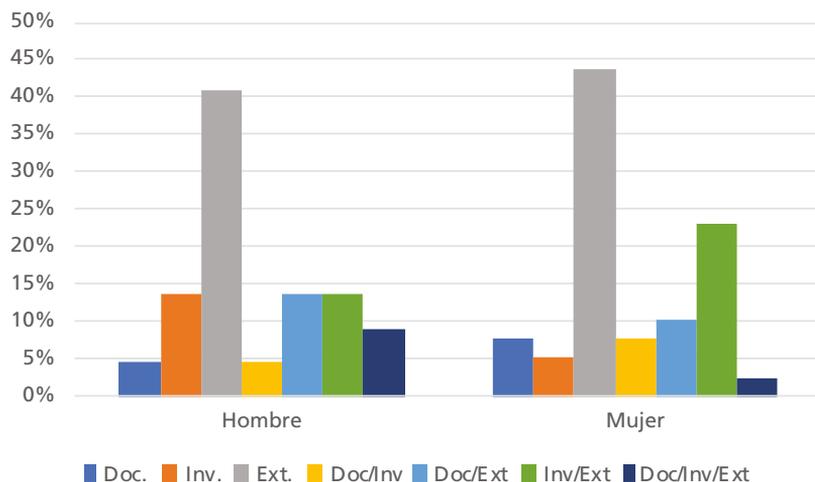
Fuente: elaboración propia.

Realizando una priorización de áreas de la acción sustantiva universitaria, es observable que las mujeres académicas de la Sección Regional desarrollan su trabajo en un orden de priorización de la extensión, la docencia y por último la investigación. Esto podría responder a la percepción arraigada en la sociedad de que la investigación es un área disciplinar prioritariamente masculina. No obstante, nótese que, en el tema de integración de áreas, las mujeres encabezan la articulación de la investigación con la docencia y la extensión, donde la docencia juega un papel de segundo orden en su priorización.

Por su parte, los académicos masculinos priorizan sus áreas de extensión, investigación y por último la docencia. Para ambos géneros la extensión es área prioritaria de trabajo y de acuerdo al imaginario colectivo, la investigación está muy enraizada a la condición de género, principalmente cuando se habla de investigación de campo, ya que la investigación en entornos áulicos se ve mayormente efectuada por mujeres.

Gráfico 5

Género en la participación de PPAA por componente en la acción sustantiva. Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Universidad Nacional. Costa Rica. 2009-2022.

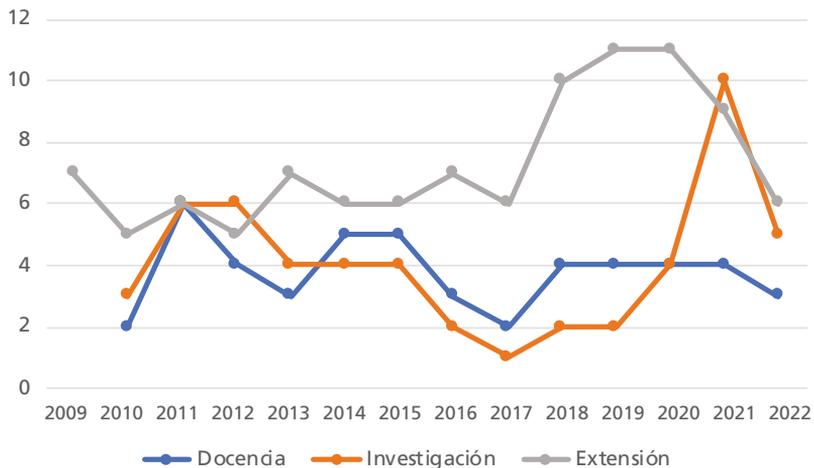


Fuente: elaboración propia.

Como una síntesis podemos indicar que, según el Gráfico 5, las mujeres priorizan la extensión y la combinación de la extensión con la investigación y la docencia; sin embargo, los hombres priorizan al igual que las mujeres la extensión, como segunda prioridad la combinación de la extensión con investigación y docencia así como la investigación pura y como tercer área priorizan la docencia.

La trayectoria de las áreas en las acciones emprendidas en la Sección Regional se presenta en la Imagen 6, donde se muestra como línea de tiempo que la extensión ha sido, es y será lo más importante para el diálogo regional, se ha dado una constante en términos del componente de la docencia y se viene dando un alza en el tema de la investigación que era un área con tendencia a la baja respecto de las otras dos.

Gráfico 6
Línea de tiempo en la presencia de las áreas de la acción sustantiva en PPAA. Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Universidad Nacional. Costa Rica. 2009-2022.



Fuente: elaboración de los autores de este escrito.

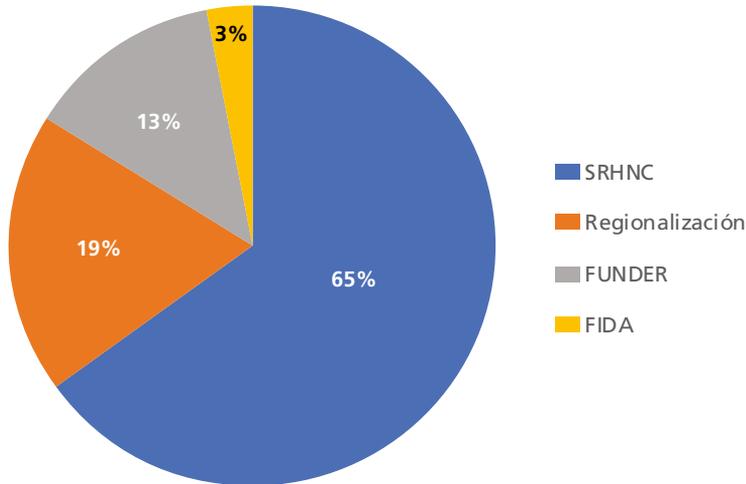
Un tema de interés para vislumbrar el apoyo económico con que se ha contado para financiar las iniciativas ejecutadas en la Sección Regional. Podemos hablar del acceso a cuatro tipos de fondos económicos a los que se han podido acceder, para sufragar la labor de las iniciativas en las regiones. Mencionamos así que los PPAA han sido financiados por medio de:



- FONDO DE REGIONALIZACIÓN: son fondos del sistema y corresponden a recursos dirigidos desde CONARE para atender las líneas estratégicas del desarrollo regional.
- FONDOS DE LA SRHNC: son fondos de la Universidad Nacional asignados a la Sección Regional Huetar Norte y Caribe para cubrir la gestión operativa y laboral.
- FONDOS FUNDER: son fondos concursables de la Vicerrectoría de Extensión para proyectos que impulsen el desarrollo regional.
- FONDOS FIDA: son fondos concursables de la Vicerrectoría de Investigación para proyectos que impulsen la investigación regional.

Las iniciativas desarrolladas se han implementado gracias al apoyo recibido por los fondos mostrados en el Gráfico 7.

Gráfico 7
Tipo de fondo con que se han sufragado los PPAA de la SRHNC.
Universidad Nacional. Costa Rica. 2009-2022.



Fuente: elaboración propia.

En definitiva, los fondos de la Universidad Nacional asignados a la Sección Regional Huetar Norte y Caribe para cubrir la gestión operativa y laboral han sido la principal fuente de financiamiento de los PPAA de la Sección Regional. Los fondos del sistema emitidos desde CONARE para atender las líneas estratégicas del desarrollo regional (Fondos de Regionalización) han venido a impulsar de manera predominante las iniciativas regionales. Y, finalmente, los fondos concursables FUNDER de la Vicerrectoría de Extensión y FIDA de la Vicerrectoría de Investigación son la

tercera fuente de financiamiento para el desarrollo de iniciativas regionales, con una preponderancia en el fondo FUNDER naturalmente por la priorización en la Extensión Universitaria de esta instancia universitaria.

Un dato de interés es mostrar cómo se han implementado las iniciativas de atención territorial y comunitaria en cada una de las regiones. Se presenta el análisis sobre la atención realizada a cada una de las regiones y la atención que se ha realizado por cantón.

De los 62 PPAA que ha implementado la Sección Regional, el 22,58% han atendido poblaciones de la Región Huetar Norte y el 77,42% han atendido las poblaciones de la Región Huetar Caribe. Un 9,68% de los PPAA han atendido las poblaciones de los territorios indígenas de Talamanca (Bratsi y Telire), Valle la Estrella y Bajo Chirripó en Matina, tanto de pueblos Bribris como Cabécares.

En específico, el número de PPAA que han atendido los cantones de las regiones se muestra en el Cuadro 2.

CUADRO 2
Cantones atendidos por los PPAA según región.
Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Universidad Nacional.
Costa Rica. 2009-2022.

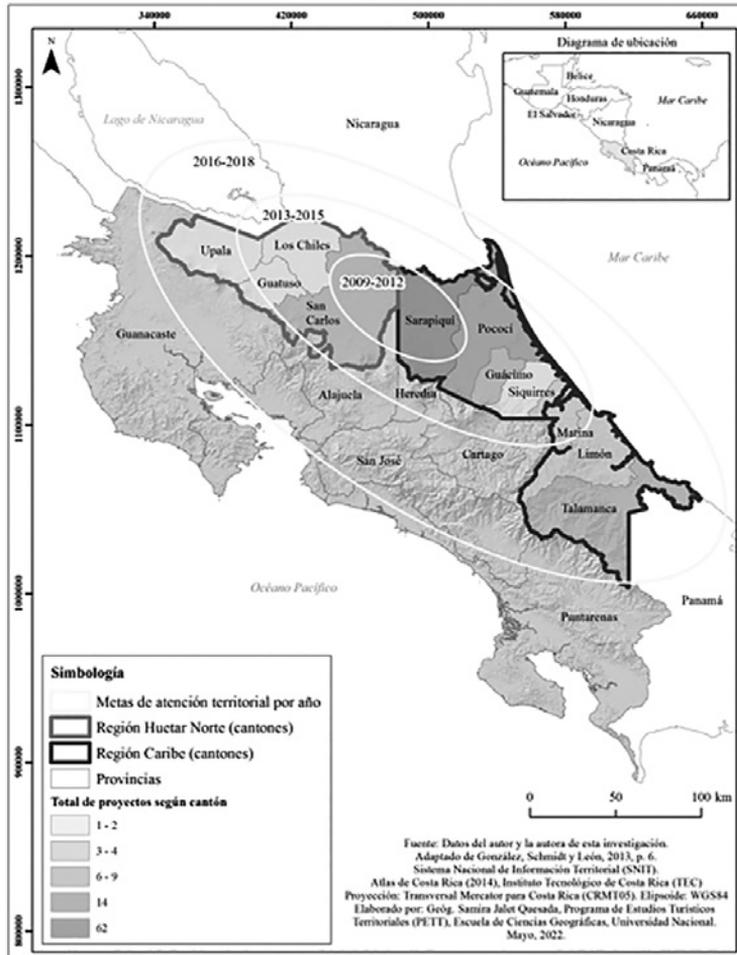
REGIÓN HUETAR CARIBE		
PROVINCIA	CANTÓN	ABSOLUTO
LIMÓN	Limón	2
	Pococí	14
	Siquirres	2
	Matina	3
	Guácimo	8
	Talamanca (Bratsi y Telire)	9
	Valle la Estrella	2
TOTAL LIMÓN		40
HEREDIA	Horquetas de Sarapiquí	29
TOTAL HEREDIA		29
TOTAL REGIÓN HUETAR CARIBE		69

Historia, estado actual y aportes de la sección regional,
sedes regionales e interuniversitaria

REGIÓN HUETAR NORTE		
PROVINCIA	CANTÓN	ABSOLUTO
ALAJUELA	San Carlos	6
	Upala	1
	Los Chiles	1
	Guatuso	1
TOTAL ALAJUELA		9
HEREDIA	Puerto Viejo	17
	La Virgen	30
	Cureña	4
TOTAL HEREDIA		51
TOTAL REGIÓN HUETAR NORTE		60

Fuente: elaboración propia.

Imagen 2
Mapa de los PPAA implementados en los territorios.
Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Universidad Nacional.
Costa Rica. 2009-2022.



Nota: La Imagen 2 muestra un mapeo de las acciones implementadas en las regiones.

Fuente: elaborado por el Programa de Estudios Turísticos Territoriales. Escuela de Geografía. Universidad Nacional, 2022.

La SRHNC cuenta con siete ejes estratégicos implementados en sus Planes Estratégicos, a saber:

- Sector productivo y desarrollo regional.
- Educación y desarrollo integral.
- Recursos naturales, ambientales, agroecología y turismo.
- Salud y calidad de vida.
- Humanismo, arte y cultura.
- Identidades socioculturales, interculturalidad y etnociencias.
- Tecnologías de la información y la comunicación.

Los PPAA implementados en las regiones se pueden caracterizar según estos ejes de desarrollo regional, para lo cual el Gráfico 7 presenta los ejes fundamentales de trabajo y atención de estas poblaciones.

Gráfico 7
Ejes de desarrollo regional atendidos por los PPAA.
Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Universidad Nacional.
Costa Rica, 2009-2022.



Fuente: elaboración propia.

Los ejes estratégicos se han ido atendiendo de manera prioritaria según el siguiente orden:

- Sector productivo y desarrollo regional.
- Educación y desarrollo integral.
- Recursos naturales, ambientales, agroecología y turismo.
- Salud y calidad de vida.
- Humanismo, arte y cultura.
- Identidades socioculturales, interculturalidad y etnociencias.
- Tecnologías de la información y la comunicación.

Según los ejes estratégicos, la implementación de PPAA en ellos ha marcado una línea de tiempo que muestra los años en los cuales las iniciativas han venido atendiendo los territorios en estos ejes estratégicos mencionados, como se muestra en el Cuadro 3.

Cuadro 3
Ejes de desarrollo vinculados a los PPAA. Sección Regional Huetar Norte y Caribe.
Universidad Nacional. Costa Rica, 2009-2022.

EJE ESTRATÉGICO	AÑOS												
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Educación y desarrollo integral	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Salud y calidad de vida	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017				2021	
Humanismo, arte y cultura						2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Tecnologías informac comunic		2011	2012						2018	2019	2020		
Sector productivo y desarrollo regional		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Recursos naturales y ambientales, agroecología		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Identities socioculturales, interculturalidad y etnociencias					2014	2015			2018	2019	2020		

Fuente: elaboración propia.

La existencia de ejes estratégicos en los cuales siempre han existido PPAA denota el énfasis de trabajo de la Sección Regional, los cuales han atendido territorialmente las poblaciones en los ejes de educación y desarrollo integral, sector productivo y desarrollo regional, y recursos naturales, ambientales y agroecología, además, desde el 2015 se viene fortaleciendo el eje de humanismo, arte y cultura.

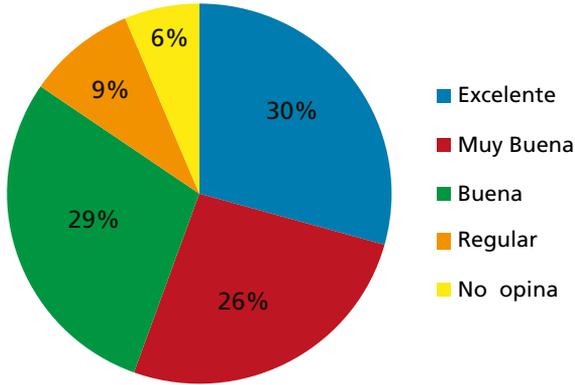
Percepción de impacto comunitario de las acciones desarrolladas por la sección regional

Como un mecanismo independiente de valoración del trabajo que la Sección Regional había desarrollado en los territorios hasta el año 2019, se emprendió una evaluación de percepción de actores sociales beneficiarios de PPAA, por medio de una encuesta breve constituida por preguntas generales y cuatro preguntas de percepción del trabajo realizado por la Universidad Nacional en la comunidad. Esta se aplicó por estratos proporcionales según proyectos vigentes y por cerrar según territorios atendidos. Se encuestaron 317 personas mayores de edad, 131 hombres, lo cual representa el 41% de los encuestados y 186 mujeres que representan el 59% de los encuestados.

Cabe aclarar que la evaluación mencionada no se construyó como propósito de este escrito, sino que más bien se estableció como un mecanismo de valoración del trabajo que se desarrollaba en las comunidades con miras a establecer planes de mejora a la interno de la Sección Regional; sin embargo, conforma una información fundamental en la perspectiva que se desea ofrecer de este trabajo que se realiza en las regiones.

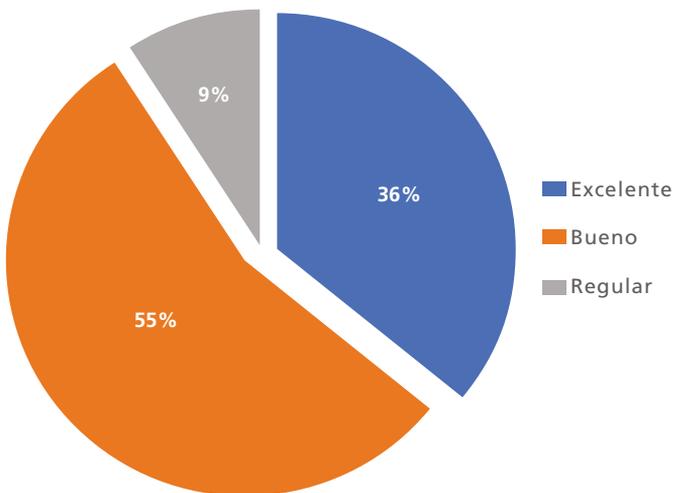
Los Gráficos 8, 9 y 10 muestran resultados de la percepción de los encuestados sobre la valoración general de las iniciativas donde participaron. Se mostrarán los resultados y posteriormente se realizarán algunas anotaciones.

Gráfico 8
Valoración general de la iniciativa de PPAA donde participaron.
Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Universidad Nacional.
Costa Rica, 2019.



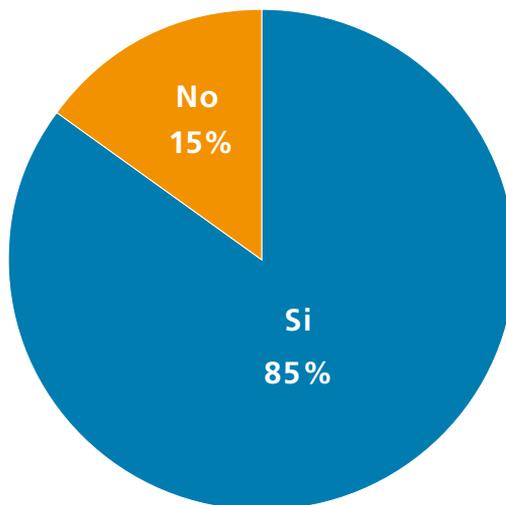
Fuente: elaboración propia

Gráfico 9
Percepción de la calidad de los cursos o talleres recibidos por
los PPAA. Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Universidad
Nacional. Costa Rica, 2019.



Fuente: elaboración propia

Gráfico 10
Anuencia de volver a participar en otras iniciativas de PPAA lideradas por La Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Universidad Nacional. Costa Rica, 2019.



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la información presentada, se logra observar una percepción bastante positiva en relación con las iniciativas que han desarrollado desde la SRHNC en los diversos territorios. Algunos de los encuestados mencionan que su participación en las actividades de los proyectos los han llevado a participar en ferias, festivales culturales, actividades deportivas y otras, que les han permitido colocar sus productos en beneficio de la reactivación económica de sus hogares. Claro está que esta evaluación se realizó en 2019 y posteriormente se vivió la experiencia de la pandemia por el covid-19, lo cual ha traído implicaciones de diversas índoles para la población en general de las regiones, del país y del mundo.

Como consecuencia de la participación de los encuestados en iniciativas, cerca del 81% de se han motivado a participar en grupos de mejoramiento de la calidad de vida de las personas de su comunidad. Lo cual muestra una labor de activación de miembros comunitarios y su integración en las fuerzas vivas de trabajo en mejora de su comunidad.

La presencia de las iniciativas de la SRHNC en los territorios ha traído impactos positivos, tanto de actores sociales, como de las fuerzas vivas en temas de apoyo a los distintos sectores de la sociedad, a través de sus ejes de desarrollo de educación y desarrollo humano integral, humanismo, artes, cultura, salud y calidad de vida, tecnologías de la información y la comunicación, sectores productivos y desarrollo regional, recursos naturales, recursos ambientales, agroecología, turismo y el fortalecimiento de las identidades socioculturales, la interculturalidad y las etnociencias.

Ejemplos del accionar regional a través de la atención a dos ejes estratégicos

Ser motor del desarrollo humano sostenible en la región ha sido tarea primordial y fundamental por parte de SRHNC, que, en un trabajo conjunto con los gobiernos locales y fuerzas vivas, han unificado esfuerzos por proveer espacios en distintos ámbitos, de manera que se contribuya al desarrollo integral de la región. Claro está que las dinámicas sociales y culturales son muy diversas en estos territorios, por tal razón se han propiciado espacios que reconozcan y donde se dialogue con sus propios contextos, permitiendo establecer actividades académicas formales como espacios permanentes que integran la familia, por ejemplo, y que no haya tan solo un enfoque hacia el potencial individual, sino que fortalezcamos el colectivo.

Contribuir al progreso social-cultural-económico de la región Huetar Norte y Caribe, según la realidad de cada localidad, se ha convertido en todo un reto. Vincular la docencia, la investigación y la extensión para la divulgación de la ciencia y la cultura, así como las formas de pensamiento propias, se han establecido en dinámicas del día a día, para construir de manera conjunta una mejor calidad de vida de la población en general desde sus propias realidades.

Para concretar estas ideas, se presentan dos áreas estratégicas de la SRHNC que han sido atendidas por PPAA y que dan fe de esta reflexión sobre el quehacer de la UNA en las regiones.

Humanismo, arte y cultura

Según Redondo (2013), respecto al eje estratégico de humanismo, arte y cultura, se menciona que, según el diagnóstico que realizó el IDESPO (2008) para Sarapiquí, dentro de las áreas críticas de atención priorizó a las juventudes en riesgo social debido al consumo de drogas y alcohol y la práctica de conductas sexuales asociadas a la prostitución. Se inicia así con una escuela de fútbol infantil. Sin embargo, en el área cultural, las actividades se limitaron a presentaciones de diferentes grupos musicales y bailes folclóricos. Para finales del año 2010 y ante una serie de inquietudes comunales y del gobierno local de Sarapiquí se desarrolla una actividad cultural de impacto dentro de la Universidad, dirigida a la enseñanza de la música sinfónica para jóvenes y niños, se iniciaron las respectivas consultas y alianzas con la Escuela de Música de la Universidad Nacional.

Para el 2011, se inicia bajo estos esquemas, con talleres de música como una primera acción del programa donde se atienden a 35 niños de la comunidad y se les imparten diferentes cursos de música. Para que estas actividades en el área musical se permeen en toda la comunidad debían estar al alcance de todos, por lo tanto, se crearon espacios donde la comunidad de Sarapiquí pudiera aprender y apreciar la música así como disfrutar de esta. En la ejecución de estos espacios se pudo comprobar el nivel de respuesta de la comunidad y determinar qué tan preparada está la región para exponerla a acciones de educación formal en el área de la música. Teniendo en cuenta que un cambio cultural es un proceso sistemático que requiere tiempo y que debemos dar las opciones para que esto ocurra, y por otro lado, que tenemos un proceso de enseñanza-aprendizaje que es parte de la formación de los estudiantes de música que requiere del contacto con el público; se unió ambos y se llevó con ello una opción en el campo de la música, se abrieron los espacios culturales que tanto requiere la zona de Sarapiquí y mediante estas acciones, se obtuvo la información necesaria que permitiera la toma de decisiones de cuáles son las acciones académicas que se debían seguir impulsando. Los padres y miembros de la comunidad deben creer en ese cambio y abrir la oportunidad para que su niñez y juventud tengan acceso a este tipo de actividades, con lo cual se les dé el peso y la relevancia en su formación y su calidad de vida.

La propuesta planteada se orientó hacia la educación musical de los padres y madres, y su implicación en la formación musical que reciben los hijos, con la participación de las actividades, y entender lo que significa para sus hijos aprender a tocar un instrumento musical, interpretar en conjunto o solos, a subir a un escenario y enfrentarse no solo al doble currículo sino también al pánico escénico, para obtener una educación más integral de los hijos y la comunidad en general, y concientizar a la población acerca de la importancia de la música y de su repercusión en el fortalecimiento de los valores. Talleres de apreciación musical, recitales, conciertos y toda actividad musical que se realice a través de estos espacios, no solo reforzarán la educación de los hijos, sino la de los mismos padres de familia, docentes, párrocos y comunidad en general, con lo cual se dé a Sarapiquí un mayor fortalecimiento de sus valores y de su cultura.

Esto se desarrolló mediante un primer proyecto de extensión cuyo fin fue fortalecer la oferta de espacios culturales en el área de la música para su apreciación y disfrute en el cantón de Sarapiquí.

Después del Fortalecimiento de Espacios Culturales en el cantón, se logró establecer una necesidad real de traer al cantón una formación musical básica formal y estructurada que permitiera a todos estos jóvenes el acceso a una educación universitaria, paralelamente con la capacitación de docentes de Música de I, II Y III ciclo básico del MEP (Ministerio de Educación Pública), que apoyara en el desarrollo de sus habilidades pedagógicas, y con esto potenciar las capacidades de expresión y creación artística musical en el cantón.

Esta propuesta buscó consolidar esta actividad académica formal y continua, en el eje estratégico regional del Humanismo, arte y cultura; después de cuatro años de acciones diagnósticas y de extensión; desarrolló las acciones que concluirán con la implementación de un Plan de Estudios de Formación Musical Básica, donde además los estudiantes de niveles avanzados de la Escuela de Música de Heredia encontrarán un espacio donde pudieron trabajar con niños y jóvenes, con lo cual desarrollen sus habilidades y talentos en la música y contribuyan con sus conocimientos a comunidades de escasos recursos. Todo esto adaptado a la realidad regional y con las alianzas estratégicas que permitirían asegurar el acceso a los jóvenes de las regiones Huetar Norte y Caribe.

Un segundo proyecto de extensión fue potenciar la capacidad expresiva y creativa en el cantón de Sarapiquí a través de

un plan de estudio de formación Musical Básica adaptado al contexto regional.

La estructura de la segunda etapa se realizó como se detalla a continuación:

- Diseñar un plan de estudio de formación musical básica que permita a los jóvenes interesados en el estudio de la música prepararse para acceder a estudios universitarios.
- Implementar el plan Formación Básica Musical en la Sección Regional Huetar Norte y Caribe.
- Desarrollar las capacidades en expresión artística de los y las jóvenes músicos en su comunidad.
- Fortalecer las capacidades de los formadores en el área de la Música de I, II y III Ciclo de Educación Básica del MEP en la Región de Sarapiquí.
- Establecer alianzas estratégicas con Gobiernos locales e instituciones estatales en el área de la música que aseguren la sostenibilidad del programa.

Para 2017, se estableció como actividad académica formal “La Escuela de Música Sinfónica Infantil de Sarapiquí”, que formaría nuevos valores en el área de la música, como un espacio cultural permanente que permita una formación musical de calidad. La escuela cuenta con un programa académico que es el fundamento sobre el cual los estudiantes tienen su formación. Se desarrollan anualmente recitales y conciertos, lo cual tiene un impacto directo por medio de la extensión cultural en los que participan niños(as) y jóvenes de comunidades sin acceso a actividades culturales de forma continua. Al funcionar la Escuela de Música como actividad permanente, posibilita la consecución de nuevas alianzas estratégicas a mediano plazo para asegurar su sostenibilidad en el tiempo, la ejecución de actividades continuas acordes con la formación musical formal, la realización de servicios, o procesos de una forma más coherente e integrada que facilitan su implementación y evaluación de modo permanente. Ejemplo de esto lo vemos reflejado en la articulación con el gobierno local, lo cual permitió que la sinergia de valores y objetivos que existen entre ambas instituciones plasmen una escuela de música consolidada, ya que por separado ninguna de las dos instituciones puede sufragar una actividad de este tipo con el grado

de formalidad y profesionalismo con que se ha trabajado desde sus inicios, si tomamos en consideración que los recursos propios transferidos por el Estado para desarrollar este tipo de proyectos no son suficientes, por lo que se hace necesario y primordial el trabajo conjunto entre ambas instituciones en el tejido productivo y social que construyan espacios de colaboración y de acción conjunta para el desarrollo regional. Esto se detalló en la creación de convenios entre instituciones que unificaron esfuerzos y recursos para la promoción y creación de espacios artísticos, educativos y culturales, dentro del cantón de Sarapiquí.

Por otro lado, la Escuela de Música es una consecuencia natural del diálogo universidad-comunidad, y una respuesta a la misión institucional de rescatar el patrimonio cultural de nuestros pueblos por medio de la recuperación de las expresiones culturales de la región, así como una gama de actividades y eventos culturales en varias ramas, pero donde siempre está presente la música, que han sido llevadas a cabo con un gran esfuerzo de las comunidades, el gobierno local y el Ministerio de Educación Pública. Son algunas de estas:

- El Festival de las Artes Estudiantil
- La Celebración de la Campaña de Sardinal
- El Festival de Cantautores en Sarapiquí
- La Celebración del Cantonato

Todo lo anterior llevó a la Escuela de Música a contribuir con la conservación de las manifestaciones y expresiones culturales autóctonas del cantón de Sarapiquí en el área de la música, explorando los principales eventos y festivales culturales musicales a nivel regional y nacional, cantautores de la región participantes y premios, con lo cual se recopilaron las expresiones culturales musicales de los cantautores seleccionados.

El proyecto contempla continuar con la participación de los estudiantes de la Escuela de Música de la Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, como un mecanismo para asegurar la calidad de los instructores, así como dar espacios para que estos estudiantes puedan realizar sus prácticas profesionales, horas asistente y tesis. También se realiza una interacción con la Escuela de Música de la Sede Regional Brunca, como parte del fortalecimiento del proyecto acá en Sarapiquí, en áreas como las clases maestras, intercambio de grupos musicales, como lo es la música

de cámara, lo cual ha de enriquecer y dar fuerza al desarrollo y la proyección académica por medio del intercambio con los académicos de otras sedes regionales, el incremento en la participación de estudiantes en los proyectos y el desarrollo de metodologías de intervención para trabajar en las Regiones. Se fortalecerían entonces las escuelas de música de las instancias regionales de la Universidad Nacional, a través de la integración e intercambio de conocimientos de los profesores y estudiantes para mejorar las prácticas educativas en la formación musical infantil y juvenil.

Educación y desarrollo integral

Por su parte, en el tema de educación y desarrollo integral, podemos hablar de dos iniciativas de atención prioritaria: a) el proyecto Gestión educativa y prospección para el fortalecimiento de la educación superior en la región Huetar Norte y Caribe, b) los proyectos FUNDER de Etnomatemática.

Según Calderón (2022), el proyecto “Gestión educativa y prospección para el fortalecimiento de la educación superior en la región Huetar Norte y Caribe”, está orientado a estudiantes de secundaria de ciclos superiores, bajo la modalidad diurna y nocturna, personas egresadas de secundaria, poblaciones indígenas, campesinas y afrocostarricenses de las regiones Huetar Norte y Huetar Caribe. Propone información y conocimiento en torno a las oportunidades de acceso a educación superior, específicamente las de la UNA.

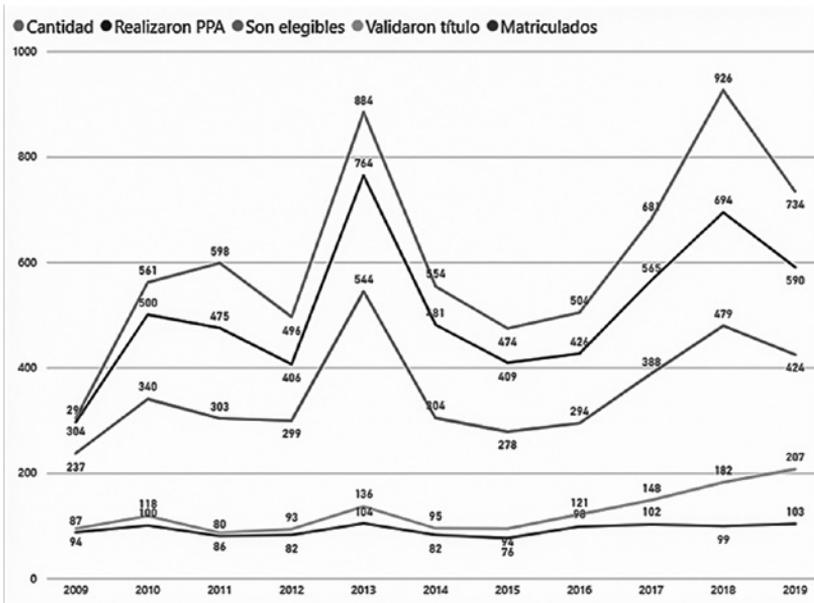
Entre sus actividades destacan: la promoción e información vocacional del Campus en redes sociales, visitas y charlas de orientación vocacional en más de 30 centros educativos de las regiones, proceso de ingreso por grupo de interés institucional para personas indígenas, presencia en ferias vocacionales regionales en Sarapiquí, Pococí, Limón y Territorios indígenas organizadas por el MEP, así como actividades de orientación vocacional propias del Campus, como el Festival Puertas Abiertas, que en el año 2018 llegó a tener una participación de más de 1500 estudiantes de las regiones.

El Gráfico 12 muestra los resultados de tales esfuerzos en el aumento paulatino de la inscripción y procesos subsecuentes hasta la matrícula a partir del año de inicio del proyecto (2016), llega a su punto más alto en 2018 y presenta un leve decrecimiento atribuido a la virtualización de los procesos de inscripción, que

presentan mayor dificultad en las comunidades periféricas con baja o nula conectividad, un reto que se acentúa en el año 2020 y 2021 debido a la pandemia por covid-19.

Gráfico 12

Proceso de admisión a la SRHNC en el periodo 2009-2019: de la inscripción a la matrícula. Universidad Nacional. Costa Rica, 2021.



Fuente: EEUNA, 2021.

La gráfica anterior evidencia desde el año 2009 un comportamiento positivo en el trámite de inscripción, con un importante repunte en 2013 y un crecimiento constante entre 2016 y 2019 respecto a la cantidad de personas inscritas, que hicieron el examen de admisión, elegibles, así como aquellas que finalmente validaron su título. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos en gestión educativa para el acceso a las oportunidades que brinda la Sección Regional, la cantidad de estudiantes prácticamente se ha mantenido entre los 90 y 103 estudiantes de nuevo ingreso en los últimos 4 años.

Lo anterior evidencia la necesidad de apertura de cupos para abarcar aquellas personas de la región que pueden matricular, pero quedan por fuera debido a la falta de espacios, que en el 2019 llegó a ser el doble de la cantidad de matriculados. Muchas de las poblaciones expresan la necesidad de ampliar las

carreras que se imparten en la Sección Regional a las áreas de educación, ingeniería, agronomía e idiomas. A la fecha existen carreras de ingeniería en sistemas y de enseñanza del inglés, por tal se han llegado a cubrir estas necesidades que se han planteado desde las poblaciones.

Según Vásquez (2021), una iniciativa con impacto en los temas de epistemología, otras las constituyen las iniciativas en etnomatemática² que ha venido implementando la SRHNC desde el año 2014. El tema de los derechos humanos, identidades socioculturales de las regiones, interculturalidad y etnociencias, son temas que fortalecen las acciones en los territorios. Este proyecto ha venido a trabajar de una manera articulada con la Dirección Regional de Educación Sulá (DRES) de Talamanca del Ministerio de Educación Pública (MEP), junto con la Red Internacional de Etnomatemática (RIEt) y el apoyo de la UNESCO.

Su objetivo ha sido fortalecer la educación matemática con enfoque etnomatemático de los territorios de Talamanca Bribri, Talamanca Cabécar, Valle la Estrella y Bajo Chirripó. Sus acciones más importantes van desde la implementación de un programa de formación de docentes desde las etnomatemáticas donde participaron docentes de matemática, maestros de lengua y cultura, y especialistas de las prácticas culturales, hasta la creación de textos de matemática con enfoque etnomatemático pioneros para Costa Rica, para la educación secundaria de estos territorios donde se han incorporado saberes matemáticos propios. Se ha planteado una educación paralela y comparativa entre los conocimientos institucionalizados y los saberes de los pueblos indígenas, haciendo una revalorización epistémica de estos.

Este tipo de iniciativas vienen a promover las identidades socioculturales de la región ya que al no percibirles como carentes, sino como enriquecida de saberes propios, se logra desarrollar un trabajo articulado donde todos se sienten parte e identificados en los productos construidos. Las alianzas estratégicas nacionales e internacionales han venido a fortalecer esta iniciativa dando lugar a la organización del Segundo Encuentro Latinoamericano de Etnomatemática, el cual tuvo su sede en el Campus Sarapiquí en setiembre del 2019.

La movilidad académica y la de los docentes de matemática de estos territorios, se ha manifestado como parte fundamental

2 Etnomatemática: es un programa de investigación en historia y filosofía de la matemática en grupos socioculturales donde participan antropólogos, historiadores, matemáticos y expertos de las prácticas culturales comunitarias.

en los procesos de empoderamiento y representación comunitaria. Así se ha contado con la participación de miembros de estos territorios como ponentes tanto en congresos nacionales como internacionales, dentro y fuera del país. Es así como este proyecto fue premiado nacional e internacionalmente por sus acciones a favor de la inclusión de saberes comunitarios en la práctica docente mediante prácticas culturales pertinentes.

La SRHNC integra cerca del 10% de su población estudiantil a jóvenes descendientes de poblaciones indígenas como Bribri, Cabécar y Maleku, principalmente de Talamanca Bratsi, Talamanca Telire, Valle la Estrella, Bajo Chirripó y ha venido desarrollando acciones para el acceso, la permanencia y la pertinencia curricular. Esta importante vinculación con los territorios indígenas y las iniciativas desarrolladas en el tema de etnociencias, principalmente en el tema de la etnomatemática, vislumbran el camino para el fortalecimiento de la pertinencia curricular a la que se desea llegar, con el fin de brindar una atención idónea a estas poblaciones.

Reflexiones finales

A quince años de presencia regional de la Universidad Nacional en la Huetar Norte y en la Huetar Caribe, se logra vislumbrar por medio de sus acciones concretas en PPAA, que su actividad académica ha sido muy diversa y que ha tratado de diversificar sus acciones ante las demandas de las comunidades.

Claro está que el crecimiento de la Sección Regional va a depender de una serie de compromisos administrativos que le permitan más acciones para avanzar junto a sus regiones por la calidad de vida. No obstante, ante el abatimiento que se está viviendo políticamente en el país, se cuestiona de qué manera podrá una instancia de educación superior como lo es el Campus Sarapiquí dotarse de una línea proyectada en el tiempo, que vislumbre grandes avances con la participación de los gobiernos locales y las fuerzas vivas.

Concluimos estableciendo la importancia del trabajo de las sedes y secciones regionales, en las localidades donde se cuenta con los menores índices de desarrollo humano, para seguir construyendo universidad desde un trabajo colectivo de inclusión y participación con las comunidades.

Bibliografía

- Calderón, P. (2022). Proyecto: Gestión educativa y prospección para el fortalecimiento de la educación superior en la región Huetar Norte y Caribe. Costa Rica: Universidad Nacional.
- González, F. Schmidt, I. y León, R. (2013). Informe de Desempeño Programa Académico Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe. UNA.
- IDESPO. (2008). Diagnóstico del cantón de Sarapiquí. No publicado.
- La Gaceta. (2018). Poder Ejecutivo. DECRETOS. Recuperado de: <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/cos185724.pdf>
- MIDEPLAN. (2014a). Plan de Acción 2018-2030. Recuperado de: <https://www.mideplan.go.cr/node/1493>
- MIDEPLAN. (2014, a). Región Huetar Caribe: Plan de Desarrollo al 2030. Competitividad y Ordenamiento Territorial al 2030. Recuperado de: <http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1400674973-Region%20Huetar%20Caribe.pdf>
- UNESCO. (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? Recuperado de: file:///C:/Users/etnom/Documents/DIFUSIONES/2022/1%20ENCUENTRO%20MUJERES%20INVESTIGADORAS/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf
- MIDEPLAN. (2014, b). Región Huetar Norte: Plan de Desarrollo al 2030. Competitividad y Ordenamiento Territorial al 2030. Recuperado de: <http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1400675065-Region%20Huetar%20Norte.pdf>
- MIDEPLAN. (2015). Hacia la implementación de la Agenda 2030 en Costa Rica. Recuperado de: https://www.conare.ac.cr/images/articulos/planes2021-2025/Educacion_y_ODS_LuisDanielSoto_Viceministro_Planificacion_Mideplan.pdf
- Redondo, M. (2013). Informe final del proyecto: Fortalecimiento de espacios culturales en el área de la música en Sarapiquí. Costa Rica: Universidad Nacional.
- Rodríguez, M. Baltodano, J. (2021). Regionalización de la Educación Superior en la Universidad de Costa Rica: de la democratización de acceso hacia una democratización epistémica. *Revista Ensayos Pedagógicos*: Vol. XVI, N° 1. Enero-junio, 2021.

Vargas, J. (2021). Programa Estado de la Nación. Octavo Estado de la Educación 2021/Programa Estado de la Nación. San José, CR: CONARE-PEN

Vásquez, A. (2022). Informe final del proyecto FUNDER de Etnomatemática. Costa Rica: Universidad Nacional.

Acrónimos

DRES: Dirección Regional de Educación Sulá.

IDESPO: Instituto de Estudios Sociales en Población.

IDH: Índice de Desarrollo Humano.

MEP: Ministerio de Educación Pública.

MIDEPLAN: Ministerio de Planificación Nacional de Política Económica.

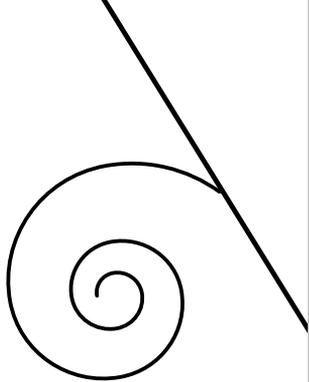
PPAA: Programas, Proyectos y Actividades Académicas.

RIEt: Red Internacional de Etnomatemática.

SRHNC: Sección Regional Huetar Norte y Caribe, de la Universidad Nacional.

UNA: Universidad Nacional (Costa Rica).

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



Un quinquenio en materializarse la transformación del Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe a la Sección Regional Huetar Norte y Caribe

Ileana Schmidt Fonseca

Introducción

Desde que abrió sus puertas en el año 2008 y hasta el año 2010, el Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe dirigió sus esfuerzos mayoritariamente en generar las condiciones necesarias para poder desarrollar la acción sustantiva universitaria con la excelencia y calidad que caracteriza a la Universidad Nacional; sin embargo, la figura de programa académico iba a representar a futuro una amarra para poder hacer crecer esa acción sustantiva y las alianzas necesarias con los actores sociales locales en las regiones de influencia, necesarias para que la universidad pueda ser parte del desarrollo territorial.

Es así como a partir del año 2010, se establecen una serie de líneas estratégicas, que se traducen en acciones para facilitar a las autoridades universitarias tomar decisiones sobre la pertinencia de establecer en las regiones Huetar Norte y Huetar Caribe, una instancia regional permanente. Este proceso llevaría un quinquenio en materializarse.

La figura de Programa en una instancia regional

En el año 2008, cuando la Universidad decide abrir un campus universitario en la Región Huetar Norte y Caribe, lo realiza mediante la formulación de un programa académico, el cual denominó “Programa Académico Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí”.

El Consejo Universitario de la Universidad Nacional, órgano legislativo institucional, en el acuerdo SCU-1402-2007 del 7 de setiembre del 2007, publicado en la *Gaceta Universitaria* 16-2007 y el acuerdo SCU-1055-2008 del 29 de julio del 2008, publicado en la *Gaceta* 12-2008, del 15 de agosto del 2008, las autoridades superiores universitarias acordaron abrir el programa temporal, con la finalidad de valorar el impacto que dicha instancia tendría en las regiones Huetar Norte y Caribe, en los siguientes términos:

En el por tanto A del acuerdo SCU-1402-2007, el Consejo Universitario (2007) indica:

A. EJECUTAR, A PARTIR DEL 2008, ACTIVIDADES EN LA REGIÓN HUETAR NORTE QUE POSIBILITEN A LA UNIVERSIDAD NACIONAL POSICIONARSE EN ESTA REGIÓN MEDIANTE EL DESARROLLO DE PROGRAMAS, PROYECTOS Y ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN, ACCIONES DE EDUCACIÓN PERMANENTE, ACTIVIDADES ARTÍSTICAS, CULTURALES, DEPORTIVAS Y OTRAS DE IMPACTO REGIONAL Y NACIONAL.

En el por tanto A. del acuerdo SCU-1055-2008, el Consejo Universitario (2008) hace énfasis en la figura de programa: A. “DECLARAR DE INTERÉS Y PRIORIDAD INSTITUCIONAL EL ACTUAL PROCESO Y LAS ACCIONES QUE LA UNIVERSIDAD NACIONAL IMPULSA PARA QUE EN EL CORTO PLAZO SE CONSOLIDE EL PROGRAMA ACADÉMICO REGIONAL INTERDISCIPLINARIO REGIÓN HUETAR NORTE Y CARIBE, CAMPUS SARAPIQUÍ” (p. 47).

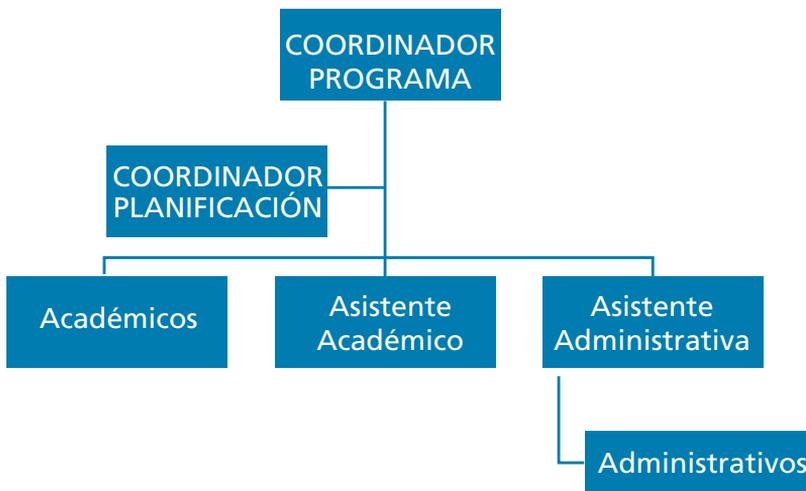
Como se denota en ambos acuerdos, el énfasis se centraba en el desarrollo de la acción sustantiva, mediante la figura de programa académico. Este programa fue establecido formalmente el 9 de marzo de 2009, según VA-PPAA-150-2010, y su vigencia sería del 1º enero del 2009 al 31 de diciembre del 2018.

Análisis del contexto de Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe en el año 2010

La creación del Programa Académico Interdisciplinario en las regiones presentó en un primer momento un reto institucional, donde darle las condiciones y recursos, materiales, de equipamiento, infraestructura y humanos necesarios para lograr realizar la acción sustantiva con la excelencia y calidad que la institución exige en todos sus procesos, fueron los primeros desafíos.

Para mediados del año 2010, se contaba con infraestructura física, equipo, mobiliario y materiales para dar clases, así como un equipo humano administrativo compuesto por 22 personas, desde servicios generales hasta apoyo secretarial y gestión, y un equipo docente de más de 40 personas.

En ese momento, la estructura organizativa para la función del programa estaba compuesta por un coordinador de programa, quien era autoridad directa de los académicos, del asistente académico y del asistente administrativo, con la asesoría y apoyo del coordinador de planificación. La asistencia administrativa hacía la gestión del recurso administrativo en general. Tal como muestra la siguiente figura:



Fuente: Informe de Desempeño del Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe (González y otros, 2012).

Un programa académico que para ese momento debía atender 375 estudiantes que cursaban cinco carreras: Diplomado en Recreación Turística, Diplomado en Gestión Integral de Fincas, Diplomado en Aplicaciones Informáticas, Diplomado en Secretariado Profesional y Bachillerato en Administración de Empresas. Así mismo, se realizan talleres y capacitaciones, se forman más de mil personas y se ejecutan más de 10 proyectos de extensión en temáticas tan diversas como: desarrollo integral regional, abordaje de la población estudiantil de educación diversificada en prevención de la deserción escolar, vocacional y vida sana, prevención y abordaje de la violencia contra la mujer, hábitos de vida saludable, entre otros.

En este contexto, ya con la acción sustantiva en pleno desarrollo, el hecho de que la forma organizativa fuera un programa —que implicaba un carácter de temporalidad—, según el Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional vigente en ese momento, tenía a mediano y largo plazo implicaciones negativas importantes para esta joven iniciativa regional que impulsó a la gestión académico administrativa a evaluar otras formas de organización, que permitieran que la acción regional impactara las regiones Huetar Norte y Caribe, a largo plazo.

Diferencias entre un Programa y una Sección Regional. Implicaciones de la figura de programa a mediano y largo plazo

Se realiza entonces un análisis de la normativa institucional vigente en el 2010-2011, con el fin de determinar las diferentes formas de organización posible para esta instancia regional.

Historia, estado actual y aportes de la sección regional,
sedes regionales e interuniversitaria

Ámbito	Programa académico	Sección Regional	Sede Regional
Definición	Es una unidad estratégica académica integral, disciplinaria o interdisciplinaria, que articula sistemáticamente subprogramas, proyectos y actividades para atender un problema definido como prioritario institucionalmente. (Art 139)	Es un núcleo universitario, por medio del cual la Universidad Nacional impulsa programas vinculados a carreras y otras actividades de interés regional. (Art 132) Podrá emprender un desarrollo que las lleve, en último término, a evolucionar como Sede Regional.	Núcleos universitarios desconcentrados, por medio de los cuales la Universidad Nacional impulsa, coordina y desarrolla programas en una región específica de acuerdo con las demandas y necesidades del desarrollo nacional y regional. (Art 130)
Tipos de actividades que desarrolla	Subprogramas, proyectos y actividades específicas. (Art 139)	Programas, carreras, proyecto y actividades específicas. (Art 132)	Programa. (Art 130)
Vigencia	Temporal. (Art 139)	No se menciona, se asume permanente hasta en tanto el Consejo Universitario lo designe. (Art 24 inciso f)	No se menciona, se asume permanente hasta en tanto el Consejo Universitario lo designe. (Art 128)
Organización	Cada programa establecerá su organización interna. (Art 140 inciso ch)	Asamblea, Asamblea de académicos y el Consejo Académico de Sección Regional. La organización interna será semejante a la de una unidad académica. (Art 133)	Asamblea, Asamblea de Académicos y el Consejo Académico. (Art 131)
Grado de Vinculación Institucional	Refrendado por la Vicerrectoría Académica. (Art 40) Conducido por la Rectoría. (Art 129) Relacionado a unidades académicas participantes de iniciativas. (Art 139)	Dictaminado por la Vicerrectoría de Desarrollo, El Consejo Académico y demás órganos interesados. (Art 24 inciso e) Creado, modificado y suprimido por el Consejo Universitario. (Art 24 inciso f) Orientada y coordinada por la Vicerrectoría Académica.	

Ámbito	Programa académico	Sección Regional	Sede Regional
Asignación presupuestaria	Centralizada en la Vicerrectoría Académica o unidades participantes de iniciativas. (Art 139 inciso c)	Descentralizada por medio de unidades académicas o instancias interesadas. (Art 132)	Desconcentrada. (Art 130)

Fuente: Informe de Desempeño del Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe (González y otros, 2012).

Para este análisis se rescatan los artículos 139 y 140, del Estatuto Orgánico (1993), los cuales indicaban:

ARTÍCULO 139. DEFINICIÓN DE PROGRAMA. El programa es una unidad estratégica académica integral, disciplinaria o interdisciplinaria, que articula sistemáticamente subprogramas, proyectos, y actividades para atender un problema definición como prioritario institucionalmente. Tendrán carácter temporal, sujeto al cumplimiento del propósito para el que fueron creados.

ARTÍCULO 140 ORGANIZACIÓN DE PROGRAMA. Los programas se constituirán de la siguiente manera:

(...)

c. el Programa contará con los recursos humanos y físicos aportados por las instancias que se unen para ejecutarlos, así como aquellas otras instituciones nacionales o extranjeras interesadas en incorporar sus proyectos al programa, según la normativa vigente” (p. 52)

Según González (2012), cuando se realiza el análisis sobre cuál es la diferencia entre un programa y una sección regional, indica: “Los programas son unidades estratégicas de carácter temporal y que nacen para responder a una problemática específica, en tanto las secciones regionales son núcleos universitarios de carácter permanente que se establecen para promover el desarrollo de la región donde se establecen” (p. 82).

De esta temporalidad, nos indica González (2013), se dan serías implicaciones que comprendían, entre las más relevantes:

- Estabilidad del personal académico y administrativo: Ningún funcionario puede aspirar a una propiedad o ser asignado al programa de forma permanente ya que la continuación de este depende de las evaluaciones periódicas que se haga de este.
- Articulación con actores sociales e institucionales: Todo convenio, articulación interinstitucional o con actores sociales, depende de que las estructuras permanentes asociadas al programa lo respalden dado que el carácter temporal del programa no permite alianzas a mediano o largo plazo.
- La asignación presupuestaria: En el caso de un programa su presupuesto es centralizado y se lo asigna Vicerrectoría Académica o las unidades académicas participantes, dado que no contaba con un código presupuestario propio.
- Dependencia Jerárquica: Al ser un programa, debe estar adscrito a una unidad ejecutora, la cual se definió en la Vicerrectoría Académica. No tiene participación en los órganos institucionales de decisión: CONSACA, Vicedecanos, Direcciones Administrativas, etc.
- Participación de la estructura organizacional: No forma parte de los procesos de repartición, planeamiento, evaluación y control, y toma de decisiones, de manera formal, como entidad académica institucional.

Del análisis minucioso de la figura de programa, se llega a una serie de conclusiones sobre la problemática que enfrentaría a futuro, si se mantenía esta misma forma organizativa:

- Limitaba la consolidación y sostenibilidad de las acciones a largo plazo en las regiones de impacto.
- No permitía consolidar un recurso humano académico y administrativo, capacitarlo ni formarlo para alcanzar los objetivos de impulsar el desarrollo regional.
- Impedía la toma de decisión ágil y oportuna para responder a las necesidades de la región.
- Estructura regional sin participación en los órganos institucionales de decisión.

Planificación y estrategia

A raíz de estas realidades, la gestión Académica Administrativa se ve como prioridad uno, transformar el programa académico a una instancia regional de carácter permanente. Es así como, fundamentado en las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que implicaba una transformación, se planifica una estrategia que permitiera a las autoridades universitarias tomar una decisión certera y precisa basada en información actualizada, veraz y oportuna.

En una primera etapa y con el fin de poder plantear adecuadamente la estrategia a seguir para la transformación, se realizó un análisis documental de la normativa institucional, que permitiera determinar en dónde estaba el Programa en ese momento y a dónde quería llegar, cuáles eran los requerimientos y eventual impacto de un cambio de la figura de gestión.

Completada la etapa de revisión se plantean una serie de objetivos específicos para lograr la transformación a sección regional, los cuales orientarían la acción global del programa académico, es decir, el objetivo general de la estrategia estaría enmarcado, según González (2012), en evolucionar el Programa Académico Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe a la figura de Sección Regional, permitiéndole establecerse de forma permanente como eje de desarrollo en la región.

Y los objetivos para lograrlo se plantearon en:

- Establecer los procedimientos necesarios que permitieran, de forma sistematizada y ordenada, llevar a cabo los procesos y servicios que brinda la Universidad Nacional, en el Programa Académico.
- Implementar una estructura organizativa interna del programa que permita una evolución natural a la Sección Regional.
- Crear espacios de discusión que permitan a las autoridades conocer y apropiarse del proceso de migración del Programa del Campus Sarapiquí en Sección Regional.
- Establecer una serie de indicadores que permitieran medir el accionar del programa en las regiones de influencia.
- Recopilar la información necesaria para documentar el cumplimiento de indicadores que permitan a las autoridades universitarias conocer de forma ejecutiva el desarrollo del

programa y el cumplimiento de requisitos para llevarlo a sección regional (González, 2012).

Estrategias globales desarrolladas

Dentro del contexto de lo que requerían las autoridades para la toma de decisiones, se inicia con la conciliación de conceptos y normativa, de qué se entendería por pertinencia de la acción universitaria en una región, y cómo se mediría el impacto en los territorios de dicha acción a corto, mediano y largo plazo.

Con los objetivos claros, se determinan una serie de estrategias globales para alcanzarlos, tales como talleres que permitieron establecer mecanismos de coordinación con unidades académicas, validar la propuesta de plan estratégico para el programa dirigido a transformarlo en el futuro a sección regional, y que permitiera establecer una estructura organizativa adecuada para la evolución, y que conlleva una serie de tareas que van, desde asegurar el proceso de transformación, hasta dar las pautas para llevar a cabo la transición final a la nueva figura organizacional, una vez que se diera el pronunciamiento que autorizara el cambio. Las estrategias realizadas comprendieron:

A. Talleres que permitan establecer: mecanismos de coordinación con unidades académicas, validar el plan estratégico para el programa dirigido a consolidarlo como una futura sección regional y generar la batería de indicadores para su seguimiento y control; por último, establecer una estructura organizativa adecuada para la evolución a sección regional.

B. Establecimiento de un plan estratégico de mediano plazo para la Sección Regional que pudiera ser realizado durante la fase de transición de programa a Sección Regional.

C. Sistematización de procesos, en concordancia con las políticas institucionales, necesarias para una adecuada prestación de los servicios académicos que se realizan en el Campus Sarapiquí: Financieros, Recursos Humanos, Registro y Gestión Presupuestaria; mismos que se apegan a los procesos que se desarrollan en la Sedes Regionales.

D. Coordinación con las diferentes dependencias, tanto de carácter académico como administrativo, para fundamentar y diseñar los instrumentos de estructura organizativa, procedimental y de control interno, que requiere el programa en su transformación a sección regional, para que queden debidamente registrados, reconocidos y avalados en la institución.

E. Recopilación de la información generada, que permita documentar y sistematizar la experiencia, así como certificar el cumplimiento de los indicadores, facilitando a las autoridades universitarias conocer de forma ejecutiva el desarrollo del programa y el cumplimiento de requisitos para llevarlo a Sección Regional.

De la organización interna del Programa

Retomando la definición de programa desde el estatuto orgánico (1993) que indicaba de los programas, sobre su organización, decía: cada programa establecerá su organización interna (art. 140 inciso ch). Esta opción permitió que el programa se organizara con una estructura similar al de las sedes regionales y le permitió generar en su personal las capacidades técnicas, organizacionales y de toma de decisión, que le facilitaría migrar de forma natural a una estructura organizativa académica de sección regional.

Se inicia entonces una Asamblea de Programa, una Asamblea de Académicos del Programa, un Consejo de Gestión Académica, que permeara tanto las decisiones como la información en toda la estructura académica; y si bien por ser programa, lo que en estos órganos se decidiera no era vinculante, sí era de peso en la ejecución de la gestión académico administrativo del Programa.

Es así como a lo largo de los años de 2011 al 2015, se realizaron al menos dos Asambleas de Programa al año, de dos a cuatro Asambleas de Académicos al año y el Consejo de Gestión Académica se reunía una vez cada quince días. Todo ello generó capacidades y conocimiento en toda la comunidad universitaria, de cómo funcionan las estructuras universitarias permanentes de la Universidad Nacional.

La planificación

La coordinación con unidades académicas institucionales iba dirigida a consolidar lineamientos de Gestión Interunidades, que permitieran asegurar la calidad académica de toda la acción sustantiva en lo que sería la Sección Regional. Así mismo, se trabajó un plan de desarrollo del programa, que daría el insumo a una batería de indicadores de gestión que dieron seguimiento al plan y facilitó la toma de decisiones de los órganos de conducción superior.

Establecer un plan estratégico de mediano plazo era un insumo necesario que iba a permitir al Programa Académico Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, una vez declarada su transformación de programa a Sección Regional, tener un plan inicial de acción que impulsara el proceso de transición.

A su vez, la sistematización de procesos, en concordancia con las políticas institucionales, coordinar con las diferentes dependencias, tanto de carácter académico como administrativo, para fundamentar y diseñar los procesos necesarios dentro del programa y con ello plantear una estructura organizativa, procedimental y de control interno, debidamente registrados, reconocidos y avalados en la institución, era necesaria para una adecuada prestación de los servicios académicos que se realizan en el Campus Sarapiquí y sería la fuente primaria de datos que darían sustento a la toma de decisiones.

Gestión por indicadores de logro

Los indicadores de logro, diseñados desde la planificación estratégica del Programa, eran una batería de cuadros que permitiría a las autoridades conocer la eficiencia con que se realizaba la acción sustantiva y los productos que de esto se obtenía.

Sin embargo, en marzo del 2012, ante un primer informe de aplicación de los indicadores al Consejo Universitario, se percibe un vacío en cómo se entenderían la pertinencia y el impacto, y cómo dicha batería podría reflejar esto, pues los indicadores de gestión presentados eran más un reflejo de los logros de la gestión académico-administrativa, que del impacto de la acción sustantiva en las regiones de influencia.

De este modo, tras una discusión formal, se toman los conceptos de Pertinencia e Impacto, basados en el texto de la UNESCO (1998), sobre la pertinencia de la educación superior en su texto, "La educación es un tesoro", que a su vez generó una batería de indicadores complementaria que permitió evaluar bajo estos conceptos cómo impactaba la acción de la Universidad en la región.

Con una estrategia clara y una serie de indicadores, tanto de logro como de impacto, se inicia la travesía hacia la consolidación de una Sección Regional en las Regiones Huetar Norte y Huetar Caribe de nuestro país.

Los informes de desempeño

Plasmar información organizada de indicadores de logro y de impacto, que a su vez reflejaran el trabajo real que se realiza mediante la acción sustantiva en una región, dio paso a una serie de documentos de carácter académico administrativo, que no se limitaban al reflejo de números y datos, sino además difundía el quehacer institucional en la región, estos informes emanaron, tanto de lo interno del Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe (PAIRHNC), como de instancias asesoras.

A lo largo de cinco años se presentaron cuatro documentos:

- Informe de Desempeño del Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe. PAIRHNC 2012.
- Informe de Indicadores. PAIRHNC Y APEUNA, 2012.
- Justificación de la transformación del Programa Académico a una instancia de carácter más permanente. PAIRHNC 2013.
- Análisis para determinar la transformación del Programa Académico Regional Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Atlántica a Sección Regional de la Universidad Nacional en Sarapiquí. APEUNA 2013.

Como ya se hizo referencia, el Informe de Indicadores es un documento de cuadros que presentaba una serie de indicadores de la gestión académico-administrativo y el porcentaje de logro de estos. Sin embargo, no indicaba qué implicaba ese

logro, qué productos se obtuvieron, qué población se vio beneficiada, entre otros vacíos.

Tanto el Informe de Desempeño como el de Justificación ampliaban el Informe de Indicadores, con datos del contexto regional que permitía vislumbrar la pertinencia de las acciones realizadas, presentando datos que reflejaban la acción sustantiva, población beneficiada, productos y estudios de percepción sobre los beneficios de lo actuado en los territorios; esto permitió medir el impacto del programa en las regiones de influencia. Otro apartado tenía que ver con los insumos que se preparaban para el proceso de transformación, tal como un trabajo de análisis para una propuesta de estructura organizativa y las implicaciones presupuestarias de dicha transformación.

El informe de APEUNA era el insumo oficial que presentaba la propuesta general de estructura organizativa, así como el análisis de costos de transformar el programa académico administrativo en Sección Regional.

Declaratoria de transformación a la Sección Regional y a la etapa de transición

Tras cuatro años de posicionar el programa en la región y mantener un estricto registro de la acción sustantiva realizada, su impacto en los territorios y los informes, tanto internos como externos, el Consejo Universitario, mediante SCU-1140-2014, del 15 de julio publicado en el Alcance 10, de la *Gaceta* 19-2014, declara la transformación del Programa Académico en sección Regional, en dicho acuerdo indicaba:

TRANSFORMAR EL "PROGRAMA ACADÉMICO REGIONAL INTERDISCIPLINARIO REGIÓN HUETAR NORTE Y CARIBE, CAMPUS SARAPIQUÍ", EN LA "SECCIÓN REGIONAL HUETAR NORTE Y CARIBE", QUE ENTRARÁ EN VIGENCIA A PARTIR DE MARZO DEL 2015.

CONFORMÓ UNA COMISIÓN ESPECIAL COORDINADA POR LA VICERRECTORÍA ACADÉMICA, LA COORDINADORA DE LA COMISIÓN DE ANÁLISIS DE TEMAS INSTITUCIONALES DEL CONSEJO UNIVERSITARIO, UN MIEMBRO DEL CONSEJO UNIVERSITARIO, UN REPRESENTANTE DE

APEUNA, LA COORDINADORA DEL PROGRAMA ACADÉMICO REGIONAL INTERDISCIPLINARIO REGIÓN HUETAR NORTE Y CARIBE, UN REPRESENTANTE ESTUDIANTIL DESIGNADO POR EL DIRECTORIO DE LA FEUNA Y UN REPRESENTANTE DE CONSACA.

Inicia una comisión con la elaboración de una propuesta de Reglamento de Sección Regional, cuerpo normativo indispensable para poder realizar este cambio de forma organizativa. En este punto es importante aclarar que, si bien en el estatuto orgánico de 1993, se mencionaba la figura de sección regional, no existe dentro del cuerpo normativo de la Universidad Nacional ningún reglamento que regulara el funcionamiento y operación de la figura de sección regional. Es en el Estatuto Orgánico aprobado el 14 de setiembre del 2014, donde se establecen las secciones regionales como unidades académicas desconcentradas, según el artículo 9 sobre Sedes, Secciones Regionales y Sedes Interuniversitarias, y dictaba:

ARTÍCULO 9. SEDE, SECCIÓN REGIONAL Y SEDE INTERUNIVERSITARIA

(...) Las secciones regionales son unidades académicas desconcentradas que impulsan, coordinan y ejecutan la acción sustantiva en una región específica, sea por su propia cuenta o en coordinación con otras unidades académicas. Su actividad se regula en un reglamento aprobado por las instancias correspondientes. (...) (Estatuto Orgánico, 2015, p. 14)



Para diciembre de 2014, tras un análisis de Consejo Universitario, con insumos que proveyó la comisión encargada en la propuesta de Reglamento de Sección Regional donde indican, tras un análisis del acuerdo de transformación que se requiere, entre otros elementos:

- Reglamento de Sección Regional.
- Estructura Organizativa.
- Plan de fortalecimiento del Sector Académico.
- Plan de Desarrollo del Sector Administrativo.
- Plan Estratégico 2015-2017.

Como resultado de lo anterior, se establece un Plan de Trabajo para el abordaje de cada una de las acciones por atender, para tal efecto, se integraron subcomisiones.

(Consejo Universitario, 2014, p. 4).

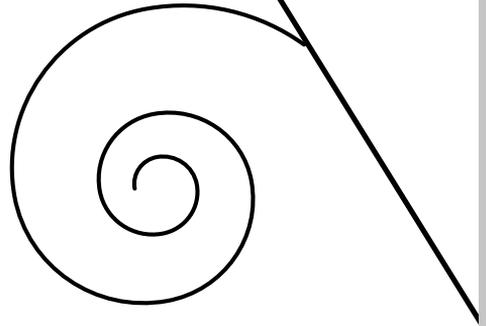
Se determina, entonces, la conveniencia de trasladar la entrada en vigencia de la Sección Regional para el 17 de agosto del 2015. Sin embargo, nuevamente en agosto de 2014, en acuerdo SCU-1124-2015, del 13 de agosto, donde se aprueba el Reglamento de Sección Regional, se implementa un plan de transición, con duración de tres años, prorrogables dos años más, de ser necesario, y se indica como nueva fecha de entrada en vigencia de la Sección Regional el 1° de enero del 2016.

Después de un proceso de cinco años, finalmente el 31 de diciembre de 2015, cierra sus puertas el Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe, en el Campus Sarapiquí, y el 1° de enero del 2016 inicia sus funciones la Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Un quinquenio que permitió consolidar en la institución, no solo una nueva instancia regional de carácter permanente sino, además, un proceso riguroso de toma de decisiones en los más altos niveles institucionales, basado en indicadores de gestión e impacto, que permitió asegurar, tanto la pertinencia de establecer una sección regional en estos territorios, como de que se tenían desarrolladas las condiciones requeridas para dicha transformación.

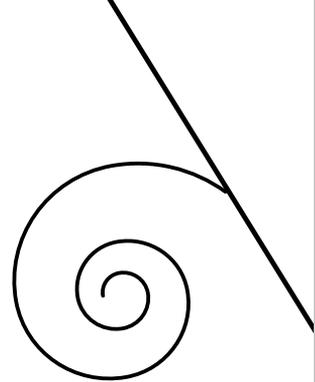
Bibliografía

- González, F., Schmidt, I., Araya, E., León, R. (2012). *Informe de Desempeño Programa Académico Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- González, F., Schmidt, I., Araya, E., León, R. (2013). *Justificación de la transformación del Programa Académico a una instancia de carácter más permanente*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Consejo Universitario de la Universidad Nacional. (2007). *SCU-1402-2007 Sobre Recinto Sarapiquí*. Gaceta 16-2017. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1339>
- Consejo Universitario de la Universidad Nacional. (2008). *SCU-1055-2008 Declaratoria de interés y prioridad institucional el proceso y las acciones que la Universidad impulsa para consolidar el Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí*. Gaceta Universitaria 12-2008. Universidad Nacional de Costa Rica <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1316/Gaceta%2012-2008%5b1%5d.375.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Universitario Universidad Nacional. (2014). *SCU-1140-2014 Transformación del Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí, en Sección Regional de la Universidad Nacional*. Gaceta 11-2014, Universidad Nacional de Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/3259> .
- Consejo Universitario, Universidad Nacional. (2014). *SCU-2118-2014 Modificación de los incisos b y c del acuerdo transcrito en oficio Scu-1140-2014, Sobre la transformación del Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí en Sección Regional Huetar Norte y Caribe*. Gaceta 19-2014 Alcance 10, Universidad Nacional de Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5074>

- Consejo Universitario Universidad Nacional. (2015). *SCU-1124-2015: Aprobación del Reglamento de secciones regionales y Transición de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe, Producto de la Implementación del Nuevo Estatuto Orgánico*. Gaceta 14-2015 Alcance 6, Universidad Nacional de Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5128>.
- UNA. (1993). *Estatuto Orgánico*. EUNA.
- UNA. (2015). *Estatuto Orgánico*. EUNA.
- UNESCO. (1998). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO.



SEDE INTER
UNIVERSITARIA
ALAJUELA



Pluralidad regional, imágenes identitarias y literatura

Cidalice Cerdas Benavides

Introducción

El proceso de conformación de una literatura nacional, tal como se ha estudiado y entendido en la historiografía costarricense, destaca el proceso de formación de esa literatura paralelamente al proyecto político, cultural e ideológico de un grupo oligárquico. Por tanto, es recurrente la mención al concepto “comunidad imaginada” propuesto por Anderson y citado por estudios como los de Ovares *et al.* (1993), Quesada (2002) y Corrales-Arias (2019), entre muchos otros. Es decir, se reconoce que existió un esfuerzo por centralizar el poder económico y político en un grupo, para lo cual se destacaron ciertos símbolos, discursos, hechos, etc., que constituyeron la base de una identidad nacional.

En Costa Rica, como parte de tal proceso, el foco de la crítica se colocó en un corpus literario particular, surgido en el Valle Central y que representa de cierta manera el ser costarricense. De forma simultánea, el trabajo académico prioriza ese mismo corpus y esas lecturas tendientes a la temática nacional por encima de otras (Rodríguez-Cascante en Villalobos, 2021). El canon

literario costarricense poco se había nutrido de la cultura de las distintas regiones y grupos de la nación o, cuando así lo hizo, se destacó el carácter nacional del texto por encima del regional.

Asimismo, es hasta muy recientemente que, en las identidades nacionales (así, en plural), se incluyen distintos colectivos históricamente silenciados, opacados bajo el discurso de los “igualitarios”, pues habían prevalecido un corpus y un canon literarios tales que privilegiaban la imagen de una nación homogénea y blanca, democrática, campesina y pacífica.

En este ensayo se parte del concepto “identidad” no como una esencia, sino como un relato comprendido por un conjunto de atributos con los que se identifica un grupo y en el que surgen ciertas imágenes y representaciones que se legitiman o se toman como propias (Mondol, 2012, p. 29). Durante la constante elaboración de este relato identitario pueden surgir imágenes, discursos, representaciones o prácticas que se validan como propias, mientras que otras serán descartadas, así continuamente se producen inclusiones y exclusiones.

En palabras de Mondol (2012):

Lo denominado costarricense no solamente se funda a partir de los rasgos más característicos o comunes; el sentido de diferencia con respecto a otras comunidades nacionales y culturales también juega un papel decisivo en la conformación de la identidad. Este principio de diferenciación, el cual permite identificar las actitudes y comportamientos ajenos frente a los rasgos propios de una determinada comunidad o grupo social, es justamente lo que se denomina como otredad. (p. 29)

Debido a lo anterior, es interés de este ensayo analizar la forma en que, a partir de la inclusión de esos “otros” y de las contribuciones de las literaturas regionales, la literatura costarricense reconoce su pluriculturalidad y se rescatan nuevas imágenes identitarias allí representadas. Para ello, nos referiremos tanto a la crítica literaria, la historiografía literaria y a las dificultades que encierran los estudios de literaturas regionales.

La identidad costarricense, literatura nacional y el vallecentralismo

No pocos estudios sobre la literatura costarricense se han enfocado con particular interés en el proceso de invención del Estado-nación y la conformación de una literatura nacional que contribuyera a aglutinar comunidades heterogéneas en torno a un discurso identitario en el que se reconociesen a pesar de sus diferencias. Es decir, la crítica y la historiografía literarias en Costa Rica han resaltado especialmente algunos periodos, entre ellos, el final del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando la invención de la identidad costarricense, de la mano de la construcción de una literatura nacional, tuvo su origen.

Dentro de esa preocupación por la conformación de la identidad, algunos estudios costarricenses se han centrado en analizar discursos periodísticos, políticos y literarios, los cuales se examinarán en breve, ya que la revisión de algunas de estas fuentes permite explicar no solo cómo la literatura forma parte de esa construcción de la identidad, sino que también se explica la importancia de la imagen del Valle Central en ese proceso.

Urbina Gaitán (2014) investiga los discursos identitarios presentes en los textos recogidos en periódicos del siglo XIX. Así, el autor realiza un trabajo de revisión de los artículos publicados por el periódico *El Costarricense* durante sus años de circulación. Urbina (2014), producto de su trabajo, concluye que nuestra identidad "se fue conformando a largo plazo, lo que se comprueba con el hecho de que durante los años de circulación de *El Costarricense* se fueron creando imágenes discursivas fundacionales sobre las características étnico-culturales de los costarricenses y sobre la identidad nacional (...)" (Urbina, 2014, p. 162).

Resulta igualmente importante destacar que, tal como constata Urbina (2014), estos discursos sobre el ser costarricense estaban circunscritos a un espacio concreto: el Valle Central. Sobre lo anterior, señala:

Los discursos emitidos sobre la identidad nacional costarricense, tanto por el periódico en estudio como por el Dr. Castro Madriz y los “poetas populares” cartagineses, se dieron dentro del marco urbano del Valle Central, núcleo geográfico a partir del cual se propagará [sic] la identidad blanca de los costarricenses. Para Acuña, esto se explica por el temprano consentimiento al interior de los grupos políticos y el temprano éxito de la economía cafetalera, factores que posibilitaron la afirmación de una conciencia regional en el Valle Central que posterior a 1870, se extenderá entre las clases populares como la base del nacionalismo costarricense (2002: 218). Asimismo, pese a la existencia del sentimiento localista, las elites políticas de las ciudades principales del Valle Central costarricense compartían una cierta imagen común sobre su comunidad política y sobre su Estado, lo cual pudo mantenerse debido a la calma política que vivía el país (Díaz, 2005: 8). (Urbina, 2014, p. 160)

De igual manera, en la invención de la identidad no solo se producen símbolos significativos para la comunidad, la cual debe modificarlos y reinterpretarlos constantemente para que mantengan su vigencia (Meléndez, 2004), sino que también ocurre un proceso de diferenciación frente a otras comunidades. Para el caso costarricense, según Meléndez (2004) fue particularmente importante la Meseta Central, la autora —a través del estudio de textos escolares de geografía— destaca el papel que esta juega en la construcción de la nación costarricense, señala:

La imagen del territorio está íntimamente relacionado [sic] con su estructuración, la definición de sus fronteras y se puede observar en la evolución de la cartografía de la época. La centralidad está ligada al sentimiento de que Costa Rica es el Valle Central, y su identidad es un producto irradiado desde el centro hacia el resto del país. Este elemento ha subyugado las particularidades regionales a la “cultura” e identidad del centro sobre la periferia. (pp. 61-62)

La perspectiva que aporta Meléndez (2004) es particularmente relevante, pues recuerda el valor de las fronteras en el

desarrollo de una identidad: en su opinión, estas tienen como fin contener “las fuerzas centrífugas que estructuran una identidad nacional” (p. 58). Por lo tanto, el territorio cobra un especial sentido, ya que se necesita establecer dichos límites para que, a partir de ellos, se creen diferencias en relación con otras comunidades (Meléndez, 2004).

De igual forma, la invención de la nación costarricense, al tiempo que requirió una apropiación del territorio, como menciona Meléndez (2004); también coincide con la especial atención al Valle Central, pues desde allí las elites emitían ciertos discursos políticos y periodísticos cuya función era homologar lo nacional a la cultura de esta zona del país. Tal procedimiento concuerda con lo acontecido en la literatura nacional. Aunado a lo anterior, dice Quesada Soto (2002): “La formación de una literatura nacional en Costa Rica se asemeja, en líneas generales, a la formación de otras literaturas nacionales en los países latinoamericanos y, en particular, los centroamericanos. Ese proceso forma parte de un esfuerzo más amplio, la construcción o invención de la nación, como una comunidad imaginada más que una realidad sustantiva” (p. 17).

Para otros autores, entre ellos Ovares *et al.* (1993), es necesario recordar que, tanto en la literatura como en otros discursos que participan y construyen un imaginario, no se refleja una noción preexistente de lo nacional, sino que esta se construye (p. 3). Por lo cual, para Quesada (2002) y Ovares *et al.* (1993), resulta relevante analizar una serie de discursos (literarios, periodísticos, políticos, críticos e historiográficos, entre otros), participantes de la construcción de la idea de nación.

Con respecto a la literatura costarricense, dicen Ovares *et al.* (1993) que esta “se define como tal mediante un discurso más amplio o general que excluye e incluye obras, autores y tendencias. La posibilidad de reconocer en cada obra los componentes del referente obligado de lo ‘nacional’ es la condición según la cual se valoran las obras como auténticamente costarricenses” (p. 5).

Como se ha indicado anteriormente, este proceso de elaboración de una literatura nacional ha correspondido con una dinámica en la que participan, siguiendo a Álvaro Quesada Soto (2002), fuerzas centrífugas y centrípetas que se interrelacionan de manera compleja. Tal procedimiento no ha sido exclusivo de la literatura de nuestro país, sin embargo, este es el caso que nos

ocupa. Ovares *et al.* (1993) y Quesada (2002) toman como punto de partida del trabajo de Anderson al señalar que la nación es una comunidad imaginada; para Quesada (2002), esta “responde a un proyecto de unificación y centralización del poder económico y político e ideológico, alrededor de un grupo hegemónico criollo ligado a la exportación de productos agrícolas para el mercado internacional” (p. 17).

Quesada (2002) indica que en la construcción de la nación costarricense se produjo un “modelo metonímico del ser nacional” (p. 18) gracias al cual habitantes de distintas regiones geográficas heterogéneas se imaginaban como una unidad homogénea. Sin embargo, no se puede perder de vista que tal procedimiento obliga a preguntar por esas otras regiones y otras identidades que se subsumen en el discurso de “lo nacional”. Para este autor:

La tendencia centrípeta hacia la unidad y la asimilación al modelo oligárquico de identidad o realidad nacionales oculta, en primer lugar, la existencia del otro interior: la tendencia centrífuga hacia una pluralidad de prácticas discursivas y culturales propias de otros grupos o áreas de la vida social —especialmente de los grupos populares y las mujeres o los ámbitos del deseo sexual y las luchas por el poder— cuya existencia el orden del discurso nacional oligárquico tiende a controlar, reprimir o excluir. (Quesada, 2002, p. 19)



La literatura nacional y las literaturas regionales

Hasta este punto, se ha definido la identidad en tanto una narración cuya construcción demanda movimientos de inclusión y exclusión de ciertas prácticas, discursos, textos, etc. Ello equivaldría a unos procedimientos de ocultamiento o de énfasis, tema al que nos referiremos más adelante. Asimismo, se ha señalado que, en el proceso de inventar la nación costarricense, la literatura ha contribuido a forjar (o reafirmar) ciertas imágenes y discursos, los cuales han coincidido con una exaltación del Valle

Central, no solo en tanto sitio de origen de la literatura porque allí se concentraron las élites políticas y económicas que dieron origen a esta, sino también como telón de fondo de las narraciones o como temática, entre otras posibilidades.

Sin embargo, mantener este recorrido no contribuiría en casi nada a ampliar la discusión, por lo contrario, repetiría las posiciones críticas e historiográficas ya mencionadas, sin que esto desarrolle el campo de los estudios sobre literatura costarricense. Por esta razón, también se deberá reflexionar sobre el papel de las literaturas nacionales y regionales para, posteriormente, analizar el canon literario de Costa Rica y las nuevas rupturas de la visión homogénea de la identidad.

Entre quienes revisan los términos “nacionalismo y literatura”, “literatura nacional” y “literatura regional”, se pueden —grosso modo— diferenciar dos posiciones (no del todo excluyentes): en primer lugar, trabajos (y especialistas) que en alguna manera consideran problemático el estudio de las literaturas nacionales y regionales por lo que apuntarían una serie de reservas conceptuales y metodológicas; en segundo lugar, estudios (y especialistas) que encuentran necesario hacer una revisión de los cánones literarios que permita reivindicar textos invisibilizados, elaborar estudios sobre la producción de una región particular o destacar autores y autoras nunca antes revisados.

En el primer grupo cabrían estudiosos como Beltrán-Almería (2020) para quien, si bien “los nacionalismos son, en primera instancia, positivos porque inspiran un sentimiento de cohesión interclasista. Pero, en segunda instancia, cobran caro ese impulso cohesionador. Establecen fronteras y alientan la hegemonía de una casta que se apropia del “espíritu nacional” — en su provecho—” (párr. 6), no tienen cabida los trabajos sobre literaturas nacionales sin teoría estética cultural. Además, en particular, encuentra contraproducente la práctica de trasladar valores actuales al análisis de textos de otras épocas. La posición de este autor es relevante en tanto su crítica coincide con lo descrito sobre la construcción de la literatura costarricense.

Como se ha indicado, en el segundo grupo se ubican quienes encuentran en el desarrollo de las literaturas regionales una posibilidad, incluso, de comprender mejor la identidad nacional. Rodríguez-Cascante (2021a), uno de los principales estudiosos de la literatura de la región ramonense, recuerda que, mediante el estudio de las literaturas regionales, se legitiman las identidades

particulares, al mismo tiempo, su abordaje conlleva un enfrentamiento con el canon y el imaginario nacional (p. xix).

Ante las críticas a las literaturas regionales, Vargas-Celemín (2003) ha señalado que las intenciones políticas, las falacias ideológicas, etc. son la principal dificultad para su avance, pues existe una resistencia a estudiar las propuestas estéticas que no provienen de las metrópolis; sino que, más bien, hay una centralización hegemónica en lo económico y lo cultural. Esa centralización busca un borramiento de las fronteras producto de la globalización que produce sujetos homogéneos.

Frente a tal estado, en opinión de este autor, las literaturas regionales se pueden interpretar en forma de retos o de anacronismos (Vargas-Celemín, 2003, p. 100), dependiendo de la posición que se sostenga. Concebir como desafío el estudio de textos surgidos fuera de los centros de poder político, económico y cultural nace de un convencimiento de que es necesario recuperar voces que han sido silenciadas. Para Vargas-Celemín (2003):

La literatura regional es aquella escrita por autores no nacidos en los centros de poder económico y cultural, identificados por el lugar de nacimiento y el contexto social de sus primeros años, pero abiertos al mundo, es decir, nutridos de la experiencia vivencial directa y retroalimentados de la cultura universal. (p. 103)

¿De dónde nacen entonces las resistencias a tratar las literaturas regionales? Para Vargas-Celemín (2003), de la confusión entre este término y el concepto de "regionalismo" que corresponde a un momento específico del desarrollo de la literatura. Sin embargo, para otras voces críticas, como Fernández (2012), ya es problemática la importancia que concede Vargas-Celemín a un aspecto biográfico ajeno al texto: el sitio de nacimiento de su autor o autora.

De igual manera, para Fernández (2012) lo nacional y lo regional son "una compartimentación que el investigador realiza en busca de cierto orden y de un corpus abarcable, sin perder de vista, además, que esas mismas comunidades históricas o culturales son constructos identitarios, no realidades naturales" (p. 63). Es decir, que mientras Vargas-Celemín valida el estudio de las literaturas regionales, Fernández lo encuentra viable como método, pero no como tema en sí mismo ya que parte de

una construcción que ni siquiera coincide necesariamente con las fronteras.

Corrales-Arias (2015) aporta ejemplos en esta misma dirección: ¿qué sucede cuando encontramos textos cuya autoría no corresponde a personas de una determinada región, pero que sí participan de esas comunidades históricas y culturales? ¿Sería *Asalto al paraíso* de Tatiana Lobo un texto de literatura costarricense? Para este autor son cuestiones relevantes la existencia (o no) de literaturas nacionales, los procesos de subalteridad que conlleva la existencia de literaturas regionales (frente a lo nacional) (p. 14).

Estas resistencias hacen evidente la necesidad de proceder con cautela. Se requerirá, ya lo ha expuesto Fernández (2012), de una gran rigurosidad para no aplicar conceptos de forma laxa. Además, se esconde en las reticencias de esta teórica el temor de que se vincule erróneamente a la literatura regional únicamente con los discursos minoritarios.

Para la autora, aunque las fronteras no pierden interés, son difíciles de tratar, asimismo, como se ha dicho ya, es necesario el recordatorio de que estas siguen siendo conceptos de sumo interés, no obstante, el hecho literario no necesariamente coincide con ellas, lo que trae un problema adicional que también enuncia Corrales-Arias (2019): “estar en los márgenes no significa, necesariamente, estar en una de las regiones periféricas; se puede estar en los márgenes, o al margen, habitando y produciendo en el mismo centro” (p. 14).

Sin embargo, los cuestionamientos al tema de las literaturas regionales no llevan ni a Corrales-Arias (2019) ni a Fernández (2012) a desechar la importancia, como “fundamental tarea” (Fernández, 2012, p. 65), de revisar el canon literario para dar cuenta de aquellos textos largamente olvidados.

Para Rodríguez-Cascante (2021a), siguiendo a Vargas Celemín (2003), las literaturas regionales conforman y establecen redes de relaciones que hacen visibles aspectos de las culturas donde estas se producen, asimismo, contribuyen a la identificación de los autores con sus contextos (p. 18). Así, en oposición a Fernández (2012), aunque “ninguna literatura es puramente ficcional, todas ellas evocan distintos elementos de las realidades en las cuales son producidas” (Rodríguez-Cascante, 2021a, pp. 18-19). A partir de acá, será necesario examinar el canon literario costarricense y algunos ejemplos en los que se filtra, en esa imagen homogénea, la diversidad que somos.

Historia de un vacío: pluriculturalidad y literaturas regionales

Sea que se atribuya a los aires del Bicentenario de la Independencia o a la modificación del artículo 1 de la Constitución Política que conllevó el reconocimiento de Costa Rica como nación multiétnica y pluricultural o que se deba a que mundialmente hay una nueva consideración a la diversidad; sea o no por “algo” o “todo” esto, en la actualidad, se tratan con más cuidado algunos conceptos como la etnia, la pluralidad, la identidad, la representatividad.

Para el caso de Costa Rica, como ya se ha manifestado, esta reflexión necesariamente pasa por un análisis de los discursos liberales de construcción de identidad, en los que predominaba una imagen blanqueada del ser costarricense, presuntamente más cercana al modelo europeo, tal vez más blanca, tal vez tan mezclada que borró toda huella de ese mismo mestizaje. Esos discursos dejan por fuera las realidades de las poblaciones étnicamente diversas e invisibilizan las producciones literarias de otras regiones por no considerarse de interés.

En el desarrollo (invención) de un Estado-nación, el proceso paralelo de consolidar una literatura fija sus ojos en el Valle Central. Naturalmente, por largo tiempo la crítica literaria también se centró en las producciones allí originadas. Razón por la que, por ejemplo, cuando se ha hablado del Caribe, se ha hecho sobre él y no desde allí, lo cual oculta producciones en inglés criollo limonense, manifestaciones literarias no canónicas, etc. Lo mismo ha acontecido con las producciones literarias de Guanacaste o de las zonas fronterizas.

Podría sospecharse que tal situación no solo sea producto de ese proceso de construcción identitario que ya se ha referido, sino que también tiene su germen en ese blanqueamiento que protagonizaron las elites costarricenses. Es decir, no solo se produce una invención de la identidad, sino que esta se distingue por su blanquitud. Para Meléndez (2004), la caracterización del pueblo costarricense como mayoritariamente blanco “se basa en una generalización al percibir la población nacional como

homogénea aunque era mestiza” (p. 82). Para Urbina (2014), hay un cambio a mediados del siglo XIX:

Contrario a lo señalado en 1846, donde se resalta la herencia africana del costarricense, en 1877 el periódico antes mencionado la oculta, y así pone a los grupos aborígenes del país en vías de extinción, con el fin de consolidar la imagen de la raza blanca como la predominante (Urbina, 2014, p. 162).

Sobre este tema, los discursos se han enfocado en la exclusión de los ‘otros’ a fin de que el imaginario de blanquitud sea verosímil, ello mediante la discriminación y la negación de los sujetos diversos (étnica y culturalmente) por parte de un sujeto mestizo, blanqueado, constructor de la historia oficial. Por tanto, siguiendo a Corrales-Arias (2019): “Es importante entonces tener a la vista que los territorios (regiones político-culturales), al igual que la nación, están atravesados por relaciones de poder, las cuales se imbrican con el Estado-nación y el sistema mundo global” (p. 14). En ese sentido, era relevante para las elites costarricenses identificarse con lo europeo.

Dicho esto, una revisión de los discursos historiográficos y críticos, como indicara Corrales-Arias (2019), conducen a lo siguiente: “Ciertamente se trata de cuestionar la visión ‘vallecentralista’, o ‘vallecentrista’, homogénea, horizontal y aclimatada bajo el concepto de ‘literatura nacional’” (p. 14). Si bien, como se expresó anteriormente, la crítica literaria costarricense ha trabajado poco las producciones literarias regionales o de textos que subvierten estos discursos, tal tarea es impostergable.

Ya se ha expresado que los estudios historiográficos dejan en evidencia que la primera narrativa costarricense se centra en el Valle Central, posterior a la década de 1940 en la literatura nacional se incluyen otros espacios. De ello, se afirma en *La casa paterna* (1993):

Si aceptamos la idea de Anderson, según la cual la novela y el periódico son los agentes de la elaboración del concepto de nación y nacionalidad en los países latinoamericanos, puede decirse que, en Costa Rica, la nación era, principalmente, hasta los años cuarenta, la región central del país. El trabajo literario de estos años logra incorporar la sabana

guanacasteca con *Manglar*, de Joaquín Gutiérrez; la costa atlántica y los banales con *Puerto Limón* de Gutiérrez y *Mamita Yunai* de Fallas; el trabajo pionero en la selva, con *Juan Varela*, de Herrera García y *El sitio de las abras*, de Fabián, entre otros. (Ovares *et al.*, 1993, p. 202)

Por otra parte, para Quesada Soto (2010), “Limón y las regiones bananeras del Caribe ingresan al mapa literario costarricense con la serie de relatos *Bananos y hombres* (1931) de Carmen Lyra” (p. 62). Sin embargo, es importante aclarar que ninguno de estos textos incorpora, por ejemplo, un sujeto negro o sus problemáticas. Por lo contrario, Mondol (2012) menciona que su “representación en la literatura y la cultura nacional fue excluida del proyecto ideológico del Estado nación” (p. 75).

En *Breve historia de la literatura costarricense*, Quesada dedica el primer capítulo a la consagrada Generación del Olimpo, allí explica el desarrollo de esta producción cuyos autores debatían aún sobre cómo debía ser la literatura de la joven nación o si, incluso, era posible una literatura costarricense. Para Quesada (2010), es hasta los años 20 y 30 que en las literaturas latinoamericanas:

La representación de la vida nacional se abre —entre el entusiasmo, el temor o el desconcierto— a regiones geográficas, grupos étnicos y clases sociales periféricas o subordinadas, con sus formas de vida, sus culturas y sus discursos marginados o excluidos del modelo oligárquico de la realidad nacional. (Quesada, 2010, p. 60)

De igual forma, para Quesada (2010) es hasta que se realiza la publicación de *Cuentos de angustias y paisajes* cuando se retrata “la variedad étnica de los personajes para incluir indios, negros, cholos, chinos” (p. 69). No obstante, como se ha dicho previamente, las producciones literarias de las que da cuenta nuestra historia literaria hasta ese momento son elaboradas desde el Valle Central, no desde las regiones ni de o sobre grupos étnicos.

Las otras imágenes identitarias: algunos ejemplos

En las últimas décadas, la crítica literaria costarricense se ha preocupado por visibilizar los aportes al campo literario y las representaciones de los diversos grupos históricamente silenciados: afrodescendientes, mujeres, población LGBTI+ y otros grupos étnicos como sinodescendientes, indígenas, etc. El propósito de estos esfuerzos es revisar los textos literarios producidos por estos colectivos, situarlos en la historiografía literaria, convertirlos en objeto de análisis. Sin embargo, la confrontación del canon literario encierra, para algunos, el peligro de incluir, en este, publicaciones de menor calidad.

En palabras de Corrales-Arias (2019):

Hay prácticas y significados que la cultura dominante (¿central?) no puede reconocer como reales, sino como deformaciones o rezagos temporales, o estructurales (folclor, primitivismo, naif, sub/subdesarrollo, etc.). Y hay otras (las emergentes) que en principio son combatidas, pero finalmente son incorporadas, o cooptadas, como parte del discurso hegemónico (el canon). (p. 15)

Todo esfuerzo dedicado a estudiar los trabajos de estos grupos contribuye a confrontar la imagen identitaria homogénea que había surgido en el siglo XIX con unas identidades más diversas y complejas. Se destaca, en los inicios del siglo XXI, el interés por las producciones afrodescendientes, la literatura escrita por mujeres y la literatura del colectivo LGBTI+, nos referiremos en detalle a algunos de estos grupos.

Para la región Caribe y la población afro, según Mondol (2012), si bien es hasta la generación del 40 cuando se introduce esta costa en la literatura costarricense, “las problemáticas de las novelas de este periodo únicamente hacen referencia a la temática bananera y las condiciones de marginalidad y explotación social que sufría la clase trabajadora” (p. 75).

Por lo tanto, es hasta la década de los 70 con los relatos y novelas de Quince Duncan que se desarrollan temas vinculados a la

identidad afrocostarricense (Mondol, 2012). Sin embargo, los estudios anteriormente citados no incluyen referencias, por ejemplo, a la poesía de escritoras de origen afro, así como tampoco realizan una revisión de los periódicos de la época en los que podría rastrearse otras producciones en los géneros lírica o ensayo.

Meléndez Obando (2012) incluye en su artículo sobre afrodescendientes un breve apartado dedicado a la literatura. En dicha sección revisa la herencia afro de escritores y escritoras de Costa Rica y Nicaragua. Para el primer país, indica que tanto Carlos Luis Fallas como María Isabel Carvajal (Carmen Lyra) tenían antepasadas negras. Resulta interesante que, en lugar de tratar sobre intelectuales que se autoidentifican como afrodescendientes, se considere a dos autores (ambos consagrados por el canon) que, si bien escribieron textos situados en el Caribe, no lo hicieron desde una perspectiva afro, ni colocaron el sujeto afro como protagonista de los conflictos sociales que se cuentan. Dada la temática de su ensayo, Meléndez Obando (2012) se interesa por dejar patente la profundidad de las raíces afro en Costa Rica.

Acerca de lo anterior, Araya (2011) analiza cómo la crítica literaria y la construcción del canon literario están inmersos en políticas de blanqueamiento que invisibilizan la producción de autores afrodescendientes. Para esta autora, la construcción de un proyecto nación uniforme, blanco y de origen colonial desembocó en la eliminación de cualquier manifestación que dejara ver la diversidad existente en el país. Como consecuencia, “es de esperar, entonces, que la literatura como manifestación ideológica, discursiva, cultural y artística producida por Afro costarricenses tenga desde sus inicios una estética, proceso creativo y socio-histórico diferente a la del resto del país “blanco” (Araya, 2011). Sin embargo, tales particularidades no fueron consideradas hasta muy recientemente, aunque Araya rastrea textos desde el siglo XIX.

Al respecto, Quince Duncan (2005), quien fue por largo tiempo el principal escritor afro que ha encontrado espacio en la crítica, propone que existen elementos comunes en la literatura afro producida en Latinoamérica que permitirían hablar de un “afrorrealismo”, con unas características que lo diferencian del realismo mágico, de la negritude y el folklorismo. Para Duncan (2005), el afrorrealismo inicia con Nicolás Guillén y contiene una visión intra-étnica, “es una nueva expresión, que realiza una subversión africanizante del idioma, recurriendo a referentes míticos inéditos o hasta ahora marginales, tales como el

Muntu, el Samanfo, el Ebeyiye, la reivindicación de las deidades como Yemayá, y a la incorporación de elementos del inglés criollo costeño” (Duncan, 2005).

En el año 2014, en Costa Rica se realizó un “Encuentro de escritores afrodescendientes, indígenas y sinodescendientes”, resultado de esta actividad se elaboró una antología que recopila las contribuciones de diversos autores latinoamericanos. En la presentación de la sección dedicada a autores afrodescendientes, Morejón (2014) afirma: “con nuestra palabra, hemos ido forjando una sensibilidad americana que aflora más allá de nuestra piel para fijarse en nuestra psicología criolla, amulatada, siempre abierta al abrazo perenne de nuestros compatriotas indígenas y sinodescendientes” (p. 23).

A pesar de estas contribuciones, resulta innegable que existe un amplio trabajo por delante, no solo para recuperar otras voces, sino también para construir una historiografía de la literatura costarricense que incluya a estas y otras poblaciones. Hasta ahora, es —sin duda— *Place, Language and Identity in Afro Costa Rican Literature* de Dorothy Mosby (2003) uno de los principales estudios sobre la literatura afrocostarricense que, a su vez, es retomado por estudiosas como Consuelo Meza (2013), quien —siguiendo a Mosby (2003)— agrupa a los autores en generaciones distintas: Eulalia Bernard, junto con Quince Duncan, en una tercera generación por ser hija de inmigrantes jamaíquinos; Campbell, junto a otras autoras como Dlia Mc Donald, en una generación posterior, nacidas en San José y parte de una cuarta generación que tiene como lengua materna el español.

En cuanto a la recuperación de otras voces que rompen la imagen canónica de la Costa Rica blanca, masculina y homogénea, se pueden mencionar estudios que dan cuenta de los aportes de las mujeres al campo literario, especialmente, al ensayo. Entre esos valiosos textos están *Mujeres forjadoras del pensamiento costarricense* de Grace Prada y *Mujeres ensayistas e intelectualidad de vanguardia en la Costa Rica de la primera mitad del siglo XX* de Ruth Cubillo. Es importante decir que, por largo tiempo, primó, en particular, la obra de Carmen Lyra como ejemplo de la participación de las mujeres en las letras nacionales, mientras otras cuyos aportes también fueron de cuantiosa valía no fueron visibilizadas. Con respecto a la incursión de las mujeres en la intelectualidad del país, dice Prada (2005):

Al investigar la presencia de las mujeres en el pensamiento costarricense lo primero que notamos es que han entrado tardíamente en los diferentes campos del quehacer de las letras de Costa Rica. Esta situación tiene su explicación porque mientras los próceres de la patria se dedicaban a consolidar la República, a introducir la imprenta, a crear los códigos y las instituciones del naciente Estado, es decir, a desarrollarse en el ámbito de lo público, las mujeres quedaron recluidas al ámbito doméstico, en el mundo de la reproducción, o sea, en el lugar del “no ser”. (p. 23)

Por su parte, Cubillo (2011), a pesar de que no tiene como objetivo ahondar en las explicaciones de esta ausencia de mujeres en las letras costarricenses y centroamericanas, conjetura sobre ellas y las expone: “los cánones literarios en general, pero en particular costarricense y centroamericanos, incluyen pocas escritoras, lo cual puede deberse a múltiples factores tales como el pensamiento falogocéntrico y la revisión poco exhaustiva de fuentes (periódicos, revistas y otras) para la fijación de un corpus más completo” (p. 4).

Los estudios supracitados coadyuvan a ampliar el corpus de la literatura costarricense y a repensar el canon, pues arrojan luz sobre autoras largamente silenciadas. En esa misma línea, *Mujeres e identidades: Las escritoras del Repertorio Americano (1919-1959)*, también de Ruth Cubillo (2001), recupera el pensamiento de una serie de mujeres que publicaron en la famosa revista fundada por el célebre Joaquín García Monge. De esta forma, comienzan a aparecer en los discursos historiográficos otros sujetos distintos del intelectual (hombre) de la Meseta Central.

Mucho más recientemente, para el caso de los grupos LGBTI+, no solo destaca la producción de autores como Alexander Obando, Uriel Quesada y Ronald Campos, sino que también, a partir del trabajo de la crítica literaria se vuelve la mirada a la literatura homoerótica, las representaciones, y las identidades de estos grupos dentro del imaginario de la nación.

Chacón (2016) enfatiza esa “ausencia” de textos literarios gay y lésbicos en el canon costarricense para proponer, mediante el estudio de una serie literaria, textos que abordan esa temática. En palabras del autor:

La serie perturba el canon, en la medida en que este último privilegia, sesgadamente, determinados conjuntos de

obras y autores, y por lo tanto, al mismo tiempo, invisibiliza ciertas series. En ese sentido, el concepto de serie literaria posee un gran valor heurístico, pues permite ver a autores y obras, no con un valor individual en sí mismos, provocadores de estudios monográficos particulares, sino como puntos de apoyo para el establecimiento de fuerzas tendenciales literarias, culturales, y más ampliamente sociales. (Chacón, 2016, p. 132)

El estudio de Chacón (2016) es de particular interés, en tanto, no solo da visibilidad a un grupo de textos siempre ausentes de la crítica literaria más tradicional; sino que, al mismo tiempo, establece un contínuum entre obras de inicios del siglo XX hasta la actualidad. De esta forma, se derriba cualquier sospecha de que las representaciones sobre la homosexualidad pertenecen enteramente al siglo XXI, existen algunos pocos textos que, así sea de forma tangencial, hacen referencia al tema, simultáneamente, el crítico enfatiza los cambios en la forma como se enuncia el tema.

Chacón (2016) no sigue la intención de reelaborar una historia de la literatura, más bien se propone visibilizar ciertas obras a partir de la serie literaria. A pesar de lo anterior, como el mismo Chacón enuncia, la elección de este corpus “perturba el canon”, por cuanto las enunciaciones tienen “un valor colectivo” que al mismo tiempo retrata y “problematiza” la sociedad y, finalmente, cuestiona la imagen nacional mediante “la institucionalidad literaria, en tanto aparato institucional de construcción de imaginarios de identidades colectivas” (Chacón, 2016, p. 140).

Nuevamente, es necesario detenerse para recapitular. Este ensayo ha abordado tanto el surgimiento de la literatura nacional vallecentralista como la importancia que paulatinamente se otorga a otros grupos que cuestionan la homogénea identidad nacional que se construyó también a partir de la literatura y de otros discursos identitarios, de tal forma que se han cuestionado las imágenes identitarias predominantes a partir del reconocimiento de otras voces autorales en la literatura.

Llegado este punto, luego de la revisión conceptual sobre la literatura regional, también es necesario reflexionar sobre los aportes que desde otras zonas de la nación se ha hecho a la literatura del país y cómo estas otras obras se interrelacionan de forma compleja con “lo nacional”. Lo anterior es particularmente importante, ya que, según indicaba Fernández (2012):

En principio, no todo el quehacer de una historia de la literatura regional estaría inevitablemente vinculado con discursos minoritarios, excepto si pensamos que el concepto de región mantenido por estas historias tenga que ver, exclusivamente, con grupos históricamente silenciados. Vuelve a darse una relación de ideas que nos lleva a una cadena de conceptos discutible, del tipo: minorías —étnicas, sexuales, de género—, literatura popular, folclore, baja calidad artística. (p. 65)

Para esta autora, se debe desterrar esa idea de que las literaturas regionales necesariamente tienen una menor calidad que las nacionales. Asimismo, es igualmente preocupante, como se expresó antes, justificar un acercamiento biográfico que deje de lado “el carácter universal y antropológico” del texto literario (Fernández, 2012, p. 61), o que sacrifique la calidad estética a fin de dar lugar a otras voces en el canon.

A pesar de las reservas, es necesario insistir en la importancia de revisar los vacíos en la literatura costarricense, la cual, como apunta Rodríguez-Cascante (2021b), “se considera un conjunto homogéneo”, por ello, “el estudio de literaturas regionales hace posible el rescate de autores y textos antes desconocidos” (Rodríguez-Cascante, 2021b). Es justamente ese objetivo el que ha orientado la labor investigativa de este académico, quien ha publicado entre otros, los libros: *Historia de la literatura ramonense* (2021), *Obras completas de Lisímaco Chavarría* (2013) y *Obra Literaria de Corina Rodríguez López (Poesía, Narrativa y Ensayo)* del 2018.

Asimismo, el trabajo de Rodríguez-Cascante, al tiempo que aporta al estudio de la literatura de San Ramón, también cuestiona el corpus que ha predominado al hacer crítica a la literatura de finales del siglo XIX. Según Villalobos (2021), para Rodríguez-Cascante es importante hacer notar que, contrario a la conclusión a la que se llegaría a causa de los estudios del canon tradicional, el corpus de la literatura costarricense no era homogéneo, sino que hubo textos filosóficos y estéticos que no se han estudiado y no corresponden con las lecturas historiográficas tradicionales.

De igual manera, Rodríguez-Cascante, en palabras de Villalobos (2021), “amplía la heterogeneidad discursiva de la literatura costarricense y ofrece un nuevo camino para la comprensión de

otras formas de pensar; es decir, el trayecto alternativo de los inconformes y sus imaginarios utópicos” (p. 4).

Estaríamos ante un doble cuestionamiento a los estudios literarios costarricenses: en primer lugar, uno dirigido a la crítica que ha privilegiado un cierto corpus y una lectura de este; en segundo lugar, otro enfocado en la tarea de volcar la mirada a otras producciones fuera de la Meseta Central para enriquecer la literatura del país. Resulta evidente que ambos cuestionamientos se complementan, prestarles atención redundará en una visión más completa de las producciones literarias de Costa Rica.

Cuando Corrales-Arias (2019) analiza la novela *La sed de los días* de Rodríguez-Barrientos afirma que la obra “[e]s una obra emergente que ha sido “combatida” por el “centro” a través del silencio, puesto que no ha sido incorporada como parte del canon, ni mucho menos” (p. 21). Este, el silencio, será el mecanismo a través del cual se rechazan ciertos textos mientras que se refuerzan otros.

A la luz de lo señalado por Fernández (2012), estas posiciones resultan especialmente relevantes:

Nuestros discursos críticos e historiográficos se encuentran insertos en la misma idea de narratividad que se le supone a lo ficcional y, por tanto, comparten la capacidad de crear mundo o de perpetuar el establecido (los establecidos), incluso cuando la pretensión es sacar a la luz su perversión a la hora de invisibilizar determinados textos o visiones de mundo (p. 65).

Tal afirmación da cuenta de la importancia que tienen los estudios que contribuyen a revisar el canon literario costarricense: justo para “ampliar”, para abarcar los matices tras las producciones literarias y justo porque la crítica y los discursos historiográficos contribuyen a crear una realidad que excluye otras producciones, otros imaginarios, otras identidades, al tiempo que niega la diversidad cultural y étnica.

A partir de los estudios de Corrales-Arias y Rodríguez-Cascante se fortalece la exploración de textos literarios originados en la zona norte y en San Ramón. El proceso de visibilización de otras regiones del país no termina allí, igualmente, se han realizado investigaciones sobre las producciones literarias de Guanacaste. Así, por ejemplo, Fajardo Korea (2008) destaca que “[m]

ediante la poesía es posible reconocer los rasgos que fortalecen la identidad cultural del ser guanacasteco con una visión cosmovisionaria: trabajador, franco, amigo, benigno, fiestero, luchador, apasionado, respetuoso, decidido, pacífico, idealista, autóctono, sensible, orgulloso, extrovertido” (parr. 8).

Para Vargas-Celemín (2003), tiene capital importancia el reconocimiento de que existen conexiones entre la literatura y los referentes espaciales y étnicos, además en su opinión, negarlos tiene implicaciones ideológicas (p. 101). En esta línea, el estudio de la literatura guanacasteca también permitiría un mejor conocimiento del imaginario de la región y cómo este se diferencia de otras imágenes identitarias. Para Fajardo Korea (2008):

Guanacaste, como sujeto lírico, es un nudo de significación visto desde una perspectiva crítica, con un lenguaje elaborado, lleno de figuras como la metáfora y la imagen guanacastecas, que tratan de visualizar una toma de conciencia lírica, al incorporar los guanacastequismos en las construcciones lingüísticas. La diversificación de los contextos económicos y sociales experimentados por la provincia de Guanacaste inciden, ahora, en la renovada cosmovisión, tanto temática como estilística (párr. 16).

De tal forma que, siguiendo a Corrales-Arias (2019), “‘lo regional’ o particular, imbricado en “lo nacional”, implica una tensión entre prácticas residuales y prácticas emergentes” (p. 22). Este mismo autor hace hincapié en la necesidad de cuestionar las diferencias identitarias que “han construido regiones desiguales en un país inventado desde la centralidad” (Corrales-Arias, 2015, p. 44).

Las investigaciones hasta ahora mencionadas dan cuenta del quehacer literario de diversas regiones que comienzan a estudiarse y cuyas producciones se dan a conocer. Sin embargo, es innegable que todavía hay estudios pendientes en relación con otras regiones del país, por ejemplo, la zona sur. Al respecto, son relevantes los trabajos en los que se recopilan corpus de literatura de una determinada región, que evidencian la producción literaria fuera de la gran área metropolitana.

En palabras de Rodríguez-Cascante (2021b): “si bien no ha habido una preocupación por el desarrollo de una historiografía literaria orientada al análisis de las literaturas regionales, sí hemos

tenido el interés de diversos intelectuales por dar cuenta de la existencia de estas literaturas particulares”. Desde lo abordado en el ensayo, es necesario tanto describir esa “otra literatura”, como también hacer trabajo crítico e historiográfico sobre ella a fin de analizar sus características; tal labor contribuirá a asentar una heterogeneidad discursiva largamente negada.

Conclusiones

A través del recorrido expuesto —desde del proceso de creación de un Estado-nación hasta la historiografía más reciente—, se concluye que se han gestado profundos cambios en el acercamiento y comprensión de la identidad costarricense, los cuales problematizan el papel de la crítica, evidencian la amplitud de un corpus literario que aun ahora ofrece nuevas posibilidades de interpretación, y advierten otras lecturas posibles que enriquezcan el trabajo académico sobre la literatura.

Dichos cambios y posibilidades giran en torno a las discusiones conceptuales y a los estudios que de allí parten, así, del debate en torno a los conceptos “literatura nacional”, “literatura regional” e “identidad”, se debe recordar que las posiciones identificadas no son excluyentes, por lo tanto, será oportuno atender los cuestionamientos que buscan la rigurosidad sin por ello dejar de escuchar el justo llamado a visibilizar los aportes desde otros sitios de la nación y de otras voces.

De igual manera, son innegables los aportes de las literaturas regionales, ya sea que se aborden, tal como lo ha hecho Rodríguez-Cascante, desde una búsqueda que encuentra sus raíces en el mismo periodo en que se comienza a desarrollar la literatura ‘nacional’, o bien que se enfoquen en la actualidad. Las literaturas regionales interpelan el canon literario y amplían el corpus. En este sentido, son muchas las tareas pendientes que no se abordan en este trabajo: es necesario revisar la historiografía literaria, partir de las antologías regionales, considerar los aportes de las poblaciones indígenas, entre muchas otras vetas de estudio más.

El reto, especialmente con textos y literatura indígena, es enorme, dado que inscribirse en la memoria de la nación, reconocerse en los discursos identitarios, según expone esta autora, no debería ser un patrimonio únicamente de las elites.

El grupo letrado sería aquel que merecería entrar en la memoria nacional, respaldado por la misión de culturizar al resto de la población. En consecuencia, las historias de la literatura regional no constituirían la idea plural de la identidad, por el contrario, reafirmaría la diversidad de elites en distintos campos que se equilibran y controlan mutuamente, conocidas como elites estratégicas. (Guzmán, 2007, p. 95)

Asimismo, la crítica literaria ya ha pasado de un sujeto homogéneo a sujetos diversos que ahora ya son considerados interlocutores válidos, enuncian y son representados en la literatura. Este es el caso de las mujeres, la población afrodescendiente, los grupos LGBTI+, etc. A pesar del tiempo que ha tomado, paulatinamente alcanzan visibilidad en el corpus la literatura costarricense, en la crítica y, eventualmente, en el currículum de las instituciones de enseñanza.

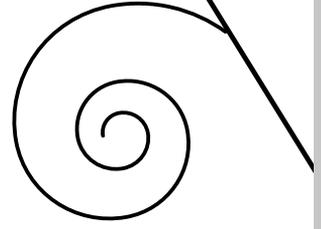
Finalmente, si bien se pueden constatar que esos progresos mencionados al principio generan una transformación en el imaginario de una Costa Rica que, en la actualidad, se reconoce como más diversa, compleja y enriquecida por esta misma pluriculturalidad; todavía es monumental el trabajo por hacer. A pesar de ello, no cabe duda de que cada paso dado conducirá a una sociedad más inclusiva, más justa.

Bibliografía

- Araya, K. (2011). *Identidad, diversidad cultural y etnicidad en la literatura afro-costarricense*. Coloquio Internacional sobre Diversidad Regional y Estudios Regionales Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cidicer.so.ucr.ac.cr/archivos/coloquio1/ponencia11.html>
- Beltrán Almería, L. (2020). Sin fronteras: Antinomias de los estudios literarios. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 41(89). <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1527/1699>
- Chacón Gutiérrez, Albino. (2016). Representaciones y elaboraciones de la homosexualidad en la literatura costarricense. *Revista Ístmica* 19, 131-142. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/istmica/article/view/8749>
- Corrales Arias, A. (2015). Narrativas regionales de Costa Rica: ¿una ficción? *Revista Herencia*, 28(2), 43-48. https://www.researchgate.net/publication/334155937_Narrativas_regionales_de_Costa_Rica_una_ficcion
- Corrales-Arias, A. (2019). La literatura de la Región Norte Costarricense. Un caso paradigmático: Francisco Rodríguez-Barrientos. *Temas de nuestra América*, 35(99), 11-23. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/13592>
- Cubillo Paniagua, R. (2001). *Mujeres e identidades: Las escritoras del Repertorio Americano (1919-1959)*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Cubillo Paniagua, R. (2011). *Mujeres ensayistas e intelectualidad de vanguardia en la Costa Rica de la primera mitad del siglo XX*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Duncan, Q. (2005). "El afrorrealismo. Una dimensión nueva de la literatura latinoamericana". Recuperado de <http://istmo.denison.edu/n10/articulos/afrorealismo.html>
- Fajardo Korea, M. (2008). "Literatura costarricense, acercamiento a la poesía guanacasteca en el siglo XX". Ponencia presentada al XVI Congreso Internacional de Literatura Centroamericana. <https://escritores.wordpress.com/2008/04/22/%E2%80%98literatura-costarricense-acercamiento-a-la-poesia-guanacasteca-en-el-siglo-xx%E2%80%99-y-2-por-el-lic-miguel-fajardo-korea/>

- Fernández Morales, M. (2012). Aproximación a las dificultades teórico-conceptuales del binomio literatura-región. *Lingüística y literatura*, 61, 59-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4234191>
- Guzmán Méndez, Diana. (2007). Las historias de las literaturas regionales como nuevo paradigma identitario. *Hallazgos, Producción de conocimiento* 7, 87-98. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835168006.pdf>
- Meléndez Dobles, S. (2004). Aportes geográficos al imaginario costarricense en el siglo XIX. *Revista Reflexiones*, 83 (1), 57-85. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11385/10740>
- Meléndez Obando, M. (2012). "El lento ascenso de los marginados: los afrodescendientes en Costa Rica y Nicaragua". Wolfe, Justin y Gudmundson, Lowell. (Eds.). *La negritud en Centroamérica. Entre raza y raíces*. Editorial de la UNED.
- Meza, C. (2013). Diversidad cultural, discriminación y utopía en la poesía de mujeres pertenecientes a la diáspora afrocaribeña en Centroamérica. En Laura Febres (Comp.). *La mirada femenina desde la diversidad. Una muestra de su novelística de los años noventa hasta hoy*. Recuperado de: <http://www.unimet.edu.ve/unimetsite/wp-content/uploads/2016/01/La-mirada-femenina-Tomo-II.pdf>
- Mondol López, M. (2012). *Identidades literarias*. Universidad Estatal a Distancia, Programa de Producción de Material Didáctico Escrito.
- Morejón, N. (2014). *Prólogo: Aquí estamos*. Britton, Carol. (Comp.). *Tenemos la palabra: Antología literaria: escritores y poetas afrodescendientes, indígenas y sinodescendientes*, pp. 21-23. San José, Costa Rica: Sistema Editorial de Difusión de la Investigación, UCR.
- Mosby, Dorothy. (2003). *Place, Language and Identity in Afro-Costa Rican Literature*. Columbia, Missouri: University of Missouri Press.
- Ovares, F.; Rojas, M.; Santander, C.; Carballo, M. (1993). *La casa paterna: escritura y nación en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Prada Ortiz, G. (2005). *Mujeres forjadoras del pensamiento costarricense*. Editorial Universidad Nacional.
- Quesada Soto, A. (2002). *Uno y los otros*. Editorial Universidad de Costa Rica.

- Quesada Soto, A. (2010). *Breve historia de la literatura costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Rodríguez Cascante, Francisco. (2021a). *Historia de la literatura ramonense: desde los orígenes hasta el postmodernismo (1870-1970)*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez Cascante, Francisco. [Universidad de Costa Rica Sede de Occidente] (28 de octubre de 2021b). Inauguración y Conferencia Inaugural "Escribir la historia de una literatura regional" [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ZZMH_AvNJ0Q&t=3428s
- Urbina Gaitán, C. (2014). Raza e identidad nacional de Costa Rica en el periódico El Costarricense (1846-1849, 1879 y 1873-1877). *Revista de Ciencias Sociales*, 5(146), 155-165. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15340989011.pdf>
- Vargas-Celemín, L. (2003). Los estudios de la literatura regional: ¿anacronismo o reto? *Aquelarre*, 4, 99-108.
- Villalobos, C. (2021). Francisco Rodríguez Cascante: Imaginarios utópicos. Filosofía y literatura disidentes en Costa Rica (1904-1945). Reseña. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 47(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/125/1251597028/1251597028.pdf>



Sobre las y los autores

Lissiloth Quesada Zúñiga es académica de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, en áreas de investigación, pedagogía y humanismo. Es licenciada en Docencia de la Universidad de Costa Rica, máster en Humanismo, Sociedad y Ambiente de la Universidad Nacional. Laboró como asesora para profesores de América Latina en el Spanish Education Development Center, Washington D.C. Su línea principal de investigación es movimientos sociales, ambientales y humanistas. Forma parte del Consejo Editorial de la *Revista Nuevo Humanismo* del Centro de Estudios Generales. Dentro de sus publicaciones se destaca el libro *Alexander Skutch y el Nuevo Humanismo*, desde el cual fue invitada a presentar en la Feria Internacional del Libro en La Habana, Cuba en febrero del 2020. Su correo electrónico es lissiloth.quesada.zuniga@una.cr.

Guiselle Mora Sierra nace en San José, el 13 de junio de 1959. Allí cursa sus estudios básicos. En 1977 ingresa a la UCR, donde estudia Antropología. Si bien el énfasis escogido fue el de Arqueología, las oportunidades laborales le han permitido explorar ambas áreas de esta disciplina. Después de un periodo de casi 10 años con el Ministerio de Cultura y Juventud en labores de promoción y gestión cultural en la región, se reintegra a la UNA, Sede Regional Brunca, en donde ha colaborado en labores de docencia y, desde el 2018, en extensión en los territorios de Salitre, Cabagra y Ujarrás, cantón de Buenos Aires, Puntarenas. Su correo electrónico es guiselle.mora.sierra@una.cr.

Miguel Calderón Fernández es profesor catedrático de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. Fue decano de la Sede Regional Brunca entre 2004 y 2009. Es fundador y coordinador de la Red centroamericana de pensamiento, Cátedras Generosas. Forma parte de la Red Internacional del Conocimiento con sede en Santiago de Chile. En el 2013 recibió la Distinción al Quehacer Intelectual Compartido, otorgada por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile. En 2000 y 2001 obtuvo el premio nacional de composición musical ACAM del Festival Nacional de la Creatividad del Ministerio de Educación Pública. Estudió en la Universidad Nacional de Costa Rica, en la Georgetown University y Howard University en Washington D.C. donde se graduó con honores. Dentro de sus publicaciones se enlista: *Costa Rica en Antonio Maceo* (Arlekin, 2016), en conjunto con académicos costarricenses y cubanos; *El Pueblo y su cultura*, EFUNA (1999), *Cuentos de la Bonga* (2014 y audiolibro 2020), *La Mansión novela sobre el General cubano Antonio Maceo Grajales* (2018), *Muertos que nunca mueren* (2018), *Cuentos para un final* (2019). Actualmente es integrante académico del Consejo Universitario en representación de Sedes Regionales. Su correo electrónico es miguel.calderon.fernandez@una.cr

Lena Barrantes Elizondo (<http://orcid.org/0000-0003-3242-226X>) es académica en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. Hizo sus estudios doctorales en Investigación Educativa en la Universidad de Calgary, Canadá. Tiene una maestría en Segundas Lenguas y Cultura y otra en Gestión Educativa y Liderazgo, ambas en la Universidad Nacional, así como una Licenciatura en Lingüística Aplicada del Inglés. Sus áreas de interés incluyen enseñanza del inglés como idioma extranjero, agencia profesional docente, identidad docente y enseñanza y aprendizaje universitario. Posee publicaciones nacionales e internacionales en estas áreas, además de participar activamente en conferencias académicas. Su correo electrónico es lena.barrantes.elizondo@una.ac.cr.



Yalile Jiménez Olivares fue vicedecana (2014-2019) y desde el 2019, es la actual decana de la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional. Posee una maestría en Segundas Lenguas y Culturas con Énfasis en Inglés como Lengua Extranjera para Alumnado Adulto y una Licenciatura en Lingüística Aplicada con Énfasis en Inglés, ambos de la Universidad Nacional de Costa Rica y un Magíster en Administración Educativa de la Universidad Internacional San Isidro Labrador. Es académica en la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional desde el 2001. Es cofundadora del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (CI-UNA-SRB). Sus trabajos de investigación han sido divulgados en diferentes espacios nacionales e internacionales. Su correo electrónico es yalilej@una.ac.cr.

Víctor Julio Baltodano Zúñiga es doctor en Ciencias Sociales, máster en Administración y Licenciado en Economía. Desde 1992 trabaja en la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional donde ha sido director de la Sección Regional (1995-1997), y luego, al transformarse en Sede Regional, ha ocupado los cargos de director académico del Campus Nicoya (2008-2010), vicedecano (2016-2017) y decano (2017-2022). En noviembre del 2010 se convierte en el primer catedrático de la UNA que hace su carrera académica desde esta Sede. Tiene experiencia también en la Universidad de Costa Rica donde labora desde el 2003. Posee más de 50 publicaciones. Su correo electrónico es victor.baltodano.zuniga@una.cr.

Óscar Alfredo Barboza Lizano es académico en la Universidad Nacional de Costa Rica. Hizo estudios doctorales transdisciplinarios en Ciencias Humanas y Ambientales en la Facultad de Artes Liberales y en la Facultad de Historia de la Universidad de Varsovia, Polonia. Maestría en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo, grado en Ciencias Biológicas con énfasis en Biología Tropical, ambos en la Universidad Nacional. Áreas de interés: pensamiento latinoamericano, identidades latinoamericanas, historia de las ideas de América Latina, geopolítica, cooperación internacional, ambiente y sociedad. Posee publicaciones en estas áreas, tanto artículos en revistas científicas indexadas como libros en coedición y de su autoría. Su correo electrónico es oscar.barboza.lizano@una.cr.

Daniel Matul Romero es escritor guatemalteco con residencia en Costa Rica. Es licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional (UNA), máster en administración de empresas por la Universidad de Costa Rica (UCR) y doctor en educación por la Universidad Lasalle. Ha sido docente por más de 20 años en universidades de Costa Rica, Guatemala, El Salvador y Nicaragua. Ha sido consultor para la Unión Europea, la cooperación española, la cooperación alemana, Naciones Unidas (ONU), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Sistema de Integración de Centroamérica (SICA). Además, ha laborado en distintos puestos gerenciales en organismos como el Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP), la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN), la Fundación para el Desarrollo Municipal en Centroamérica y el Caribe (DEMUCA) y la Fundación para la Paz y la Democracia (FUNPADEM). Como escritor ha publicado en Guatemala, El Salvador, Costa Rica, Chile y España. Ha ganado diferentes certámenes internacionales de literatura en Guatemala, Costa Rica, Chile, Argentina, Colombia, Uruguay, España y Chile. Desde hace cuatro años desarrolla un trabajo de educación transformadora por medio del arte con personas privadas de libertad en cárceles de Costa Rica.

Ileana Schmidt Fonseca (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6227-3299>) M.Sc en Tecnología e Informática Educativa de la Universidad Nacional. Labora para la Universidad Nacional desde el año 1994, en la Sede Región Brunca, y asume la coordinación del Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe en el periodo 2010-2015. Entre sus labores destaca: académica de Ingeniería en Sistemas, coordinadora de proyectos de extensión e investigación, miembro suplente en la Comisión de Carrera Académica. Desde octubre de 2020 funge como representante académica ante el Consejo Universitario. Cuenta con varias publicaciones en temas como Gestión Universitaria y Educación en Ciberseguridad. Su correo electrónico es ileana.schmidt.fonseca@una.cr.

Rodolfo León Anchía (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2701-8038>) M.Sc en Administración Educativa, licenciado en Pedagogía con Énfasis en Didáctica, Bach. en la enseñanza de los Estudios Sociales y Bach. en Filosofía con Énfasis en Ciencias

Sociales de la Universidad Nacional. Labora para la Universidad Nacional desde el año 2008, en la Sección Regional Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí. Coordinador académico de la Sección Regional en el periodo 2010-2015 y actualmente subdirector de la Sección Regional. Entre sus labores destaca: académico de las carreras de Administración, Gestión de la Recreación y el Turismo, Secretariado Profesional y Estudios Generales, participación en proyectos de extensión e investigación. Cuenta con varias publicaciones en temas como Educación en Ciberseguridad, Turismo, Cultura y Educación. Su correo electrónico es rodolfo.leon.anchia@una.cr.

Ana Patricia Vásquez Hernández es máster en Gerencia de Proyecto y licenciada en la Enseñanza de la Matemática. Labora para la Universidad Nacional en la Sección Regional Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí. Pionera de los estudios etnomatemáticos en Costa Rica, con énfasis en los conocimientos y saberes (etno) matemáticos de los pueblos indígenas de este país. Ha sido reconocida por la Universidad Nacional como “Extensionista destacada 2021” y “Premios UNA 2016”. Ha sido gestora de proyectos integrados de investigación, extensión y docencia para el fortalecimiento de la educación matemática con enfoque etnomatemático junto con la Dirección Regional de Educación Sulá de Talamanca del MEP y el apoyo de la Red Internacional de Etnomatemática de la cual forma parte y el apoyo de la UNESCO. Es miembro del Consejo Editorial de la Universidad Nacional desde octubre del 2021. Cuenta con varias publicaciones en temas de etnociencias, textos de matemática con enfoque etnomatemático, saberes matemáticos asociados a las prácticas de los pueblos indígenas, historia de la etnomatemática en Costa Rica, sistematización de experiencias, entre otros. Su correo electrónico es ana.patricia.vasquez.hernandez@una.cr.

Marco Redondo Mesén (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2398-5514>) Tiene una maestría en Docencia Universitaria UCCART, Lic. en Música con Énfasis en instrumento de la UNED. Labora para la Universidad Nacional desde el año 2011, en la Sección Regional Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí. Entre sus labores destaca: Académico de Estudios Generales en el área de las Artes, Director y coordinador de La Escuela de Música Infantil de Sarapiquí, UNA. Ha creado los cursos de Apreciación y

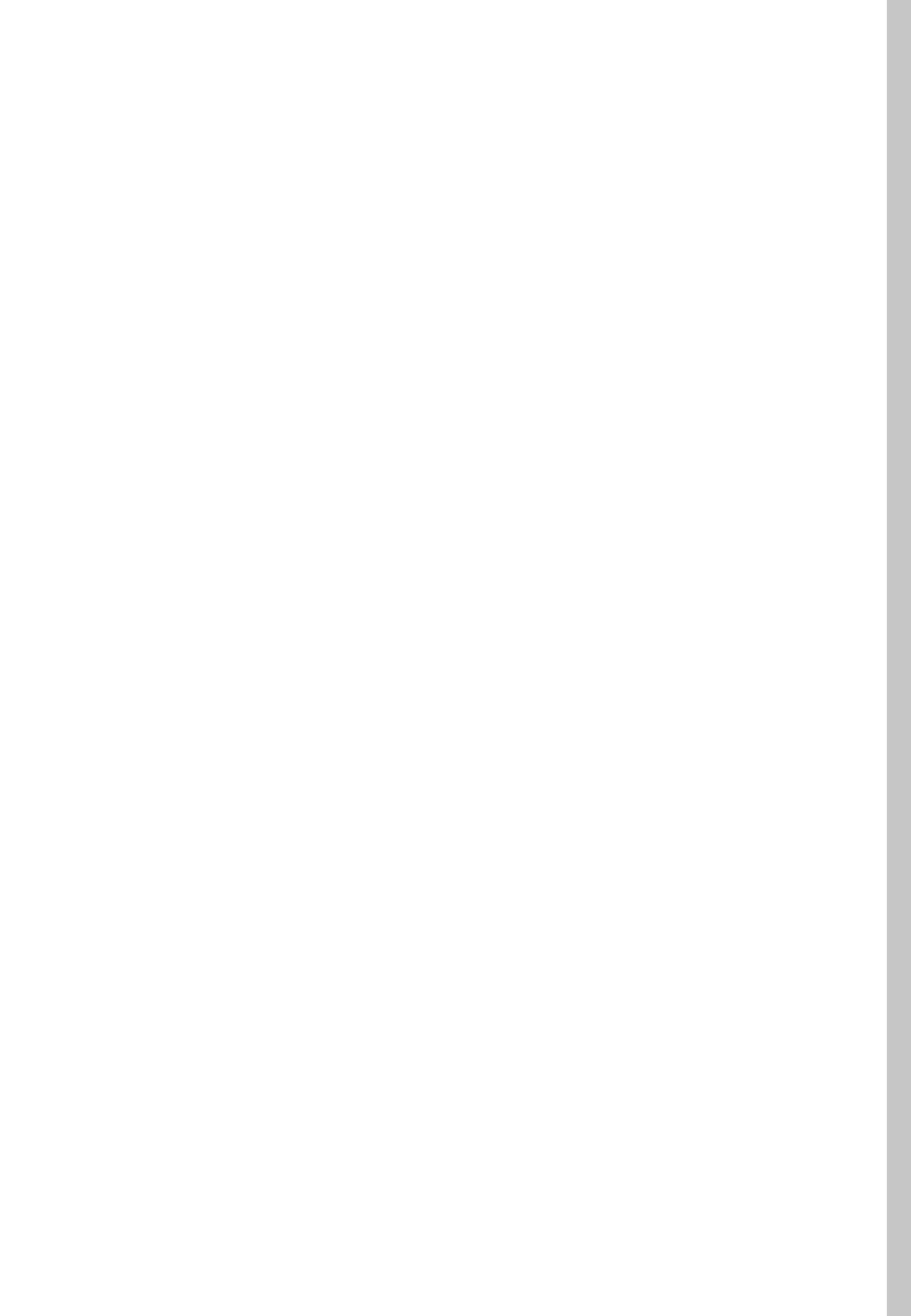
Comprensión Musical, La Música en el Cine. Cuenta con publicaciones en temas de cultura y educación en la sistematización de experiencias. Labora para el Centro Nacional de la Música como miembro de La Orquesta Sinfónica Nacional y profesor de Fagot desde 1989, donde también se desempeñó como jefe del Dpto. de Vientos y Percusión desde 1999 hasta el 2020. Su correo electrónico es marco.redondo.mesen@una.cr.

Cidalice Cerdas Benavides es filóloga, graduada de la Universidad de Costa Rica, es máster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria; además, se egresó de la Maestría Perspectiva de Género en los Derechos Humanos de la Universidad Nacional. Ha sido docente de Estudios Generales para la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional. Ha impartido cursos sobre redacción y expresión escrita, literatura costarricense, literatura centroamericana y género. Ha laborado como correctora de estilo externa en el Programa de Producción de Material Didáctico Escrito en la UNED, y en proyectos propios. Asimismo, ha impartido charlas sobre temas como lenguaje inclusivo de género, literatura y equidad. Su correo electrónico es cidalice.cerdas.benavides@una.cr.



PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD NACIONAL

Este libro fue impreso en 2024 en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional, consta de un tiraje de 100 ejemplares en papel editorial y cartulina barnizable. Cuenta además, con una versión en PDF Interactivo para lectura en dispositivos electrónicos.



El tema de pluralidad regional en este tomo da reconocimiento a las características culturales, de saberes y territoriales que han caracterizado a través de la historia, el accionar de la UNA en las distintas regiones y subregiones. El horizonte de las geografías se hace visible por medio de las voces y el rostro de las sedes regionales al compartir recuentos históricos, exposiciones del pensamiento actual y visiones prospectivas.

La presencia histórica de las sedes regionales se manifiesta en capítulos que recuentan, tanto los orígenes de sus fundaciones, como procesos en donde se ha actuado como protagonista. Estos procesos incluyen espacios particulares como la democratización del conocimiento en pueblos originarios en la zona sur, específicamente en Salitre, Ujarrás y Cabagra, la estrecha vinculación con la comunidad y su gobierno local en la región norte y Caribe al lograr acciones concretas en PPAA que responden a las demandas de las comunidades, y el recuento de la construcción de la identidad literaria nacional desde la Sede Interuniversitaria de Alajuela.

Por su parte, la presencia contemporánea de las sedes y la sección regional se manifiesta en los capítulos que abarcan saberes diversos en áreas como el liderazgo de mujeres en la academia, el presente de los cinco territorios indígenas en la zona sur y la descolonización, el reconocimiento de la necesidad de la recuperación del patrimonio cultural afrodescendiente que poseen los cantones de Nicoya y Santa Cruz, y los retos actuales de la Región Huetar Caribe.

