

“TRAYECTORIA *de* INNOVACIÓN”

El Sistema de
Estudios de Posgrado
de la Universidad
de Costa Rica:

historia, vínculo con
la sociedad, producción
de conocimiento y
futuros posibles.

*UNA REFLEXIÓN EN SU
50 ANIVERSARIO*



SEP

Sistema de
Estudios de Posgrado

Ronny J. Viales Hurtado
Editor



El libro “Trayectoria de innovación’. El Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica: historia, vínculo con la sociedad, producción de conocimiento y futuros posibles. Una reflexión en su 50 aniversario” tiene carácter conmemorativo, pero también constituye un esfuerzo por identificar, valorar, interpretar y proyectar la trayectoria de dependencia del SEP desde su fundación, en 1975; sus antecedentes, sus logros, las expectativas de las personas que promovieron su creación, así como sus limitantes y las posibilidades de desarrollo futuro. Desde el pasado, el futuro de los estudios de posgrado se visualizó como una necesidad de primer orden. Desde el presente, el libro evidencia el potencial que tiene, para el futuro, la formación interdisciplinaria y la investigación colaborativa entre posgrados, sobre todo para afrontar las crisis y los desafíos que han presentado eventos tales como la pandemia por la COVID-19 y los cambios que ha potenciado la inteligencia artificial (IA) por lo que la reflexión sobre el SEP deberá consolidarse como una tarea continua. El futuro del SEP se construye desde el presente y necesita del análisis, de la reflexión y de las acciones por parte de todas las personas que lo conforman: personas estudiantes, personas docentes, personas gestoras y quienes ocupan los cargos de autoridad, con la finalidad de que existan políticas claras sobre los estudios de posgrado en la Universidad de Costa Rica. El libro se propone contribuir a esos debates.



SEP
Sistema de
Estudios de Posgrado

50 ANIVERSARIO
1975 - 2025
Sistema de
Estudios de Posgrado
UCR

ISBN: 978-9930-9815-7-3



**“TRAYECTORIA
de INNOVACIÓN”**

**El Sistema de Estudios de Posgrado
de la Universidad de Costa Rica**

“TRAYECTORIA *de* INNOVACIÓN”

El Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica:

historia, vínculo con la sociedad, producción
de conocimiento y futuros posibles.

*UNA REFLEXIÓN EN SU
50 ANIVERSARIO*

Ronny J. Viales Hurtado

Editor

2025



SEP

Sistema de
Estudios de Posgrado



CIHAC.SIBDI.UCR CIP16

| | |
|-------------------------|--|
| Título: | Trayectoria e innovación. El Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica: historia, vínculo con la sociedad, producción de conocimiento y futuros posibles. Una reflexión en su 50 aniversario. / Ronny J. Viales Hurtado, editor. |
| Descripción: | Primera edición Costa Rica : Universidad de Costa Rica. Centro de Investigaciones Históricas de América Central. 2025. 110 páginas |
| Identificadores: | ISBN 978-9930-9815-7-3 (digital) |
| Materias: | LEMB: Universidad de Costa Rica. Sistema de Estudios de Posgrado. Historia. Grados académicos. Educación Superior – Costa Rica. |
| Clasificación: | CDD 378.728 -23.ed |

Comité editorial:

Dr. Kevin Coleman, University of Toronto
Dr. David Díaz Arias, Universidad de Costa Rica
Dr. Marc Edelman, City University of New York
Dr. Michel Gobat, University of Pittsburgh
Dra. Christine Hatzky, Leibniz Universität Hannover
Dr. Jeffrey L. Gould, Indiana University
Dr. Lowell Gudmunson, Mount Holyoke College
Dra. Montserrat Llonch, Universidad Autónoma de Barcelona
Dr. George Lomné, Université Paris-Est Marne-la-Vallée
Dr. Héctor Pérez Brignoli, Universidad de Costa Rica
Dr. Eduardo Rey Tristán, Universidad de Santiago de Compostela
Dr. Ronny Viales Hurtado, Universidad de Costa Rica
Dra. Heather Vrana, University of Florida
Dr. Justin Wolfe, Tulane University

Edición aprobada por el Centro de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC)

Primera edición: 2025

Revisión de pruebas: el editor. • Corrección filológica: Katherine Rojas Marín. • Diseño, diagramación, diseño de portada y control de calidad: Adriana Araya Esquivel.

Imagen de la portada: El abrazo como origen e integración de los saberes. Esta obra presenta una alegoría del encuentro entre disciplinas y áreas del conocimiento a través de la representación de un abrazo entre múltiples personas. De este abrazo surgen ramificaciones que simbolizan la vida, la belleza y el bienestar colectivo, representados por un ave a punto de volar y el florecimiento de dichas ramas. Con esta imagen se busca sugerir que las disciplinas, los saberes y el conocimiento no existen en aislamiento, sino que se construyen a partir de los sentires, los afectos, las relaciones interpersonales y el sentido de comunidad. La investigación es un proceso colectivo que surge del diálogo entre personas, sus métodos y sus creaciones, ya sea en equipos de trabajo o en el legado de investigaciones previas plasmadas en artículos y proyectos de graduación. El abrazo, por tanto, se presenta como una alegoría del humanismo que fundamenta la universidad pública y sustenta las disciplinas que conforman los estudios de posgrado. A la vez, representa un vínculo potente que impulsa la formación de nuevas ideas. Esta obra es una creación del artista visual Pablo Bonilla Elizondo y se ha planteado como propuesta para la realización de un mural en el edificio del Sistema de Estudios de Posgrado.

© Centro de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC).

© Ronny J. Viales Hurtado / Editor

San José, Costa Rica, Centroamérica.

Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Hecho el depósito de ley.

Índice

| | |
|--|-----|
| LISTA DE ABREVIATURAS..... | ix |
| PRÓLOGO | vii |
| INTRODUCCIÓN | ix |
| CAPÍTULO 1. El 50 aniversario del Sistema de Estudios de Posgrado: “la unidad académica de nivel más elevado en la Universidad de Costa Rica” <i>Victor Sánchez Espinoza y Anthony Goebel Mc Dermott</i> | 1 |
| Introducción..... | 1 |
| 1.1. La reforma universitaria y la “nacionalización” de la producción de conocimiento..... | 1 |
| 1.2. Discusiones sobre la conceptualización del SEP (1966-1975) | 4 |
| 1.3. Concreción y primeros años del Sistema de Estudios de Posgrado (1975-1990) | 5 |
| 1.4. Consolidación y crecimiento del Sistema de Estudios de Posgrado (1990-2000) | 8 |
| 1.5. Modernización del Sistema de Estudios de Posgrado (2000-2010) | 11 |
| 1.6. Actualidad del Sistema de Estudios de Posgrado (2010-2025) | 13 |
| 1.7. Balance y perspectivas: 60 años de discusiones, 50 años de experiencias | 18 |
| Fuentes primarias..... | 20 |
| Bibliografía | 21 |
| CAPÍTULO 2. Los posgrados del SEP-UCR: su vinculación con la Sociedad <i>Valeria Sancho Quirós</i> | 23 |
| Introducción..... | 23 |
| 2.1. La vinculación de las universidades con la sociedad, un ámbito de transformaciones, negociaciones y disputas: el contexto global..... | 23 |

| | |
|---|----|
| 2.2. Los Posgrados del SEP-UCR, su noción de Impacto | 33 |
| 2.3. Noción de Impacto | 34 |
| 2.4. Mecanismos de Impacto | 36 |
| 2.5. Sinergias, alianzas y colaboraciones..... | 38 |
| 2.6. Aportes a la política pública..... | 44 |
| 2.7. Los aportes a la Ciudadanía Inclusiva desde los posgrados del SEP-UCR..... | 50 |
| Conclusiones..... | 54 |
| Bibliografía | 56 |
| | |
| CAPÍTULO 3. La dimensión de la innovación en los posgrados del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica (SEP-UCR) | |
| <i>Gabriel Madriz Sojo y Ronny J. Viales Hurtado</i> | 59 |
| Introducción..... | 59 |
| 3.1. La noción de innovación en su contexto global, regional, nacional e institucional..... | 59 |
| 3.2. Los mecanismos de la Innovación | 73 |
| 3.3 Las áreas de Innovación..... | 79 |
| Conclusiones..... | 82 |
| Bibliografía | 84 |
| | |
| SOBRE LAS PERSONAS AUTORAS | 87 |
| | |
| ANEXO: DECANOS Y DECANAS DEL SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO 1975-2025 | 91 |
| | |
| ANEXO: FOTOGRAFÍAS | 94 |

Índice de tablas, sociogramas y figuras

| | |
|---|----|
| TABLA 1.1. Matrícula de estudiantes en los posgrados del SEP-UCR (2012-2020)..... | 13 |
| TABLA 1.2. Personas graduadas de los posgrados y especialidades del SEP-UCR (2012-2022)..... | 14 |
| TABLA 2.1. Noción conceptual de impacto de los Posgrados del SEP-UCR..... | 35 |
| TABLA 2.2. Mecanismos de impacto de los Posgrados del SEP-UCR..... | 37 |
| TABLA 2.3. Sinergias, colaboraciones y alianzas nacionales de los Posgrados del SEP-UCR | 39 |
| TABLA 2.4. Sinergias, colaboraciones y alianzas internacionales de los posgrados del SEP-UCR..... | 43 |
| TABLA 2.5. Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública (vía recomendaciones basadas en evidencia)..... | 45 |
| TABLA 2.6. Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública (vía desarrollo de modelos y metodologías)..... | 46 |
| TABLA 2.7. Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública (vía promoción de temas)..... | 47 |
| TABLA 2.8. Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública (vía participación en espacios de toma de decisiones y diseño de la política) | 47 |
| TABLA 2.9. Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública (vía implementación de buenas prácticas y políticas)..... | 48 |
| TABLA 2.10. Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública (vía trabajos de investigación aplicada y tesis) | 48 |
| TABLA 2.11. Aportes a la política pública de los posgrados del SEP-UCR | 49 |
| TABLA 2.12. Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la ciudadanía inclusiva (vía promoción de pensamiento crítico y sensibilización) | 51 |

| | |
|---|----|
| TABLA 2.13. Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la ciudadanía inclusiva (vía promoción de una perspectiva pluralista) | 52 |
| TABLA 2.14. Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la ciudadanía inclusiva (vía desarrollo de alternativas para la inclusividad) | 53 |
| TABLA 3.1. Noción conceptual de innovación desde los posgrados del SEP-UCR, 2024 | 69 |
| TABLA 3.2. Mecanismos de innovación de los posgrados del SEP-UCR, 2024 | 74 |
| TABLA 3.3. Áreas de innovación desde los posgrados del SEP-UCR, 2024..... | 80 |
| SOCIOGRAMA 1. Actores públicos y privados más influyentes en la red del SEP-UCR según cantidad de relaciones por niveles | 40 |
| SOCIOGRAMA 2. Posgrados del SEP-UCR por niveles según cantidad de relaciones con actores públicos y privados a nivel nacional | 41 |
| FIGURA 2.1. Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la ciudadanía inclusiva..... | 54 |
| FIGURA 3.1. Nube de palabras para la noción conceptual de innovación construida por los posgrados del SEP-UCR..... | 72 |
| FIGURA 3.2. Temas de investigación incentivados desde los posgrados del SEP-UCR como mecanismo de innovación, 2024..... | 76 |
| FIGURA 3.3. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos de investigación incorporados, construidos o socializados por los posgrados del SEP-UCR como mecanismos de innovación, 2024..... | 78 |
| FIGURA 3.4. Áreas y subáreas de innovación de los posgrados del SEP-UCR, 2024 | 81 |

Lista de Abreviaturas

| | |
|---------------|---|
| ACAP | Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado. |
| AUGE | Agencia Universitaria de Gestión del Emprendimiento, UCR. |
| BDTII-SEP-UCR | Base de datos sobre la trayectoria, impacto e innovación desde los Programas de Posgrado del SEP-UCR. |
| CCSS | Caja Costarricense de Seguro Social. |
| CIHAC | Centro de Investigaciones Históricas de América Central, UCR. |
| CICAP | Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública, UCR. |
| CINDE | Coalición Costarricense de Iniciativas de Desarrollo. |
| CIPRONA | Centro de Investigaciones en Productos Naturales, UCR. |
| CIRC | Cámara de Industrias de Costa Rica. |
| CONARE | Consejo Nacional de Rectores. |
| CONICYT | Consejo Nacional de Innovación, Ciencia y Tecnología |
| COVID-19 | Enfermedad por coronavirus del 2019 |
| CRECE | Unidad de Escalamiento y Asociatividad para el Desarrollo, UCR. |
| CSEP | Consejo del Sistema de Estudios de Posgrado, UCR. |
| CTI | Ciencia, tecnología e innovación. |
| CTS | Ciencia, tecnología y sociedad. |
| CUUCR | Consejo Universitario, UCR. |
| DAAD | Servicio Alemán de Intercambio Académico. |
| DIPROVID | Dirección de Promoción de la Innovación y Vínculo para el Desarrollo, UCR. |
| IA | Inteligencia artificial. |

| | |
|-----------|---|
| ICE | Instituto Costarricense de Electricidad. |
| IMN | Instituto Meteorológico Nacional. |
| MEP | Ministerio de Educación Pública. |
| MICIT | Ministerio de Ciencia y Tecnología |
| MICITT | Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones. |
| MINSA | Ministerio de Salud. |
| OAICE | Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa, UCR. |
| OEI | Organización de Estados Iberoamericanos. |
| PNCTI | Planes Nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación. |
| PROINNOVA | Unidad de Gestión y Transferencia del Conocimiento para la Innovación, UCR. |
| RUCR | Rectoría, UCR. |
| SEP-UCR | Sistema de Estudios de Posgrado, UCR. |
| SICAR | Sistema Regional de Investigación y Posgrado. |
| SINAES | Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. |
| STEM | Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. |
| TEC | Instituto Tecnológico de Costa Rica. |
| TFIA | Trabajos Finales de Investigación Aplicada. |
| TFG | Trabajos Finales de Graduación. |
| TIC | Tecnologías de la información y la comunicación. |
| UCCAEP | Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado. |
| UCR | Universidad de Costa Rica. |
| UGES | Unidad de Gestión, Evaluación y Seguimiento de la Calidad, UCR. |
| UNA | Universidad Nacional de Costa Rica. |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. |
| UTT | Unidad de Transferencia de Tecnología, UCR. |
| VIUCR | Vicerrectoría de Investigación, UCR. |

Prólogo

Las gestas sociales, culturales, económicas y políticas del siglo XX no solo quedaron plasmadas en las transformaciones del Estado y de la comunidad costarricense. Nuestro país, con una convicción pionera a nivel regional, tomó las riendas de la educación superior pública como un motor para el desarrollo individual y colectivo. Sacar adelante los principales retos y desafíos nacionales, iba de la mano con propiciar las condiciones para que la comunidad tuviera oportunidades de formación de calidad y excelencia.

En medio de ese contexto, el impulso de la educación superior estatal también fue crucial para el goce de garantías y derechos fundamentales que, a la fecha, aún son cuestiones pendientes en otros países de la región. Lo que hoy damos por sentado y se nos presenta como una realidad, fue parte de un proceso que tomó su forma durante la época de auge de los estudios universitarios en Costa Rica y la consolidación de las instituciones estatales de educación superior.

Pero lejos de ser testigos, las comunidades académicas costarricenses se han caracterizado por integrarse en cada una de esas épocas a través de la incidencia, el activismo, la problematización de los asuntos públicos y sociales, así como los desafíos pendientes que atañen a nuestra sociedad.

En la obra que aquí se presenta, también se entrega un legado que vislumbra cómo los estudios de posgrado han sido espacios que, poco a poco, revitalizan el esfuerzo por brindar soluciones profesionales y académicas a los retos sociales, económicos, culturales, políticos y jurídicos del país y de la región centroamericana.

Nunca fue suficiente brindar a la sociedad oportunidades para la formación desde el pregrado y el grado. En momentos clave, el país exigía avanzar hacia la consolidación de un espacio que satisficiera las ansias a un nivel superior de conocimiento, pensamiento, desarrollo intelectual y educación. Que los problemas cotidianos a los que ya habíamos dedicado esfuerzo en acercarnos y problematizar, pudieran ser abordados con un rigor científico y académico de excelencia y calidad desde los estudios de posgrado.

La Universidad de Costa Rica fue pionera, pero no solo en la incursión de los temas que serían analizados desde esos espacios, sino también en cuanto a la estructura más idónea que propiciara una integración y sinergias para que los posgrados se consolidaran como miembros interconectados de este nuevo entorno.

La institucionalización del Sistema de Estudios de Posgrado en la Universidad de Costa Rica es el reflejo de que, cuando los consensos se dirigen hacia el bienestar común y el desarrollo académico de nuestra nación, tenemos la capacidad de crear plataformas trascendentales para la movilidad social ascendente y de las personas. La estructura sistémica de este espacio es la que, a través de los años, ha permitido su adaptación frente las nuevas demandas y requerimientos de la sociedad, así como a las condiciones universitarias e institucionales que se han tenido que enfrentar.

Este legado, el cual celebra su quincuagésimo aniversario, nos llama ahora a mirarle con un enfoque de innovación, estrategia y excelencia. No solo por las coyunturas nacionales e internacionales que empujan hoy con más fuerza un acelerado cambio global, sino porque demanda nuevamente de consensos decisivos para un Sistema que rinda aún más frutos en los próximos 50 años.

En medio de esta trayectoria, hemos asumido con compromiso la escucha a voces de comunidades de personas docentes, comunidades de personas estudiantes, direcciones de programas, así como personas administrativas y actores clave de los estudios de posgrado, con el propósito de integrar sus visiones para el Sistema de Estudios de Posgrado que nos corresponderá construir en las futuras décadas. Es decir, hemos puesto en el centro las realidades de todas las personas que forman parte de este espacio, para la propuesta de una reestructuración que se teje como el legado del próximo cincuentenario.

Al Sistema de Estudios de Posgrado le atañe, en los próximos tiempos, contribuir con una incidencia de formación que responda a necesidades como la transformación global y de la ciudadanía digital, los cambios demográficos que envuelven a nuestro país, el estudio de las desigualdades en todos sus ámbitos, así como la evolución de los entornos económicos, políticos, sanitarios y educativos, entre otros.

Quedan aún muchas gestas por enfrentar, así como desafíos por asumir y cambios por sacar adelante. El rasgo homeostático con el que se diseñó a este Sistema hace 50 años nos ha dado el equilibrio necesario para responder articuladamente a las épocas de su desarrollo. Corresponde ahora impulsar un enfoque de reestructuración que, tomando como pieza clave esas capacidades, siga incursionando con excelencia y calidad académica la oferta formativa de una comunidad costarricense con alto espíritu de superación.

Es de mi mayor honra compartir con la comunidad académica este esfuerzo colaborativo del Sistema de Estudios de Posgrado y del Centro de Investigaciones Históricas de América Central, a través del cual se ha procurado visibilizar los aportes de los estudios de posgrado en el país y en la región. Un insumo que refleja el valor de esta formación para nuestra sociedad, así como la trascendencia de un proceso de reestructuración que revitalizará al Sistema con enfoque de innovación, estrategia y excelencia.

Dra. Flor Jiménez Segura
Decana
Sistema de Estudios de Posgrado

Introducción

En la segunda mitad del año 2024, la Dra. Flor Jiménez Segura, Decana del Sistema de Estudios de Posgrado (SEP) de la Universidad de Costa Rica para el periodo 2021-2025, contactó al Centro de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC) con la inquietud de desarrollar una investigación, de corta duración, sobre la trayectoria del SEP en su 50 aniversario (1975-2025).

Las conmemoraciones, los aniversarios académicos, abren espacios de reflexión que pueden ser de diversa naturaleza. En este caso particular, la Dra. Jiménez creyó oportuno orientar la investigación hacia una que permitiera identificar la trayectoria institucional del SEP pero que, a la vez, permitiera abordar algunos aspectos relevantes para el presente y para el futuro, entre ellos, las formas de vinculación con la sociedad, la promoción de la ciudadanía inclusiva y la perspectiva de la innovación que han construido los posgrados de la Universidad de Costa Rica, todas estas preocupaciones que trascienden el nivel nacional, porque son tema de debate en el ámbito académico global.

Desde el CIHAC valoramos positivamente la posibilidad de realizar una investigación colaborativa con el SEP, tal y como se ha venido realizando con algunas facultades de nuestra universidad, porque estamos convencidos de que la historia de la universidad es un pilar importante para pensar su futuro.

Para realizar esta tarea conformamos un grupo de investigación donde participamos personas con formación interdisciplinaria, donde la mayoría compartimos el eje transversal de contar con formación en el campo de la disciplina histórica, en mi caso particular como especialista en historia económica y en estudios de ciencia, tecnología y sociedad (CTS). La Dra. Jiménez cuenta con formación en los campos de la Orientación, la Psicología de la Educación y la Gerontología; el Dr. Anthony Goebel Mc Dermott, director del Posgrado en Historia y especialista en historia ambiental; la Licda. Valeria Sancho Quirós, profesora de la Escuela de Psicología, quien está a punto de defender su tesis de maestría académica en Historia; el Lic. Víctor Sánchez Espinoza, profesor de la Sede Interuniversitaria de Alajuela y estudiante avanzado del Posgrado en Historia y el Bach. Gabriel Madriz Sojo, Bachiller en Ciencias Políticas, Bachiller en Historia y estudiante de la

Maestría Profesional en Diplomacia por la Academia Diplomática Manuel María de Peralta en convenio con el Sistema de Estudios de Posgrado (SEP).

Este grupo, en algún momento de su trayectoria académica, ha sido formado en la Universidad de Costa Rica y ha realizado estudios de Posgrado en el SEP, por lo que atendieron a la solicitud de colaboración para diseñar el protocolo de investigación y para llevar adelante esta colaboración académica, razón por la cual les extendemos nuestro agradecimiento y también el reconocimiento por su trabajo de excelencia.

Mención especial merece la colaboración brindada por los posgrados de la Universidad de Costa Rica, sus personas directoras, sus comisiones, porque asumieron el compromiso de brindar la información solicitada en un plazo corto, información sin la cual este libro no hubiera sido posible. Los formularios recibidos estarán a disposición de las personas interesadas en el SEP, por lo que constituyen un valor agregado de esta investigación. El procesamiento de la información permitió construir la “Base de datos sobre la trayectoria, impacto e innovación desde los Programas de Posgrado del SEP-UCR. 2025” (BDTII-SEP-UCR), que sirvió de base para el análisis. En el 50 aniversario del SEP, la evidencia recopilada, esperamos que permita la interacción entre posgrados en el futuro.

También agradecemos la colaboración de las personas que laboran en la gestión del SEP, porque nos permitieron tener acceso a información de primera mano y siempre mostraron una actitud colaborativa para que esta iniciativa se pudiera concretar.

Este libro tiene carácter conmemorativo, pero también constituye un esfuerzo por identificar, valorar, interpretar y proyectar la trayectoria de dependencia del SEP durante estos 50 años; sus logros, las expectativas de las personas que promovieron su creación; sus limitantes y las posibilidades de desarrollo futuro. Por esa razón, el primer capítulo, de autoría compartida entre Víctor Sánchez Espinoza y Anthony Goebel Mc Dermott, estudia la trayectoria histórico-institucional de los estudios de posgrado en la Universidad de Costa Rica, desde la creación de la comisión para proponer la creación de una “Escuela de Graduados”, hasta el presente.

En el segundo capítulo, Valeria Sancho Quirós analiza la concepción del vínculo de los posgrados de la Universidad de Costa Rica con la sociedad, así como la noción de “impacto” y los mecanismos y las formas de vinculación que se han diseñado, proyectado y llevado a la práctica desde el presente. Se pone especial atención en las posibilidades de incidencia sobre la formulación de políticas públicas y sobre los aportes a la Ciudadanía Inclusiva desde los posgrados del SEP-UCR.

El capítulo tercero, de autoría compartida entre Gabriel Madriz Sojo y Ronny J. Viales Hurtado, se centra en el análisis de la concepción y la práctica de la “innovación” desde los posgrados del SEP-UCR, donde se precisan

los mecanismos y las formas de innovación, para determinar cuáles áreas de innovación fueron señaladas por los posgrados, así como los aportes en términos de enfoques teóricos y metodológicos.

En estos capítulos, que se construyen con una visión crítica, es evidente que las personas estudiantes de posgrado aportan con la construcción de nuevo conocimiento por medio de sus trabajos finales de graduación, de sus prácticas y de la interacción con la sociedad, por lo que este libro reconoce su aporte fundamental.

Un mensaje latente en esta obra es el de manifestar el potencial que tiene, para el futuro, la formación interdisciplinaria y la investigación colaborativa entre posgrados, sobre todo para afrontar las crisis y los desafíos que han presentado la pandemia por la COVID-19 y los cambios que ha potenciado la inteligencia artificial (IA) por lo que la reflexión sobre el SEP deberá continuar en el presente y en el futuro.

Desde el pasado, el futuro de los estudios de posgrado en la Universidad de Costa Rica se visualizó como una necesidad de primer orden, como demuestran frases como las siguientes: “La Escuela de Graduados debe surgir como resultado de un proceso evolutivo de la educación superior, en el cual se ha alcanzado un alto grado de excelencia” (Consejo Universitario, Acta 1418, 1965, p. 62); se concebía como “la máxima conquista de la Universidad de Costa Rica desde su fundación” (Consejo Universitario, Acta 1437, 1965, p. 31). Enrique Macaya Lahmann planteó que la "Escuela de Graduados" sería "la unidad académica de nivel más elevado en la Universidad de Costa Rica" (Consejo Universitario, Acta 1503, 12 de abril de 1966, p. 16).

El futuro del SEP se construye desde el presente y necesita del análisis, de la reflexión y de las acciones por parte de todas las personas que lo conforman: personas estudiantes, personas docentes, personas gestoras y de quienes ocupan los cargos de autoridad, con la finalidad de que existan políticas claras sobre los estudios de posgrado en la Universidad de Costa Rica. Este libro espera contribuir con esos debates.

Dr. Ronny J. Viales Hurtado.
Editor

CAPÍTULO 1

El 50 aniversario del Sistema de Estudios de Posgrado: “la unidad académica de nivel más elevado en la Universidad de Costa Rica”

Víctor Sánchez Espinoza
Anthony Goebel Mc Dermott

Introducción

Este capítulo estudia la trayectoria histórico-institucional de los estudios de posgrado en la Universidad de Costa Rica, desde la creación de la comisión para proponer la creación de una “Escuela de Graduados”, hasta el presente. Se identifican los procesos de reforma institucional que permitieron la “nacionalización” de los estudios de posgrado, las principales coyunturas críticas y las controversias y acuerdos que han definido la trayectoria del SEP-UCR.

1.1. La reforma universitaria y la “nacionalización” de la producción de conocimiento

La Costa Rica de segunda mitad del siglo XX se caracterizó por experimentar profundos cambios sociales e institucionales. A partir de un significativo crecimiento económico durante la década de 1950 (León Jorge, 2014) y de la ampliación de las clases medias, la segunda expansión educativa fue una realidad (Molina Iván, 2017). En este contexto, la Universidad en Costa Rica necesitaba desarrollar sus propios procesos internos de transformación. Esta fue la lectura que hicieron intelectuales como

Rodrigo Facio Brenes, Carlos Monge Alfaro, Enrique Macaya Lahmann, entre otros, quienes impulsaron la Reforma Universitaria de 1957, que tuvo un enfoque humanista y creó los Estudios Generales. Si se visualiza esta reforma como un proceso de modernización de la universidad, en procura de establecer vínculos profundos con el resto de la sociedad costarricense y con los aires de modernización del país, es posible comprender la proyección que estos líderes universitarios imaginaron.

Uno de los pasos posteriores a la reforma universitaria fue imaginar la maduración de la comunidad universitaria, mediante el fortalecimiento de la calidad y la formación académica de los profesionales universitarios (Rectoría Universidad de Costa Rica [RUCR], 1964, P. 126). De esta forma, y apenas a dos décadas de la fundación de la Universidad de Costa Rica, (1940) se ordenó el estudio para la creación de una escuela de graduados por encargo del entonces rector Carlos Monge Alfaro, en el año de 1962. Esta tarea se asignó al Dr. Jesús Jiménez Porras¹, presidente de la Comisión Organizadora de la Escuela de Graduados (RUCR, 1966, p. 140) en la que participaron personas académicas tales como Emma Gamboa, Gil Chaverri, Jorge Enrique Guier, Virginia Zúñiga y Enrique Macaya, entre otros.

La “Escuela de Graduados”, nombre con el que originalmente se pensó llamar al Sistema de Estudios de Posgrado (SEP), fue propuesta como un salto cualitativo que la universidad debía dar como expresión de su madurez (Consejo Universitario Universidad de Costa Rica [CUUCR], 1966, p.24). Pero hacia mediados de la década de 1960, cuando se intentaba explicar a qué respondían los infructuosos esfuerzos hechos hasta ese momento por establecer esta unidad, la falta de madurez por parte de la comunidad universitaria fue uno de los argumentos esbozados (RUCR, 1970, p. 50), lo que da cuenta de la diversidad de criterios sobre la propuesta.

De esta forma, es posible identificar a la “Escuela de Graduados” como un proyecto que era parte de la modernización del país, así como de una universidad que procuraba proyectarse de cara no solo a las necesidades de la sociedad en que estaba inserta, sino también estructuralmente como parte del desarrollo nacional a futuro. La “Escuela de Graduados” se planteó como una nueva fase de la universidad en la formación de profesionales especializados en investigación (RUCR, 1963, p. 126), proyectada a mediano plazo para el fortalecimiento

1 Nota del Editor. Jesús María Jiménez Porras (1929-2021), investigador y docente universitario “... nació en 1929 en San José. Estudió en el Liceo de Costa Rica, donde obtuvo su bachillerato en 1946. Ingresó a la Universidad de Costa Rica y se licenció en microbiología y química clínica... Posteriormente, estudió en la Universidad Estatal de Luisiana en Estados Unidos, donde obtuvo una maestría en bioquímica en 1961 y dos años después, el doctorado en esta materia, convirtiéndose así en el primer costarricense en alcanzar el grado de doctor en esta especialidad”. Daniela Muñoz Solano. “Jesús María Jiménez: una vida al servicio de la ciencia”. En: *Semanario Universidad*, 25 de enero de 2021. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/jesus-maria-jimenez-una-vida-al-servicio-de-la-ciencia/> Consultado el 8 de enero de 2025.

de la investigación, de acuerdo con lo expresado desde la experiencia de otras universidades del continente (RUCR, 1964, p. 134).

La idea de estudios para profesionales graduados se interpretó desde distintas dimensiones, de forma que se hablaba de este nuevo organismo no como una entidad más dentro de la universidad (CUUCR, 1966, p. 5), sino como un proyecto que, a partir de una lógica integral, abarcara a toda la universidad, a fin de formar personas investigadoras “de alta calidad moral e intelectual” (CUUCR, 1966, p. 6). Desde la perspectiva del imaginario desarrollista de la época, podría entenderse a la Escuela como parte de un proceso de nacionalización de la formación intelectual costarricense, desprendiéndose de la dependencia de realizar estudios de especialización e investigación en el extranjero, para crear un semillero propio de personas investigadoras al servicio de la universidad y la sociedad en Costa Rica.

Lo anterior no se puede escindir del advenimiento de la *Big Science* en el contexto de la segunda posguerra y en pleno desarrollo de la Guerra Fría, como paradigma que transformó la relación entre la ciencia y las estructuras de poder y que se caracterizó por un protagonismo inédito de los gobiernos en los proyectos de investigación y la diseminación de la idea de la ciencia como un elemento decisivo en la promoción del cambio social y económico, (Albornoz, 2007; Sánchez Ron, 2012) a partir de una lógica tecno-nacionalista.

Asimismo, fue precisamente en las décadas de 1960 y 1970, en que dio inicio, a partir de las aportaciones de la teoría de sistemas y el impulso de la UNESCO en el ámbito institucional, el desarrollo de una aproximación sistémica al análisis de la política científica y tecnológica en América Latina, a partir de lo que se ha conceptualizado como el “pensamiento latinoamericano en ciencia y tecnología”. Este encuentra una vinculación estrecha con las teorías del desarrollo y de la dependencia, por lo que se generó a partir de una clara conciencia, de una parte de la dirigencia política e intelectual de la época, sobre la importancia del conocimiento científico y tecnológico como instrumento para el desarrollo, aunque sin cuestionar, aún, el “modelo lineal”² predominante que más bien se institucionalizó a partir de la creación en distintos países de la región de los Consejos de Ciencia y Tecnología, como órganos centrales de la política científica, a través de los cuales los gobiernos asignaban recursos a la ciencia. (Albornoz, 2012; Vessuri, 1997; Viales, Sáenz y Garita, 2021).

Este desarrollo intelectual y moral, como productos de una formación de calidad al servicio de la sociedad, pudo funcionar como una expresión aspiracional de clase media (García, 2021), donde el premio a la vocación y compromiso con la investigación, podía ser el acceso a la “Escuela de Graduados”. Esto se

2 Este parte de la suposición de que el conocimiento puede ser expresado como un continuo, con un gradiente que va desde un extremo de mayor abstracción (investigación básica) hasta otro más vinculado con problemas prácticos (investigación aplicada y desarrollo de tecnología). Por lo tanto, la investigación de base impulsaba a los demás procesos, como se abordará en el capítulo 3 de esta obra.

puede identificar en la argumentación del primer Coordinador del Sistema de Estudios de Posgrado, el Dr. Fernando Durán Ayanegui, quien indicaba dentro de los informes del primer año de funcionamiento del Sistema, la necesidad de no permitir la masificación en la admisión de estudiantes, en aras de garantizar la calidad por sobre el crecimiento del estudiantado graduado (RUCR, 1976, p. 28), aunque visto desde el presente, tal manifestación evidenciaba un sesgo hacia la creación de una élite intelectual.

1.2. Discusiones sobre la conceptualización del SEP (1966-1975)

El proceso de debate y de conceptualización de la “Escuela de Graduados” se extendió durante toda la década de 1960, lo que da cuenta de la profunda reflexión a la que fue sometido el proyecto, así como de las controversias y discusiones inherentes al desarrollo de la institucionalidad científico-académica. Las discusiones sobre las propuestas para la creación de esta unidad, sometidas a consideración de la Asamblea Universitaria, atravesaron procesos de consulta a las distintas facultades, por recomendación de Enrique Macaya Lahmann (CUUCR, 1966, p. 11). Del mismo modo, pese a que la Comisión encargada de plantear la propuesta de diseño de la Escuela estuvo en contacto con otras universidades, para estudiar el funcionamiento de sus unidades de posgrado como un insumo importante, primó el criterio de tomar como base para la propuesta la experiencia institucional (CUUCR, 1966, p. 14) y la posibilidad de establecer programas experimentales de estudios graduados (RUCR, 1968, p. 206).

Con base en estas consideraciones, se tomaron decisiones como la de dotar de autonomía a la “Escuela de Graduados” y sus programas, con respecto a las escuelas y facultades, así como solventar las necesidades de espacio, mobiliario, biblioteca y otros insumos a partir de los ya existentes en la universidad. De ahí el carácter integral y autónomo del Sistema de Estudios de Posgrado en su concepción original: se concibió como un programa que trabajara transversalmente con las distintas unidades académicas y administrativas de la universidad, sin que estas unidades tuvieran injerencia en su dimensión académica.

Hacia mediados de la década de 1960, la Comisión encargada de diseñar la propuesta de creación de la Escuela, expuso, en una sesión extraordinaria del Consejo Universitario, que la creación de una unidad de estudios graduados sería el complemento de la reforma universitaria de finales de la década de 1950 y que suponía la mejor forma de estimular a quienes quisieran dedicarse a la enseñanza y la investigación (CUUCR, 1966, p. 5). Inspirada en esta argumentación, así como en la maduración de la idea sobre el salto cualitativo para el crecimiento de la universidad que representaba una “Escuela de Graduados”, la Asamblea Universitaria decidió aprobar la creación de este

organismo (CUUCR, 1966). En virtud de esto, Enrique Macaya, miembro de la Comisión, instó a que se apresurase la creación de la “Escuela de Graduados” y ofreció la siguiente reflexión

Se ha dicho en el párrafo anterior que la Escuela de Graduados es, en cierta manera, como la emancipación de la Universidad que desea llegar a su estado adulto. Y en verdad, emanciparse significa adquirir madurez, vida propia y estabilidad. Dicha autonomía y estabilidad académica de la Universidad se logran gracias a la Escuela de Graduados, por corresponderle a ella la delicada misión de formar los grupos de humanistas, profesores e investigadores que le servirán en el futuro. En esta constante labor de reemplazo del personal universitario, de una generación a la otra, la Escuela de Graduados tiene una responsabilidad inmediata y permanente. Podríamos entonces decir que será justamente en esta etapa final de intimidad y síntesis de todo su dilatado esfuerzo creativo —que no otra cosa es la Escuela de Graduados— cuando la Universidad podrá renovarse sistemática y oportunamente, en un proceso repetido de afirmación institucional. (CUUCR, 1966, p 6)

Dentro de la reflexión de Macaya Lahmann, sobresale el espíritu pragmático en cuanto a la conceptualización de la razón de ser de una unidad de estudios de posgrado en la universidad, más que sobre su estructura. De este modo, como insistió la Comisión (RUCR, 1963), la función de esta nueva unidad no sería la especialización o perfeccionamiento profesional de los graduados (CUUCR, 1966, p. 22), sino sentar las bases de la investigación como un pilar constitutivo de la universidad y esto, a su vez, como una nueva fase en el desarrollo institucional de esta, colocando al humanismo en el primer lugar de la acción formadora universitaria. Este énfasis en la importancia de la investigación como pilar institucional fue una constante durante la década de 1960, a fin de dotar al país de bases para su desarrollo social y económico (RUCR, 1963, pp. 120-121).

1.3. Concreción y primeros años del Sistema de Estudios de Posgrado (1975-1990)

En el contexto de una transformación en la visión y objetivos de la Universidad de Costa Rica, concretados a partir de los lineamientos establecidos en el III Congreso Universitario (1973-1974) el Sistema de Estudios de Posgrado echó a andar. Esta visión y objetivos, que proponían que la universidad trascendiera las tareas docentes y diese paso a una institución relacionada directamente con las comunidades y comprometida con la construcción de nuevos conocimientos, fueron el contexto institucional en que el Sistema de Estudios de Posgrado se constituyó como instancia universitaria.

El espíritu de la normativa creada para la organización y funcionamiento del SEP revela de forma clara tres aspectos fundamentales a considerar para una comprensión de la naciente entidad: el primer aspecto es la autonomía académica del Sistema, definida así en el Artículo 1 del Reglamento del Sistema de Estudios de Posgrado, reafirmando sus facultades para organizarse, impulsar, orientar y administrar sus programas de estudio (CUUCR, 1975, p. 1). En segundo lugar, puede identificarse el carácter integral, interdisciplinario y transversal del programa respecto a la relación entre unidades académicas o áreas del conocimiento, tal como lo indica el Artículo 3, sobre la posibilidad de ubicar programas de posgrado en varias unidades académicas, según “la naturaleza de la disciplina” (CUUCR, 1975). Y como tercer aspecto, el desarrollo de los futuros programas de posgrado debía responder a la capacidad de las unidades académicas de garantizar un alto nivel en las tareas de docencia e investigación, considerando la idoneidad de sus docentes, así como de sus recursos bibliográficos y físicos (CUUCR, 1975). Esta estructura organizacional, visión y objetivos también quedó concretizada en el Artículo 22 del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica.

A partir de esto, el Sistema de Estudios de Posgrado se desarrolló desde 1975 mediante la integración de tres posgrados existentes: el Doctorado en Filosofía, la Maestría en Microbiología y la Maestría en Química (Consejo del Sistema de Estudios de Posgrado, 1975). Asimismo, para el cierre del quinquenio 1975-1979, se habían abierto 19 programas de maestría académica y 20 de especialidades, mostrando el deseo de la comunidad universitaria por crecer en términos académicos y profesionales. Este periodo se caracterizó por una elevada solicitud de reconocimientos de títulos de posgrado realizados en el extranjero,³ así como por la consulta de las unidades académicas sobre los procesos para realizar la apertura de un programa de posgrado (CSEP, 1975).

Las discusiones sobre la conceptualización y normativa del Sistema de Estudios de Posgrado siguieron siendo una tendencia en las sesiones del Consejo del SEP, hasta el presente, así como la recolección de experiencias de sistemas de posgrado en otros países (CSEP, 1975), el recordatorio a las comisiones de los programas que no podrían participar en ellas quienes no tuviesen estudios de posgrado reconocidos por el SEP (CSEP, 1975) o la determinación de evaluar los programas cinco años después de su apertura, para valorar su desempeño (CSEP, 1975).

Para inicios de la década de 1980, en el marco del IV Congreso Universitario, se reafirmaba la premisa sobre el papel de la universidad como productora de conocimiento, más allá de su cantidad de personas graduadas (CUUCR, 1980, p. 174). Para este efecto, se proponía fortalecer el vínculo entre el SEP

3 Durante su primera década de existencia, las actas del Consejo del SEP se caracterizan porque la mayoría de los puntos a tratar en las sesiones, son solicitudes de reconocimiento o equiparación de títulos.

y las unidades de investigación, así como la creación de la Academia de Investigación y Posgrado (CUUCR, 1980, pp. 175, 178). La propuesta de creación de esta academia de investigación, que entre sus funciones estaría el sustituir al Consejo de la Vicerrectoría de Investigación y al Consejo del SEP, contrastaba con lo aprobado en el Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado, aprobado el año anterior, donde se había definido la estructura organizacional y de administración de la novel entidad de estudios de posgrado. Estos debates y propuestas evidencian que las controversias heredadas de su conceptualización en la década de 1960, así como las distintas visiones a lo interno de la institucionalidad universitaria en cuanto a su administración, siguieron teniendo vigencia.

En medio de estos debates, el coordinador del SEP, Dr. Elmer Bornemisza, informaba al Consejo del SEP, la disponibilidad de plazas docentes, además de otras que ya habían sido asignadas (CSEP, 1981), evidenciando el apoyo que estaba recibiendo el naciente Sistema en términos presupuestarios, así como logísticos, desde otras unidades académicas. Esta dinámica fue una constante visible en las discusiones del Consejo SEP durante el primer quinquenio de su funcionamiento. No obstante, como lo muestra el informe de labores del rector en setiembre de 1984, el contexto crítico en la economía nacional impactaba en la universidad por la reducción significativa del presupuesto. El efecto de la crisis, cuyo impacto en los recortes presupuestarios a la educación se manifestaron principalmente en el quinquenio 1980-1985 (Viales, 2022), que trajo consigo una reducción de los programas de maestría académica abiertos en dicho quinquenio, respecto a los quinquenios previo y posterior. Durante el primer lustro de la década de 1980, el SEP vio nacer solo 7 nuevos programas de maestría académica y 26 de especialidades, en tanto que, para la segunda mitad de la década, este número aumentó en 15 nuevos programas de maestría académica y 5 de especialidades.⁴ El balance en la creación de nuevos posgrados para la década de 1980, fue de 22 nuevos programas de maestría académica y 31 especialidades a fines de la década, en contraste con los 39 programas creados en el primer quinquenio de funcionamiento del SEP.

En relación con las áreas de conocimiento de los nuevos posgrados, en contraste con lo sucedido durante los primeros cinco años del SEP, donde predominó la apertura de maestrías académicas en el área de ciencias de la salud, microbiología y ciencias naturales (9), para la década de 1980 las áreas más prolíficas en la apertura de nuevos programas de maestría académica fueron ciencias agrícolas, filosofía y letras, y educación (13), concentrando más de la mitad de los nuevos programas de maestría académica creados, en tanto 26 de los 31 nuevos programas de especialidades correspondían al área de ciencias de la salud.

4 Sistema de Estudios de Posgrado, Base de datos "Creación posgrados por quinquenio hasta 2021".

El balance de los primeros 15 años del Sistema de Estudios de Posgrado puede sintetizarse en un acelerado crecimiento, que, si bien fue condicionado y se ralentizó por los efectos de la crisis económica de la década de 1980, no frenó el naciente proyecto, el cual finalmente logró salir adelante y proyectar su consolidación en la década siguiente.

1.4. Consolidación y crecimiento del Sistema de Estudios de Posgrado (1990-2000)

La década de 1990 significó para el SEP la de su consolidación dentro de la estructura universitaria y la apertura de una alternativa para el desarrollo profesional, al más alto nivel, del país. Síntoma de ello fue la reapertura de algunos programas que, hacia el fin de la década anterior marcada por la crisis, habían congelado su matrícula (RUCR, 1992, p.73). Durante la década en mención, el SEP pudo aumentar su asignación de cargas docentes, con apoyo de las Vicerrectorías de Docencia e Investigación, pasando de 17 a 25 plazas docentes a Tiempo Completo (Sistema de Estudios de Posgrado, 1996, p. 20). Estos aspectos, junto a otros como la incorporación de becarios que retornaban del extranjero, dieron un impulso incuantificable al desarrollo del Sistema de Estudios de Posgrado (SEP, 1995, p. 7).

La cantidad de programas creados durante esta década casi duplicó a la totalidad de programas de posgrado de la década previa, alcanzando 40 nuevos programas de maestría académica entre 1990 y 1999. Las áreas de Ciencias Sociales (7), Ciencias de la Salud (6) y Artes (6), fueron las más prolíficas en cuanto a la creación de nuevos programas de esta modalidad, seguidas por Ciencias Naturales, Ciencias Económicas y Educación, con cuatro nuevos programas cada una.⁵ No obstante, el crecimiento más radical se dio en cuanto a las maestrías profesionales, que alcanzaron 58 nuevos programas durante esta década. Es importante señalar la aparición de los programas de financiamiento complementario, surgidos durante la primera mitad de la década de 1990, a partir de experiencias del limitado financiamiento durante la década anterior y el establecimiento de convenios con organismos externos a la universidad (Marín, 2011, p. 5).

El acelerado crecimiento del SEP hacia su vigésimo aniversario, que es a su vez parte de una coyuntura de expansión de los posgrados a nivel latinoamericano (Carreño Claudia, 2011, p. 330), estuvo marcado por una apertura mayor en la perspectiva que se tuvo sobre el sistema en sus orígenes. Pese a que el énfasis de los programas se mantenía en la formación de investigadores y en potenciar esta área en la universidad, nuevos enfoques académicos de fines de siglo también plantearon una reorientación hacia la especialización de las personas investigadoras (Dávila, 2012, p. 31). Así lo argumentó durante

5 Sistema de Estudios de Posgrado, Base de datos "creación posgrados por quinquenio hasta 2021".

las actividades del XX aniversario del SEP, en 1995, la Dra. Yamileth González García, decana electa para el periodo 1994-1998, quien renunció al cargo en 1996 para asumir el cargo de vicerrectora de investigación, para quien la madurez académica alcanzada por la universidad le planteaba como desafío “la especialización de alto nivel de sus graduados y al lado de esto, el fortalecimiento de la investigación en áreas diversas” (SEP, 1995, p. 6).

De ahí que, dentro del crecimiento de la oferta de programas de posgrado se identifica una tendencia hacia la especialización de las personas graduadas, mediante la apertura de programas tales como Administración Educativa, Planificación Curricular o Diseño Urbano, entre otros. Este nuevo cariz institucional guarda estrecha relación con los profundos cambios conceptuales que experimentaban las políticas de ciencia, tecnología e innovación en América Latina, guiados por el influjo de una creciente orientación tecnocrática/empresarial, un giro desde la oferta hacia la demanda, y un contexto donde la investigación básica fue perdiendo su carácter de primera figura en el diseño de los sistemas de innovación y las políticas científicas desplazada por la tecnología, que comenzó a ocupar el centro de atención de quienes se dedicaban al diseño de estrategias para lograr el desarrollo económico, al tiempo que diversos actores sociales clamaban por una mayor democratización en los procesos de toma de decisiones en el sistema de Ciencia y Tecnología. (Albornoz, 2012)

No cabe la menor duda de que, los embates de este nuevo modelo generado a partir de una visión economicista y neoliberal de la producción de conocimiento generaron presiones y transformaciones en los sistemas de educación superior pública como el costarricense y en instancias específicas de docencia universitaria como el SEP, dado su estrecho vínculo (administrativo y académico) con la investigación en la Universidad de Costa Rica. En relación con la población graduada, mientras que para 1988 los distintos programas de posgrado graduaron 162 personas (48 de maestrías, 114 de especialidades) (RUCR, 1989, p. 86), para 1996 la cifra alcanzó los 414 (215 de maestrías, 198 de especialidades y 1 de doctorado) y para el año 2000 fueron 617 (420 de maestrías, 191 de especialidades y 6 de doctorado). En una década, la composición en términos de la tendencia de las personas graduadas varió no solamente en número y aumentó en más de un 350 % y también varió la titulación porque se graduaron cada vez más personas con el perfil de *Magister Scientiae*. Todavía se graduaban pocas personas con título de doctorado, sobre todo por la limitada oferta de programas de este nivel, ya que los primeros programas, salvo el doctorado en filosofía, se crearon a partir de la década de 1990.⁶ Es a partir de esta década donde se ve un crecimiento en

6 Sistema de Estudios de Posgrado, Base de datos “Creación posgrados por quinquenio hasta 2021”. Nota del Editor. “El doctorado en Filosofía se aprobó en octubre de 1969 y los primeros cursos se impartieron al año siguiente. Su creación es previa al Sistema de Estudios de Posgrado (SEP)”. Eduardo Muñoz. “UCR celebra 45 años del Doctorado en Filosofía”. En: *Semanario Universidad*, 10 de diciembre de 2014. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2014/12/10/ucr-celebra-45-anos-del-doctorado-en-filosofia.html#:~:text=El%20>

el número de personas graduadas de doctorado, pasando de solo una persona en 1996, a seis en 2000 y a 10 en 2002 (RUCR, 2003, 150).

Por otra parte, el desfase entre los graduados a nivel de doctorado, respecto a aquellos graduados a nivel de maestría, no solo se correspondía con la oferta de programas doctorales, sino con la composición en la distribución de becas. Entre 1996 y 2003, de los becarios graduados por el SEP, 10 lo hicieron a nivel de doctorado en contraparte con 73 a nivel de maestría (RUCR, 2003). Esto contrasta con los datos de la población becaria graduada en el extranjero, donde predominó, para el mismo periodo, el número de personas graduadas de doctorado (101) en relación con el de graduados de maestría (41). De esto es posible inferir que la política en relación con las becas de posgrado durante las décadas de 1980 y 1990 se orientó a la formación de profesionales a nivel internacional, a fin de nutrir al SEP en las décadas siguientes. En este sentido, los datos parecen reafirmar que en este período el grado de maestría aún mantenía un peso relevante en la carrera académica, al tiempo que se constituía en un paso indispensable para la obtención de un doctorado internacional, que se apuntalaba con el creciente reconocimiento de los programas de maestría fuera del país.

En este marco de consolidación y crecimiento, las perspectivas sobre la proyección que debía tomar el SEP se orientaban hacia una dimensión más internacional, lo que también evidenció los desafíos y las limitaciones que afrontaba. La Dra. Yamileth González señalaba la importancia de pensar en trascender lo nacional, visualizando lo regional, en referencia al vínculo del SEP con el istmo centroamericano (SEP, 1995, p. 11). Otras voces como la del Dr. Misael Chinchilla Carmona,⁷ en su condición de invitado a la celebración de XX aniversario del SEP, al haber sido el primer graduado del Sistema, mencionó la importancia del crecimiento en el porcentaje de población estudiantil de los programas del SEP, respecto al resto de la población estudiantil de la universidad (SEP, 1995).

Estas discusiones, propias de las visiones a futuro sobre el SEP, evidencian la ambición institucional por proyectar el crecimiento del Sistema habiendo garantizado su consolidación después de una convulsa década. No obstante, aún en este contexto de auge, se mantenían retos de índole estructural, como la falta de autonomía económica del Sistema, el estar condicionado a la buena voluntad de direcciones y decanaturas de otras unidades, las limitantes presupuestarias, los limitados recursos humanos y becas, así como limitaciones para financiar la visita de personas investigadoras o docentes internacionales.

doctorado%20en%20Filosof%C3%ADa%20se,L%C3%A1scaris%20Comneno%2C%20su%20gran%20impulsor. Consultado el 8 de enero de 2025.

7 Nota del Editor. El Dr. Misael Chinchilla Carmona (1937), es Profesor Emérito de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Obtuvo su Licenciatura en Microbiología y Química Clínica, en 1966; su MSc. Microbiología énfasis en Parasitología, en 1974, ambos títulos en la Universidad de Costa Rica (1974). Y un Ph.D., en Patología con énfasis en Parasitología, en la Universidad de Kansas, U.S.A. (1977). Es Académico de Número de la Academia Nacional de Ciencias. Cfr. <https://www.anc.cr/misael-chinchilla-carmona/> Consultado el 8 de enero de 2025.

1.5. Modernización del Sistema de Estudios de Posgrado (2000-2010)

Hacia el nuevo milenio, el Sistema de Estudios de Posgrado organizó las *Jornadas de reflexión (evaluación)* en 2002, durante el segundo periodo como decana de la Dra. María Pérez Yglesias,⁸ que habían sido precedidas por un proceso de autoevaluación de los distintos programas de posgrado desde 2001. Este proceso fue el inicio de una profunda transformación en el funcionamiento del SEP, que encontró un nuevo impulso a partir de la creación del *Fondo Solidario 170*, mediante el cual los excedentes en el cobro de matrículas, exámenes y reconocimiento de cursos de los programas de financiamiento complementario se orientarían hacia el SEP para potenciar las becas, la compra de equipo, recurso humano y actividades académicas, entre otros aspectos (CUUCR, 2003, p. 1). Los recursos obtenidos por esta vía se complementaron, durante la década siguiente, con las mejoras presupuestarias al Fondo Especial para la Educación Superior (FEES) (RUCR, 2006, p. 257).

Este nuevo impulso presupuestario para el SEP se articuló con una visión transformadora de modernización hacia la primera mitad de la década del 2000. Se proyectó el desarrollo del SEP alrededor de cinco ejes: los estándares de calidad, los estándares de admisión, los esfuerzos hacia la regionalización, la búsqueda de la internacionalización y la flexibilización de procesos administrativos. En relación con los dos primeros ejes, se buscó la definición del perfil académico que tendría el SEP en términos de investigación, sostenibilidad, actualización y proyección. Asimismo, se planteó la necesidad de priorizar la rigurosidad en cuanto a la admisión, con una perspectiva crítica sobre los posibles intereses en el pago de matrículas como criterio principal de selección para la admisión. En cuanto a la internacionalización, se buscó la definición de convenios, la virtualización y la acreditación, mientras que la regionalización se definió como una prioridad del Sistema en el nuevo milenio (RUCR, 2006, pp. 160-161).

A partir de esto, se concretó la creación de programas de posgrado en sedes regionales, de tal forma que, para el año 2006, ya se hallaban funcionando dos programas en las Sede del Pacífico y la Sede de Limón (hoy Sede del Caribe), así como en la Sede del Atlántico, además de cuatro programas en la Sede de Guanacaste y uno más en la Sede de Occidente. Con esto se planteaba la conexión del SEP con las comunidades, en procura de potenciar su desarrollo (RUCR, 2006). Estas transformaciones en el alcance del Sistema de Estudios de Posgrado a nivel universitario y desde una perspectiva de desarrollo del país,

8 Nota del Editor. La Dra. María Pérez Yglesias fue electa decana del SEP para el periodo 1996-2000, como parte del Área de Artes y Letras, luego de la renuncia como decana de la Dra. Yamileth González García. La Dra. Pérez Yglesias fue electa como decana del SEP, para el periodo 2002-2004, pero esa vez se postuló por parte del Área de Ciencias Sociales. Lo anterior debido a su vinculación académica con la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura (Facultad de Letras) y con la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva (Facultad de Ciencias Sociales).

fueron posibles gracias al aumento en la carga de tiempos docentes, los cuales alcanzaron para el año 2007 los 46 875 tiempos, y el aumento de plazas administrativas dentro de los distintos programas de posgrado.

En relación con la oferta de programas, en plena expansión, pese a que a lo largo de la década esta no superó en número a la década anterior, mantuvo un ritmo de crecimiento muy significativo. Entre el año 2000 y 2009, el SEP aprobó la creación de 37 nuevos programas de maestría académica, donde sobresalen los programas de carácter inter o multidisciplinar, una necesidad que se había proyectado desde la década anterior y que estaba, de alguna manera, implícita en los principios orientadores originales del Sistema. De los 37 nuevos programas, 10 correspondieron a posgrados interdisciplinarios, el área de ciencias sociales también vio la aparición de 9 nuevos programas, en tanto ciencias naturales (7) y ciencias de la salud (5) se mantuvieron en expansión. Para el año 2006, el 70 % de los programas de posgrado del SEP estaban acreditados ante el Sistema Regional de Investigación y Posgrado (SICAR) (RUCR, 2007, p. 122). Por otra parte, se abrieron 54 nuevos programas de maestría profesional, donde la mayoría correspondieron al área de ciencias de la salud (14) y ciencias sociales (11). Los programas de especialidades, caracterizados por el predominio de ciencias de la salud, tuvieron un limitado crecimiento, con 8 nuevos programas en este periodo. Por último, se añadieron 4 nuevos programas de doctorado.

De forma acelerada, hacia la segunda mitad de la década del 2000, el SEP había solventado muchos de sus problemas organizacionales y había alcanzado las proyecciones propuestas durante la década anterior. A la consecución de estas metas es importante agregar los procesos de compra del terreno donde se encuentran las instalaciones actuales del Sistema de Estudios de Posgrado, así como la proyección de la construcción de la planta física que albergaría a esta instancia universitaria (RUCR, 2007).

En cuanto al comportamiento de las matrículas, el Sistema mostró un crecimiento menor a la década previa. En 2010 la matrícula estudiantil fue de 1 464 personas, lo que representó un aumento de solo 114 estudiantes en relación con el año 2005, cuando hicieron efectiva la matrícula un total de 1350 estudiantes. Esta tendencia es aún más notable si se observan los datos de población graduada del Sistema de Estudios de Posgrado, la cual mostró una disminución, pasando de 617 graduados para el año 2000 (RUCR, 2003, p. 150) a 563 para el 2005 (RUCR, 2006, p. 176) y 513 para 2010 (RUCR, 2011, p. 229). Esta estadística podría ser confusa, sin embargo, el contexto de modernización del Sistema de Estudios de Posgrado, también es a su vez uno donde la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OAICE) realiza la inversión más alta, hasta ese momento, en becas al extranjero (RUCR, 2011).

La política universitaria en cuanto al SEP, continuó durante la década del 2000 con la búsqueda de mantener relevos generacionales docentes con formación internacional de cara al componente docente de los programas de posgrado. No obstante, la década del 2000, caracterizada por este proceso de modernización del SEP, debe ser valorada más allá de su dimensión cuantitativa, como un salto

cuantitativo de gran relevancia para su desarrollo. Como lo mencionara la señora rectora, Dra. Yamileth González García, quien ocupó la rectoría de la Universidad de Costa Rica entre 2004 y 2012, en esta nueva década se planteó un giro a la conceptualización del SEP, más allá de su dimensión en investigación, como un espacio para la formación de profesionales vinculados con las problemáticas actuales (RUCR, 2011). De este modo, el enfoque del SEP adquirió una perspectiva multidimensional, donde la investigación, como eje transversal, nutriría a todos los aspectos de la vida universitaria y su relación con las comunidades a nivel nacional, regional e internacional, al tiempo que se constituía en una oportunidad de especialización profesional de alto nivel para personas no necesariamente vinculadas laboralmente con la Universidad.

Es posible ver esto a través de los nuevos alcances que adquirió el Sistema de Estudios de Posgrado, tales como que para 2007 desarrollaba el 5 % de los proyectos de extensión docente y educación continua de la Universidad de Costa Rica (RUCR, 2007, p. 199), buscó potenciar la promoción y divulgación de investigaciones de posgrado a nivel internacional, puso énfasis en el apoyo a personas estudiantes y docentes para su participación en congresos y otras actividades internacionales y fortaleció su plan de becas a personas docentes y administrativas mediante el acuerdo SEP-CONARE. Aunado a estos aspectos, hacia inicios de la década de 2010 potenció el desarrollo de nuevas modalidades para los programas de posgrado, como doctorados con tutela internacional o programas bimodales (RUCR, 2011, pp. 227, 232, 258).

1.6. Actualidad del Sistema de Estudios de Posgrado (2010-2025)

Los tres lustros más recientes del Sistema de Estudios de Posgrado han estado marcados por las discusiones de reforma, los debates sobre la orientación o proyección que debería tener esta hacia las próximas décadas del siglo XXI, los efectos de la crisis por la pandemia del COVID-19 y la recuperación institucional ante esta coyuntura. La evolución de las matrículas durante este último periodo en la trayectoria del SEP se evidencia en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1
Matrícula de estudiantes en los posgrados del SEP-UCR (2012-2020)

| Ciclo | Año | | |
|-------|------|------|------|
| | 2012 | 2016 | 2020 |
| I | 2941 | 3142 | 2680 |
| II | 2657 | 2296 | 2292 |
| III* | 658 | 794 | 638 |
| Total | 6252 | 6232 | 5610 |

Fuente: Informes de labores, Vicerrectoría de Investigación, 2012, 2016, 2020.

Durante la década de 2010, el número de nuevos programas de posgrado aumentó en 22, predominando la apertura de programas en el área de ciencias de la salud (9) e ingenierías (6).⁹ De esta forma, para el inicio de la segunda década de 2020, hacia el 50 aniversario del Sistema de Estudios de Posgrado, la universidad contaba con 12 programas de doctorado, 81 maestrías académicas, 91 maestrías profesionales y 77 especialidades. La mayoría de los programas doctorales (6), maestrías académicas (23) y maestrías profesionales (40), se localizan en el área de ciencias sociales. Las ciencias de la salud predominan en cuanto a las especialidades (71) (Vicerrectoría de Investigación Universidad de Costa Rica, 2020, p. 132).

A partir de los datos sobre la apertura de nuevos programas y matrículas, es posible comprender cómo el Sistema de Estudios de Posgrado es una entidad consolidada y con un volumen de personas estudiantes estable, donde las variaciones en la matrícula responden a aspectos coyunturales de diversa índole. Alrededor de un 10 % de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica corresponde a estudiantes de posgrado (SEP, 2016, p. 4). No obstante, como lo muestra el ritmo de crecimiento en cuanto a la apertura de programas, la era de expansión, que se puede situar entre las décadas de 1990 y 2010, ha dado paso a un periodo de estabilización en los últimos lustros.

Tabla 1.2
Personas graduadas de los posgrados y especialidades del SEP-UCR (2012-2022)

| Tipo de programa | Año | | | |
|----------------------|------|------|------|------|
| | 2012 | 2016 | 2020 | 2022 |
| Maestría académica | 93 | 106 | 88 | 78 |
| Maestría profesional | 222 | 299 | 159 | 203 |
| Doctorado | 9 | 17 | 16 | 18 |
| Especialidad | 236 | 230 | 164 | 153 |
| Total | 560 | 552 | 427 | 452 |

Fuente: Informes de labores, Vicerrectoría de Investigación, 2012, 2016, 2020. Boletín Graduaciones SEP I-2022-II-2022.

Esta estabilización es posible de identificar asimismo a través de otros datos, como la evolución en el número de personas docentes contratadas por los programas de posgrado, los cuales pasaron de 441 en los distintos ciclos académicos del año 2012 (RUCR, 2013, p. 287), a 622 en los ciclos académicos del año 2020 (VIUCR, 2020, p. 134). No obstante, en relación con los efectos de la crisis por el COVID-19, en términos de las personas estudiantes de los diferentes programas de posgrado y especialidades, fue importante. Esto se evidencia en la Tabla 1.2.

9 Sistema de Estudios de Posgrado, Base de datos "Creación posgrados por quinquenio hasta 2021".

La evidencia mostrada por la Tabla 1.2 muestra un contraste entre la recuperación paulatina del número de personas graduadas por los programas de maestría profesional, así como el crecimiento de las personas graduadas de doctorados y, por otra parte, el estancamiento del número de personas graduadas de maestrías académicas, así como de especialidades. Pese a que los factores que podrían haber condicionado el comportamiento de estas cifras en las distintas modalidades de posgrado en la última década pueden ser diversos, es necesario profundizar, en los próximos años, en los impactos de la crisis por la COVID-19 y su influencia sobre las transformaciones de los posgrados, en diferentes niveles.

Por otra parte, también será necesario reevaluar el papel jugado por las distintas modalidades de beca, ya que durante la última década se ha dado una tendencia decreciente en la asignación de este beneficio a la población universitaria de posgrado. En relación con la beca SEP-CONARE, esta tuvo una significativa reducción, pasando de 12 beneficiarios en 2012 (RUCR, 2013, p. 286) a solamente 2 en 2020 (VIUCR, 2020, P. 136), un proceso que ya se venía observando desde 2018, cuando se redujo a 12 beneficiarios y en 2019 alcanzó solamente a 6. En cuanto a las becas de exoneración por pago de matrícula (cargadas al Fondo Restringido 082), estas aumentaron de 49 en 2012 (RUCR, 2013, p. 286) a 163 en 2019 (VIUCR, 2019, p. 126), para luego caer a solo 51 en 2020. Por otra parte, es menester reconocer los esfuerzos y avances en cuanto al apoyo a proyectos de investigación de posgrado (VIUCR, 2016, p. 45), la adquisición de equipo (SEP, 2016, p. 92), la internacionalización de los programas de posgrado mediante pasantías e invitados internacionales y el trabajo para solventar los problemas de interinazgo en la parte administrativa del Sistema de Estudios de Posgrado.

En la última década y media el Sistema de Estudios de Posgrado ha alcanzado una etapa de madurez. Durante este periodo se dio la compra del espacio Casa-SEP, así como la adjudicación de la obra para el nuevo edificio del Sistema y su inauguración (SEP, 2016, p. 8). Se definieron nuevos lineamientos para la creación de doctorados, condicionados por la demanda en cuanto a necesidades reales de profesionales con este perfil (SEP, 2016) y el compromiso de apoyo por parte de las unidades académicas. Aunado a esto, se avanzó en la creación del primer programa de posgrado 100 % virtual y 100 % intersedes (SEP, 2016), y actualmente el SEP cuenta con 29 planes de estudio completamente virtuales, 18 con algún grado de virtualidad (alta o baja) y 6 de carácter bimodal. Estos avances se conjugan con un crecimiento de los programas en sedes regionales, potenciando el alcance de los estudios de posgrado en la Universidad de Costa Rica.

En cuanto a la acreditación de los distintos programas de posgrado, la última década ha visto un incremento en la cantidad de programas acreditados por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) o internacionalmente por la Agencia Centroamericana de Acreditación de

Postgrado (ACAP), así como aquellos que están en proceso de acreditación o reacreditación. No obstante, es importante considerar, desde la decanatura del SEP y desde las unidades académicas, los factores que han limitado este proceso o lo ralentizan, tales como los limitados recursos con que cuenta la Unidad de Gestión, Evaluación y Seguimiento de la Calidad (UGES) o los cambios de dirección a lo interno de las unidades de base de los programas (SEP, 2020, pp. 79-88).

En términos de su trayectoria organizacional, el periodo comprendido entre 2010 y 2025 ha significado uno de estabilización, aún en contextos de recortes presupuestarios a la educación superior pública. A pesar de los factores condicionantes, como las limitaciones presupuestarias o de recurso humano, estos se han afrontado para lograr posicionarse como una entidad fundamental dentro del desarrollo institucional, que ha sabido orientarse y resolver las dificultades, procurando la proyección a futuro del mejoramiento de los programas de posgrado.

En relación con este aspecto, hacia 1997 Álvaro Palma Campos, en ese momento estudiante de maestría en administración educativa, planteaba entre las conclusiones de su tesis de maestría cómo el SEP se podía entender como una organización que había crecido, pero cuya estructura se mantenía, lo cual dificultaba su desarrollo (Palma Álvaro, 1997, p. 130). Casi 20 años después del hallazgo de Palma, el Sistema de Estudios de Posgrado se encontraba en una discusión que reafirmaba las conclusiones de su investigación de maestría. Entre los puntos constantemente señalados, en medio de la diversidad de discusiones y valoraciones en los informes de labores de sus diferentes decanos o decanas, sobresale el tema de su limitada capacidad de acción ante los retos de índole organizacional, producto de la estructura en que se desenvuelve.

Dentro de los puntos por trabajar para el SEP está el estrechar su relación entre las unidades de grado y los programas de posgrado (RUCR, 2014, p. ix), así como con los centros de investigación (SEP, 2016, p. 112). No obstante, como señalan los informes de gestión, tanto de rectores, como de personas decanas del SEP, estos vínculos no solo no son débiles, sino que no se corresponden con otras dimensiones como la relación entre las líneas de investigación de la Vicerrectoría de Investigación y la investigación desarrollada en los distintos programas de posgrado (SEP, 2016). Dentro de la lógica organizacional del Sistema de Estudios de Posgrado, este debe ser administrador e integrador, pero con facultades que se limitan en algunos aspectos a ser solamente mediador. La última reforma al Reglamento del Sistema de Estudios de Posgrado mantiene posicionado al SEP y a su decanatura como agentes ejecutores, más que como administradores (ver artículos 4 y 11). Esto limita sus marcos de acción, en relación con las facultades que la organización tiene, para integrar distintos entes de investigación a lo interno de la universidad, con la formación y producción intelectual de nuevas personas investigadoras, dejando este

vínculo a discreción de las direcciones de las unidades académicas y centros de las unidades de investigación.

El SEP deberá generar opciones para que, como han señalado diversas voces, estructuralmente la organización deje de estar limitada a un desarrollo relativamente aislado o a una posición accesoria (SEP, 2016), la cual presenta dificultades estructurales para funcionar desde su conceptualización como sistema. Esto también ha sido una problemática común dentro del desarrollo de posgrados en América Latina (Dávila, 2012).

Este quizá sea el reto estructural más importante del Sistema de Estudios de Posgrado, en relación con su trayectoria y las proyecciones a futuro, sin embargo, existen otros igualmente importantes para garantizar su desarrollo en los años venideros. En cuanto a la dimensión académica, si bien los procesos de acreditación definen criterios de exigencia, es necesaria una visión colectiva del Sistema de Estudios de Posgrado, en términos generales a lo interno de las distintas unidades de la universidad, como la punta de lanza de la profesionalización de personas profesionales y de personas investigadoras, en aras de mantener cuadros de investigación y relevos generacionales de excelencia, tal y como fue conceptualizado desde la década de 1960.

De ahí que sea necesario consolidar la visión del SEP y de los estudios de posgrado, no como una actualización o perfeccionamiento de los de las personas profesionales graduadas, sino como el ente encargado de dirigir los programas de formación de personas especialistas e investigadoras que dotan al país de un cuerpo intelectual y profesional de primer orden (SEP, 2016). Esto ha sido señalado en cuanto a la posible duplicación de líneas de investigación entre programas de posgrado o una visión poco clara en la propuesta de programas que podrían no estar posicionando a los estudios de posgrado como el mayor signo de madurez dentro de la estructura académica universitaria (SEP, 2016).

Estos aspectos repercuten en el equilibrio necesario entre los procesos de internacionalización y el desarrollo del posgrado. Históricamente el modelo de posgrado en la Universidad de Costa Rica se ha caracterizado por ser lo que se denomina un modelo intermedio, común en algunos países de América Latina, y que se caracteriza por una concentración en la formación de cuadros de personas investigadoras a nivel de maestría, proyectados para realizar doctorados en el extranjero. La estadística de las últimas dos décadas del posgrado, en la relación de crecimiento de los doctorados respecto a los programas de maestría, y en la fuerte inversión orientada a las becas para estudios doctorales en el extranjero, evidencian una suerte de “dependencia de trayectoria” (*path dependence*) construida desde antes de la formación del Sistema de Estudios de Posgrado y que se mantiene hasta la actualidad. Será necesario valorar hacia donde deben orientarse los nuevos programas y los ya existentes, en cuanto al desarrollo de doctorados, si hacia el sostenimiento del sistema mixto construido sobre la base de la experiencia institucional en

las últimas seis décadas o si hacia una ruptura y cambio institucional que posicione la madurez del Sistema de Estudios de Posgrado como capaz de formar los cuadros doctorales del futuro. En este sentido, la discusión se entrelaza con el modelo de universidad al que se aspira, y su relación con el enfoque y perfil dado a la internacionalización del posgrado.

1.7. Balance y perspectivas: 60 años de discusiones, 50 años de experiencias

Cuando hace 63 años el rector de la Universidad de Costa Rica, Carlos Monge Alfaro, encargó al Dr. Jesús Jiménez Porras dirigir la Comisión para el estudio de una Escuela de Graduados, la proyección de esta se concentró en dotar de autonomía en la formación de conocimiento y profesionales de primer nivel a la sociedad costarricense. En virtud del desafío y la imperiosa necesidad de conseguir “la emancipación” que expresaba el grado de madurez de la universidad, se desarrolló un modelo que priorizaba la dimensión empírica, más que inspirarse en otros referentes internacionales para el desarrollo de esta obra. Hoy, 50 años después de la consecución de esta aspiración emancipatoria, la sociedad costarricense goza de un Sistema de Estudios de Posgrado referente en la región y que ha nutrido de personas profesionales y de personas investigadoras de primer nivel no solo a Costa Rica, sino a la región de Centroamérica y el Caribe.

Así como quedan muchos retos por superar y aspectos por perfeccionar, es necesario también señalar los aspectos que quedan por estudiar. La dimensión empírica fue una necesidad en los orígenes de los estudios de posgrado, en virtud de echar a andar el proyecto, sin embargo, siempre se procuró acompañarla de la reflexión constante sobre lo que se hacía. En la actualidad, cuando se debaten nuevas reformas al Sistema de Estudios de Posgrado, y en el marco de este balance histórico, es importante estudiar el modelo mediante el que fue creado y se orientan los distintos programas de posgrado, a fin de encontrar puntos comunes o canales de diálogo epistémico que permitan unir los esfuerzos. También será necesario estudiar el papel jugado por los convenios interinstitucionales con los programas de posgrado, de vital importancia, para distinguir los enfoques, las dinámicas de funcionamiento y los aportes de estos al desarrollo del SEP, como sistema. Estos son solo dos puntos valiosos por profundizar y que pueden, en gran medida, orientar el modelo de universidad y de estudios de posgrado a los que se proyecta en los años venideros.

Los debates desarrollados durante los últimos 60 años, así como la trayectoria de 50 años del Sistema de Estudios de Posgrado, han posicionado constantemente el núcleo de la discusión en el modelo de universidad, y por ende de programas de posgrado, a los que se aspira, en el contexto de los

diversos cambios históricos. No obstante, es menester recordar que se debe tener clara la génesis de los debates que definieron las bases de un proyecto para la formación de profesionales graduados: las necesidades de la sociedad y la emancipación de la universidad. De ahí que sea vital no perder de vista que, aunque la universidad y los posgrados trabajen dentro de un mundo globalizado, no necesariamente deben trabajar acorde a sus lógicas (Dávila, 2012). La emancipación era vista como la más alta expresión de madurez de la universidad en la producción de conocimiento y esta, a su vez, como la clave para la democratización del conocimiento y las aspiraciones de desarrollo. De tal forma que, una ruptura con concepciones de carácter atomista en los estudios de posgrado debe consolidarse en función de su realización como un ente orgánico y sistémico, vivo, y que garantice la emancipación de las lógicas globales y personalistas, como signo de madurez universitaria.

Los nuevos desafíos para la emancipación de los estudios de posgrado urgen de una revalorización de la estructura en la que está inserta. Resulta valioso retomar la reflexión del Dr. David Díaz Arias, exdirector del Posgrado en Historia, en el marco del 40 aniversario del Sistema de Estudios de Posgrado, quien planteaba la necesidad de identificar los aportes y limitaciones que ha significado la propia estructura en que está inserto el SEP, sobre la base de la evidencia histórica, a fin de promocionar su desarrollo (SEP, 2016).

Desde hace más de 60 años, la intelectualidad universitaria imaginó la emancipación de la universidad, a través de un sistema de estudios de posgrado, como su máximo grado de madurez. Hoy, 50 años después de su consecución y ante los retos que imponen el pasado y el presente, el Sistema de Estudios de Posgrado necesita ser visto y valorado como lo que realmente significa: la punta de lanza de la producción de conocimiento en la universidad o, en palabras de Enrique Macaya Lahmann, “la unidad académica de nivel más elevado en la Universidad de Costa Rica” (CUUCR, Acta 1503, 12 de abril de 1966, p. 16).

FUENTES PRIMARIAS

- Consejo del Sistema de Estudios de Posgrado. (1975). *Acta 1*.
- Consejo del Sistema de Estudios de Posgrado. (1975). *Acta 5*.
- Consejo del Sistema de Estudios de Posgrado. (1975). *Acta 8*.
- Consejo del Sistema de Estudios de Posgrado. (1975). *Acta 9*.
- Consejo del Sistema de Estudios de Posgrado. (1981) *Acta 115*.
- Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. (1966). *Acta 1501*.
- Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. (1966). *Acta 1503*.
- Consejo Universitario. (1980). *Ponencias IV Congreso Universitario*.
- Consejo Universitario. (2003). *Normativa de procedimientos y criterios para el manejo del Fondo Restringido 170*
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (1963). *Informe del rector 1962-1963*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (1964). *Informe del rector 1963-1964*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (1966). *Informe del rector 1965-1966*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (1968). *Informe del rector 1967-1968*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (1970) *Informe del rector 1969-1970*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (1976). *Informe del rector 1975-1976*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (1989). *Informe del rector 1988-1989*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (1992). *Informe del rector 1991-1992*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (2003). *Informe del rector 1996-2003*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (2006). *II informe anual de labores 2005/2006*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (2007). *II informe anual de labores 2006/2007*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (2011). *VII informe anual de labores 2010/2011*.
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (2013). *Informe anual del rector*.
- Sistema de Estudios de Posgrado. (1995). *XX Aniversario Sistema de Estudios de Posgrado*.
- Sistema de Estudios de Posgrado. (1996). *Informe de Labores 1994-1996*.
- Sistema de Estudios de Posgrado. (2016). *Informe de fin de gestión*.
- Sistema de Estudios de Posgrado. (2020). *Informe final de gestión*.
- Sistema de Estudios de Posgrado. (2021). *Base de datos creación posgrados por quinquenio hasta 2021*.
- Universidad de Costa Rica. (1975). Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado.
- Vicerrectoría de investigación, Universidad de Costa Rica. (2016). *Informe de labores 2016*.
- Vicerrectoría de investigación, Universidad de Costa Rica. (2019). *Informe de labores 2019*.
- Vicerrectoría de investigación, Universidad de Costa Rica. (2020). *Informe de labores 2020*.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, M. (2007). Los problemas de la ciencia y el poder. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 8(3), 47-65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92430805>
- Albornoz, M. (2012). Los sistemas de ciencia, tecnología e innovación en Iberoamérica y el mundo. En E. Aibar y M. Quintanilla (Eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 199-219). Editorial Trotta.
- Carreño, C. (2011). Posgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución. *Educ.Educ.*, 14(2). Universidad de La Sabana.
- Dávila, M. (2012). Tendencias recientes de los posgrados en América Latina. *Teseo*. Universidad Abierta Interamericana.
- García Quesada, G. (2021). *Formación de la clase media en Costa Rica: economía, sociabilidades y discursos políticos (1890-1950)*. Editorial UCR.
- León Sáenz, J. (2014). *Historia económica de Costa Rica en el siglo XX: crecimiento y las políticas económicas*. Editorial UCR.
- Marín Raventós, G. (2011) Programas de posgrado de financiamiento complementario: mitos y realidades. *Revista Gestão Universitaria na América Latina*, 4(3). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Molina Jiménez, I. (2017). Estadísticas de financiamiento, salarios docentes, matrícula, cobertura y graduación en la educación costarricense: una contribución documental (1827-2016). *Cuadernos del Bicentenario*, 1. CIHAC.
- Palma Campos, A. (1997). *Diagnóstico de la estructura organizacional del Sistema de Estudios de Posgrado en la Universidad de Costa Rica* [Tesis de maestría, Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica].
- Sánchez Ron, J. M. (2012). La Gran Ciencia. En E. Aibar & M. Quintanilla (Eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 15-44). Editorial Trotta.
- Vessuri, H. (1997). Investigación y desarrollo en la universidad latinoamericana. *Revista Mexicana de Sociología*, 59(3), 131-160.
- Viales Hurtado, R. (2022). *El final de la utopía del desarrollo: la crisis económica de 1980 en América Central en perspectiva global (1970-1990)*. CIHAC.
- Viales-Hurtado, R., Sáenz-Leandro, R., & Garita-Mondragón, M. (2021). Transnacionalización de las políticas de ciencia y tecnología en América Central. Un análisis de redes, 1955-2020. *ÍCONOS Revista de Ciencias Sociales*, 25(71), 37-58.

CAPÍTULO 2

Los posgrados del SEP-UCR: su vinculación con la sociedad

Valeria Sancho Quirós

Introducción

En este capítulo se analiza la concepción del vínculo de los posgrados de la Universidad de Costa Rica con la sociedad, así como la noción de “impacto” y los mecanismos y las formas de vinculación que se han diseñado, proyectado y llevado a la práctica desde el presente. Se pone especial atención en las posibilidades de incidencia sobre la formulación de políticas públicas y sobre los aportes a la Ciudadanía Inclusiva desde los posgrados del SEP-UCR.

2.1. La vinculación de las universidades con la sociedad, un ámbito de transformaciones, negociaciones y disputas: el contexto global.

En las décadas recientes, las controversias políticas y económicas que se centran en el debate sobre el impacto y el propósito de las universidades públicas han sido objeto de gran interés mediático y por parte de la sociedad civil. Estas discusiones ponen de relieve una creciente preocupación por gestionar, de manera intencional y responsable, la capacidad de las universidades para cambiar o transformar la sociedad, es decir: su capacidad de impacto.

La gradual erosión de los estados benefactores ha presionado a las universidades latinoamericanas a buscar fuentes de financiamiento alternativas a los gobiernos nacionales; de ahí que estas instituciones se hayan visto crecientemente expuestas a expectativas externas, que les demandan ser más visiblemente útiles

a la economía y la sociedad (Gaete, 2021). Asimismo, las crecientes disparidades sociales, producto de los procesos de reformismo neoliberal, se han traducido en un mayor interés en la contribución de la educación superior a la comprensión y resolución de los problemas sociales. En este sentido, se ha señalado que las universidades disponen, en la actualidad, de una mayor capacidad para crear conocimiento en la región y, por tanto, se encuentran en una posición más favorable para dar respuesta a las problemáticas sociales que aquejan a Latinoamérica (OEI, 2020). Sin embargo, persisten desacuerdos significativos entre distintos sectores sociales, dentro y fuera de las instituciones de educación superior, sobre cuál debería ser la escala y la orientación de su impacto social.

Brennan (2008) destaca que existen al menos tres perspectivas para aproximarse al impacto de la educación superior que, con frecuencia, mantienen tensiones entre sí, a saber: 1. Construir y sostener una sociedad del conocimiento, mediante la formación de capital humano y de los vínculos con el sector productivo; 2. Construir una sociedad estable y justa, potenciando la movilidad social ascendente y la redistribución de la riqueza, a través del acceso a la educación superior y de los procesos de cambio cultural y social en las comunidades; y 3. Construir una sociedad crítica, mediante la creación y la defensa de los espacios en los que se puedan encontrar y elaborar puntos de vista nuevos y potencialmente controversiales. Si vinculamos las tres perspectivas con el contexto latinoamericano, podríamos identificar la primera vertiente con los procesos de reforma universitaria promovidos por organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE (Caamaño y Chacón, 2024), mientras que la segunda y la tercera se acercan más a la misión “tradicional” de las universidades latinoamericanas, a partir del legado de la Reforma de Córdoba de 1918.

Las tensiones entre estas distintas dimensiones o perspectivas del impacto de las universidades se han reflejado en pulsos y negociaciones en torno a su conceptualización a nivel supranacional, regional y nacional, así como sus alcances normativos. Las Conferencias Regionales y Mundiales de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), han sido uno de los principales escenarios donde se han desarrollado estas discusiones.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior del 2009, la UNESCO impulsó a las instituciones de educación superior a “asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales”. Para este propósito, la Conferencia introdujo el concepto de “Responsabilidad Social de la Educación Superior”, enfatizando la responsabilidad de las universidades de “hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos”, desde sus aristas “sociales, económicas, científicas y culturales”, así como desarrollar “nuestra capacidad de hacerles frente” (UNESCO, 2009, p.2). La internacionalización de la Educación Superior se presentó, en la Declaración de esta Conferencia, como una vía para la “transferencia de conocimientos... en particular hacia los países

en desarrollo”. Asimismo, se instó a los países a establecer sistemas de acreditación de estudios y de garantía de calidad, para maximizar la movilidad académica y homologar la calidad de la investigación, en un contexto de creciente “mundialización” (UNESCO, 2009, p.5-6).

Este modelo enfrentó diversas críticas por parte de representantes de las universidades en la región latinoamericana, debido al origen empresarial del término “responsabilidad social” y su tendencia a focalizar los objetivos de la gestión universitaria en las demandas y expectativas del Norte global (Gaete, 2021). Asimismo, se cuestionó a la UNESCO por restar protagonismo a los estados en materia de educación superior, instando, por ejemplo, a que las personas investigadoras buscaran “nuevas formas de aumentar la investigación y la innovación mediante iniciativas conjuntas de múltiples copartícipes entre el sector público y el privado” (UNESCO, 2009, p.7).

Más recientemente, la UNESCO adoptó el concepto de la “Responsabilidad Social Territorial”, enfatizando el carácter situado, contextual e histórico de los problemas a cuya solución han de contribuir las instituciones de educación superior, así como de los actores sociales con quienes han de construir espacios de transformación y convivencia (Gaete, 2021). En este sentido, la organización ha llamado a renovar la “vitalidad universitaria”, que concibe en términos de “poner en común (comunicar-promover-acompañar) con todos los actores”, internos y externos a la institución, “valores, conocimiento, criterios, habilidades, y prácticas de sustentabilidad social”. Este proyecto se ha trazado como una alternativa a “toda concepción de excelencia sectorial aislada” enfocada en el posicionamiento “en rankings de mercado”, y se ha extendido como una invitación a construir una universidad “socialmente pertinente, innovadora, y transformadora” que se deja afectar “por las condiciones de vida de los ciudadanos”, especialmente de los sectores más vulnerables de la sociedad, aunque sin perder su autonomía frente a grupos de interés externos (Grimaldo, 2019, p.186).

Impulsada por los países latinoamericanos, la UNESCO ha promovido asimismo el concepto de la educación superior como “bien común”. Desde este marco, ha apelado a la generación compartida del conocimiento para la mejora de las condiciones de vida de las mayorías y el fomento de una mayor injerencia de la sociedad civil en las universidades, como contrapeso a la “creciente dependencia de la financiación privada” y la “introducción de métodos empresariales en el funcionamiento de las instituciones de educación superior” (UNESCO, 2015, p.84). La noción de “bien común” se plantea asimismo como una actualización del concepto del “bien público”, al estar el segundo “enmarcado por una teoría socioeconómica individualista”. El bien común, destaca la organización, solo puede entenderse “en relación con la diversidad de conceptos y concepciones del bienestar y la convivencia”, por lo que debe definirse participativamente con comunidades concretas (UNESCO, 2015, p.85-86).

Estas discusiones también se han articulado alrededor de los conceptos de la inclusividad y de la ciudadanía inclusiva en relación con la educación superior. En primera instancia, la educación inclusiva se ha definido en términos del fortalecimiento, mediante políticas y prácticas educativas, de la “capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos”, adoptando el principio de que la educación es “un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa” (UNESCO, 2008, 12). Organismos supranacionales, como la Unión Europea, han instado a fomentar la ciudadanía inclusiva, como respuesta a la creciente diversidad cultural y social en los espacios educativos, vinculada a fenómenos como la masificación de la educación superior, la globalización y las migraciones internacionales. Desde esta perspectiva, la educación superior se sitúa como un instrumento básico de convivencia, con la capacidad de promover el conocimiento y la comprensión de las identidades personales y culturales (Rosales, 2009).

En el marco de estas discusiones, se han visibilizado barreras no financieras y financieras que dificultan el acceso de ciertos grupos —tales como población con discapacidades, pueblos indígenas, personas migrantes, población rural y de bajos ingresos— a la educación superior, o —como sucede en el caso de las mujeres en América Latina— a los estudios en ciertas áreas del conocimiento (OEI, 2020), instando a las universidades latinoamericanas a implementar estrategias favorables a la equidad dentro y fuera de las instituciones de educación superior.

Tal y como indica Chacón (2024, p.138), el legado de la Reforma de Córdoba, “con sus ideales de autonomía universitaria, autogobierno, libertad de cátedra, extensión social y acceso sin costo a la educación superior”, en la mayoría de las universidades estatales de América Latina, ha permitido que se establezca cierta oposición a las tendencias privatizadoras. Por tanto, este proceso no ha avanzado de manera lineal ni totalizadora, sino con muchas contradicciones y retrocesos, como lo podemos observar en el caso de la Universidad de Costa Rica.

Desde su Estatuto Orgánico, la Universidad de Costa Rica definió como su propósito “contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común”, planteando un horizonte de “justicia social”, “equidad”, y “total independencia de nuestro pueblo” (Universidad de Costa Rica, 1974, art.3.). En este estatuto, la institución definió como uno de sus principios la “Acción universitaria planificada”, con miras a “elevar el desarrollo humano y la calidad de vida de los habitantes del país” (Universidad de Costa Rica, 1974, art.5.)

No obstante, la década de 1980 creó un nuevo escenario para las universidades estatales costarricenses, ya que los efectos de la crisis internacional de la deuda llevaron a una pérdida de financiamiento. Desde entonces, se promovió la figura de la fundación en las universidades estatales, como vía para facilitar el acceso a recursos mediante la venta de servicios. En 1990, se permitió a

estas instituciones crear fundaciones, mediante la Ley de Promoción del Desarrollo Científico y Tecnológico, marcando un hito que transformaría su vínculo con la sociedad (Chacón, 2024), en un contexto de Ajuste Estructural y de crecientes cuestionamientos a las universidades estatales, presionadas para hacer un manejo más eficiente de los recursos (Aguilar, 1999).

Hacia finales de esta década, surgieron los primeros intentos por regular los vínculos externos remunerados, con los “Lineamientos para la vinculación remunerada de la Universidad de Costa Rica con el Sector Externo,” aprobados en 1998 (Chacón, 2024). La Universidad señaló en este documento que “los momentos actuales de globalidad” y las “nuevas reglas” a ellos asociados, “requieren más agilidad y efectividad” en las acciones de la UCR con miras al desarrollo del país. En este sentido, destacó la necesidad de articular los principios de la institución con la venta de servicios, destacando la importancia de

Establecer políticas y lineamientos que permitan ordenar y estimular la vinculación remunerada con el sector externo, pero que al mismo tiempo, garanticen que esta no entre en contradicción con las actividades sustantivas de la Universidad de Costa Rica, ni debilite o reemplace la vinculación no remunerada que la Institución ha brindado tradicionalmente a las comunidades y organizaciones de bajos recursos. (Universidad de Costa Rica, 1998, p.1)

La docencia, investigación y acción social debían responder con “responsabilidad y rapidez cuando exista una demanda específica”. Para ello, era necesario crear una “infraestructura institucional” y flexible que permitiera tanto “partir de demandas directas”, como “detectar otras y ofrecer sus recursos” (Universidad de Costa Rica, 1998). Es decir, se planteó que la Universidad debía mantener su vocación transformadora de la sociedad, a la vez mostrándose capaz de responder a demandas inmediatas mediante la venta de servicios.

La venta de servicios y productos debía “supeditarse a la naturaleza, los fines, y los propósitos de la Universidad” y, para ello, habría de conceptualizarse como “producto de las actividades sustantivas de la Institución” y constituirse como un “mecanismo académico” que cumpliera una doble función: acercar a “la Institución a las exigencias del desarrollo y de transformación social” a la vez que “permita retroalimentar y reorientar sus programas académicos” (Universidad de Costa Rica, 1998, art.2). En este sentido, se reconoció que el vínculo externo remunerado debía incidir en la orientación de las actividades sustantivas.

Este viraje significó una reforma al funcionamiento de la Universidad de Costa Rica, llevando incluso a que se planteara la necesidad de reformular el significado de la acción social. En este sentido Ángel Ruiz, en su estudio para el Consejo Nacional de Rectores CONARE, expuso que

En la creación de las líneas de acción y de los organismos que nutrieron la acción social o la extensión en nuestras principales universidades,

estuvo el motivo de impedir que la universidad fuera una “torre de marfil”, la necesidad de la transmisión de algo de cultura al pueblo... Pero hoy ¿qué debe significar la acción social cuando el *hacia afuera* del quehacer universitario debe nutrir todo? Investigación aplicada, docencia no conducente a grados o títulos, educación continua, venta de servicios, producción, gestión de alianzas con la sociedad o el Estado. ¿Son o no son acción social? (Ruiz, 1999, pp.79-80)

Ruiz insistió en que el nuevo escenario histórico empujaba a “una vinculación diferente con la sociedad” y que la relación tradicional entre las actividades sustantivas de la Universidad, “que respondió a otro contexto y otros patrones intelectuales”, no podía quedar “en pie”. Sin embargo, tampoco debía desaparecer. Su propuesta, centrada en la racionalización de recursos, la eficacia, la pertinencia social, la internacionalización de la acreditación y el aumento de los recursos propios de la institución, tuvo una recepción positiva en CONARE, a inicios del siglo XXI (Caamaño, 2024).

Las tensiones entre dos formas de concebir la vinculación de la Universidad con la sociedad, y los esfuerzos por hacerlas compatibles, se han reflejado en sucesivas políticas y reglamentos. Por medio de sus Políticas Institucionales, la Universidad de Costa Rica ha continuado afirmando su compromiso de “contribuir al desarrollo y la construcción de una sociedad más justa y humana” (Consejo Universitario, 2006, 5), así como promover y apoyar “la acción social en sus planes de estudio” e incorporarla “en sus programas de posgrado” (Universidad de Costa Rica, 2008, Sec 3.12). La forma en que se define la acción social, no obstante, se ha modificado a partir de las reformas arriba aludidas. En este sentido, se ha instado a fortalecer la vinculación social del SEP con una amplitud de actores que incluyen las “organizaciones de la sociedad civil, sector privado, instituciones del Estado, entre otras”, con miras a estimular el desarrollo de “programas, proyectos, y actividades de acción social” (Universidad de Costa Rica, 2024, Sec 5.3.1.).

Estos cambios han ocurrido a la luz de una creciente institucionalización de la venta de servicios en la Universidad (Chacón, 2024), tendencia que se consolidó con el “Reglamento de la Universidad de Costa Rica para la Vinculación Remunerada con el Sector Externo” de 2018. Asimismo, la preocupación por compatibilizar esta tendencia con los principios de la Universidad, en parte a través de regulaciones, se ha hecho más evidente. En esta línea, dicho reglamento reiteró que “en el vínculo debe prevalecer el interés público e institucional”, y que “los programas, proyectos, y actividades de vínculo remunerado no deberán distraer” a la unidad operativa “de su quehacer sustantivo” (Universidad de Costa Rica, 2017, art.3.).

El Reglamento de la Acción Social en la Universidad de Costa Rica (Universidad de Costa Rica, 2023) introdujo, por vez primera, una definición de la acción social para la Universidad, definiéndola en términos de “la vinculación de saberes entre la universidad y todos los sectores de la sociedad” con miras al

“fomento de procesos de aprendizaje y de transformación social” (Universidad de Costa Rica, 2023, art.3). Asimismo, reconoció entre los principios de la acción social universitaria el “diálogo de saberes” respetuoso y horizontal; la perspectiva de derechos humanos y la perspectiva de igualdad, así como la visibilización e inclusión de los grupos históricamente excluidos (Universidad de Costa Rica, 2023, art.5). Además, reconoció a los programas de posgrado como unidades operativas capaces de ejecutar proyectos, actividades y programas de acción social (Universidad de Costa Rica, 2023, art.6). A la vez, estableció que la acción social puede contar con financiamiento de presupuesto ordinario, del Fondo de Desarrollo Institucional, o de fondos externos (Universidad de Costa Rica, 2023, art.29).

Estas tensiones también son visibles en las políticas y reglamentos en torno a la producción y divulgación del conocimiento. Las Políticas Institucionales han hecho un énfasis creciente en la capacidad de la universidad para aportar a la sociedad desde la producción y transferencia del conocimiento, en todas sus actividades sustantivas. A partir del 2007, la UCR adoptó como política la promoción del “análisis, la discusión y la participación en la solución de los problemas nacionales” con miras a “plantear propuestas que beneficien a la sociedad”, especialmente “aquellos sectores más vulnerables y excluidos socialmente” (Universidad de Costa Rica, 2007, Sec 4.13).

En esta línea, a partir de las Políticas Institucionales del 2009, se estableció el compromiso de estimular la participación de la institución en la “formulación de políticas públicas a escala local y nacional” (Universidad de Costa Rica, 2008, Sec 1.1.14). En formulaciones recientes, esta política se especificó más, enfatizando en aquellas propuestas “dirigidas a mejorar la calidad de vida de la población costarricense” (Universidad de Costa Rica, 2015, Sec 1.9), y las “dirigidas a mejorar la calidad de vida de la población indígena” (Universidad de Costa Rica, 2020, Sec 8.1.6). No obstante, en su última iteración, las Políticas Institucionales han prescindido completamente de este objetivo.

Desde el año 2007, se ha hecho énfasis en la necesidad de propiciar el “análisis, la discusión, la sistematización, la publicación y la divulgación de los resultados de sus actividades sustantivas”, para el aprovechamiento institucional y social (Universidad de Costa Rica, 2007, Sec 5.9). A partir de 2015, la universidad optó por “el acceso abierto a los datos, la información y el conocimiento” por vía del repositorio institucional, para poner su producción “a disposición de la comunidad nacional e internacional” (Universidad de Costa Rica, 2014, Sec 7.2.3.).

Por otro lado, se aprecia una creciente dependencia de los centros, institutos y unidades académicas respecto a fondos externos. El Reglamento de la Investigación en la Universidad de Costa Rica” (Universidad de Costa Rica, 2018, art.6), en este sentido, definió como una función de la Vicerrectoría de la Investigación el “desarrollar las gestiones pertinentes para atraer fondos externos” con miras a “incrementar los recursos institucionales dedicados a

financiar los programas, proyectos y actividades de apoyo a la investigación”. Asimismo, estableció que las unidades académicas “coadyuvarán en la búsqueda de fondos externos para el financiamiento de los programas, proyectos, o actividades de apoyo a la investigación”.

Las Políticas Institucionales asimismo han hecho un énfasis creciente en la equidad y accesibilidad de la educación superior, el impulso a acciones “dirigidas a reducir y eliminar cualquier tipo de desigualdad en la comunidad universitaria” (Universidad de Costa Rica, 2005, Sec 1.5.). A partir de 2009, se introdujo un eje de “Cobertura y equidad”. Ese año se formularon políticas tendientes a financiar el sistema de becas, con miras a garantizar la cobertura de los sectores de menores recursos; el aprovechamiento de cupos disponibles; la revisión de sus procesos de admisión con miras a fomentar la equidad; los mecanismos para proteger el derecho a la maternidad y la paternidad; y la creación de condiciones óptimas para la permanencia y graduación sin discriminación (Universidad de Costa Rica, 2008).

Más recientemente, se han introducido políticas favorables a la “motivación y acompañamiento” en “colegios ubicados en pueblos y territorios indígenas”, para que el estudiantado termine sus estudios “y acceda así a mayores oportunidades” (Universidad de Costa Rica, 2020, Sec 3.1.4) y la promoción de acciones afirmativas a favor de “poblaciones tradicionalmente excluidas y vulnerables” (Universidad de Costa Rica, 2020, Sec 3.1.5).

Para 2010-2014, se dimensionó la necesidad de promover un “modelo admisión que optimice la equidad en el acceso”, incluyendo a los grados y posgrados (Universidad de Costa Rica, 2009, Sec 3.1.1.); y para el cuatrienio 2016-2020, se impulsaron los estímulos a la investigación, la acción social y los trabajos finales de graduación mediante fondos concursables, para estudiantes de grado y de posgrado (Universidad de Costa Rica, 2015, Sec 2.1.3.). La equidad y accesibilidad en la cobertura representan un reto especial para los posgrados, siendo que aquellos de financiamiento complementario enfrentan mayores presiones para elevar los costos de la matrícula, pues requieren de estos ingresos para su continuidad. Esto ha llevado a que dichos programas, al compararse con sus homólogos de financiamiento regular, tengan costos desde 40 % hasta el 259 % más elevados (Chacón, 2024, p.165). En este sentido, se ha señalado la necesidad evaluar la “pertinencia del modelo de financiamiento complementario”, y de buscar un “equilibrio tal, que los planes... con financiamiento complementario no constituyan la mayoría de los planes de estudio de posgrado” (Universidad de Costa Rica, 2015, Sec 5.5.); asimismo, se ha formulado la política de incrementar el financiamiento de becas para estudiantes de posgrado (Universidad de Costa Rica, 2020, Sec 5.4.).

Este tipo de iniciativas, vinculadas al eje de cobertura y equidad, se han acompañado de otras que se centran la inserción del estudiantado en el mercado de trabajo. En este sentido, las Políticas Institucionales 2021-2025 se plantean fomentar la consolidación de “prácticas profesionales (internados, pasantías, etc.)” en

el sector público y privado, así como la implementación de “modelos de educación dual en las mallas curriculares” (Universidad de Costa Rica, 2020, Sec 2.3.7).

A su vez, la institución ha adoptado políticas tendientes a fortalecer la visión empresarial de la universidad, como la de estimular el desarrollo de “una actitud de emprendimiento en el estudiantado”, propiciar “la incubación de empresas, derivadas de su quehacer académico” (Universidad de Costa Rica, 2007, Sec 3.4), y fomentar la “ejecución de proyectos socioproductivos” entre la comunidad universitaria (Universidad de Costa Rica, 2008, Sec 3.4).

Las políticas universitarias sugieren constantes negociaciones o pulsos en torno a qué actores del sector productivo deberían protagonizar estas interacciones. Así, en 2007, se estableció que la UCR habría de establecer vínculos con “el sector externo, con el fin de promover el desarrollo a escala nacional” (Universidad de Costa Rica, 2007, Sec 4.6). Posteriormente, esta política se focalizó, centrando la vinculación con los “sectores socio-productivos vulnerables de la sociedad”, y la investigación para fortalecer “las economías locales y nacionales, fundamentalmente en los sistemas ambientales y agro-alimentarios” (Universidad de Costa Rica, 2009, Sec 10.3.2). No obstante, en las Políticas Institucionales para 2026-2030 se habla sencillamente de “apoyar los procesos de innovación y emprendimiento que contribuyan a una sociedad basada en el conocimiento” (Universidad de Costa Rica, 2025, Sec 1.1.3), distanciándose del compromiso social que, en otros períodos, se ha trazado en esta materia.

En materia de internacionalización, igualmente, se observa una tensión entre las propuestas institucionales basadas en la horizontalidad, la solidaridad y la cooperación para la promoción de la justicia social, y aquellas que ponen su mirada en la transferencia de conocimientos y tecnologías con el Norte global y la homologación con miras a una cultura de la calidad. El vínculo con el ámbito académico internacional ha sido conceptualizado como un “medio de enriquecimiento” y de “difusión del conocimiento y transferencia de tecnología (Universidad de Costa Rica, 2005, Sec 4.1.), además de concebirse como una oportunidad para el fomento de una “ética global, basada en los derechos humanos” (Universidad de Costa Rica, 2006, Sec 5.2.). En esta línea, se ha adoptado la política de promover “la firma de acuerdos y convenios, la participación en actividades interinstitucionales e internacionales” que repercutan de manera favorable en temas como la conservación del medio ambiente, la reducción del riesgo de desastres, la mitigación de la pobreza, la vulnerabilidad y las exclusiones sociales, y la defensa de identidades culturales (Universidad de Costa Rica, 2006, Sec 5.5.).

A partir de 2009, se hace también énfasis en el tema de la calidad, presentando la promoción de la movilidad internacional de “docentes, administrativos y estudiantes” como una “estrategia para mejorar la calidad y la pertinencia” de la educación (Universidad de Costa Rica, 2008, Sec 1.3.3.). Las Políticas Institucionales para 2010-2014 proponían impulsar “los espacios de análisis”

en torno a la “conveniencia de las diversas modalidades de estudio de posgrado”, incluyendo los “posgrados conjuntos y doble titulación” (Universidad de Costa Rica, 2009, Sec 1.3.4.). En 2016 se proponía apoyar las certificaciones, la acreditación “nacional o internacional de carreras de grado y posgrado” (Universidad de Costa Rica, 2015, Sec 2.3.3.).

Para 2021-2025 la UCR adoptó la política de “fortalecer el análisis de los problemas nacionales e internacionales” en todas sus actividades sustantivas (Universidad de Costa Rica, 2020, Sec 1.2.2.). Además, se comprometió a promover “la internacionalización en las unidades académicas y el posgrado” (Universidad de Costa Rica, 2020, Sec 2.7.3.), e incluso “estimular la oferta de cursos regulares de grado y posgrado en inglés u otros idiomas”, con miras a “captar una mayor calidad de estudiantes internacionales” y atraer a docentes internacionales (Universidad de Costa Rica, 2020, Sec 2.8.2.). En este documento, asimismo, se expresa la preocupación por “fortalecer las instancias y mecanismos” que hagan posible la integración de la persona estudiante al “mundo del trabajo, tanto en el ámbito nacional como internacional” (Universidad de Costa Rica, 2020, Sec 3.3.3.). Se observa, pues, un mayor énfasis en la captación de estudiantes del Norte global, así como una proyección a la competitividad global de la formación en la universidad.

Finalmente, en las Políticas Institucionales 2026-2030, se especifican mecanismos, como la creación de programas académicos y estancias de investigación, para “fortalecer la internacionalización académica” (Universidad de Costa Rica, 2025, Sec 2.4.3.), también se habla de fortalecer las becas de estudio, reservas de plaza y fondos de apoyo “destinados a la formación en universidades extranjeras de reconocido prestigio regional e internacional” (Consejo Universitario, 2025, 2.4.4.). En este documento, además, se plantea el fomento al desarrollo de vínculos estratégicos con “universidades, instituciones y organizaciones internacionales” con miras a insertarse en “redes globales, programas académicos, de intercambio y financiamiento” (Universidad de Costa Rica, 2025, Sec 2.4.1.).

En síntesis, la conceptualización y la gestión adecuada del impacto social de las universidades latinoamericanas, y de la UCR en particular, no deja de ser una discusión abierta. En la conceptualización del vínculo la Universidad con la sociedad, se han hecho esfuerzos por compatibilizar los principios y propósitos tradicionales de las universidades estatales latinoamericanas con las demandas de la globalización en un contexto de presión e incentivos hacia la venta de servicios, la internacionalización de los parámetros de calidad y el manejo eficiente de los recursos; o, al menos, se ha procurado aislar el funcionamiento de la Universidad en sus actividades sustantivas no remuneradas, de los efectos de la venta de servicios. Este ha resultado ser un balance complejo y contradictorio. Es en este escenario que los programas de posgrado han debido concebir su vinculación con la sociedad, por lo que el siguiente apartado se centra en el análisis de esas visiones diversas.

2.2. Los Posgrados del SEP-UCR, su noción de Impacto

Este apartado busca aproximarse a la forma en que los posgrados SEP-UCR comprenden su vinculación con la sociedad, y los términos en que valoran su impacto en las políticas públicas, la formulación de acciones en las comunidades, el funcionamiento diario de las instituciones y la toma de decisiones en el sector productivo. Con este objetivo se desarrolló una consulta sobre la noción de “impacto de posgrado”, en la que participó una muestra de 49 programas del SEP-UCR, en calidad de expertos. De esta muestra inicial, dos se excluyeron del estudio, por no haber presentado toda la información solicitada. La muestra final incluyó a 47 programas de posgrado, que representan a 52 maestrías profesionales, 53 maestrías académicas, 64 especialidades y 9 doctorados. En la muestra estuvieron representadas las 7 áreas del conocimiento en las que la Universidad de Costa Rica clasifica sus posgrados, a saber: Agroalimentarias (2), Artes y Letras (5), Ciencias Básicas (6), Ciencias de la Salud (8), Ingenierías (6), Ciencias Sociales (14) e Interdisciplinarios (6).

Mediante un formulario, se indagó en la noción de impacto que se ha construido en los posgrados; las acciones desarrolladas en materia de impacto; las alianzas, sinergias y colaboraciones con distintos sectores de la sociedad; y los aportes actuales y prospectivos a las políticas públicas. Además, el formulario incluyó preguntas relativas a los aportes a la ciudadanía inclusiva, que también se discutirán.

Las respuestas se sometieron a un análisis temático de contenido, empleando un marco de codificación mixto (Scheirer, 2013), compuesto por cuatro dimensiones: Impacto, e Innovación, Aportes a la Ciudadanía Inclusiva, aunque aquí se discutirán solo dos de ellas, mientras que la otra se abordará en un capítulo posterior. La dimensión de Impacto a la que nos referimos en este apartado, estuvo compuesta por seis categorías: Noción de impacto; Mecanismos de impacto; Áreas de impacto; Colaboraciones, alianzas y sinergias; Aportes a la política pública; y Obstáculos para impactar en la política pública. En cuanto a los aportes a la ciudadanía inclusiva, se agruparon en las categorías de Pensamiento crítico y sensibilización; Desarrollo de alternativas para la inclusividad; Perspectiva Pluralista; Acceso equitativo al posgrado. Para cada una de estas categorías se generaron hasta dos niveles de subcategorías derivadas de los datos. A continuación, discutiremos los principales resultados de este proceso.

2.3. Noción de Impacto

La primera consulta que se planteó a los posgrados tuvo que ver con la noción de impacto que han construido desde la docencia y la investigación. Se hizo énfasis en estas dos actividades en congruencia con el propósito

establecido del Sistema de Estudios de Posgrado, el cual ha sido definido en términos de “formar personas investigadoras, docentes y profesionales del más alto nivel” (Universidad de Costa Rica, 2017, art.1.), sin hacer mención explícita de la acción social o la extensión.

Las respuestas obtenidas destacan la “Capacidad de incidencia directa” (31,9 %), que se presenta en términos de la introducción directa de mejoras o soluciones, la creación de efectos positivos, la obtención de resultados, la influencia o asesoría en diversos procesos a nivel privado y público, incluyendo la forma de producir conocimiento en un campo. Estos impactos se ejemplifican, en su mayoría, con los productos de la investigación aplicada o académica de las personas estudiantes. Una igual proporción de los programas (31,9 %) alude a la capacidad de “Responder a necesidades” sociales, locales, institucionales, o nacionales, especialmente a través de la formación de profesionales.

También en materia de formación, el 27,6 % menciona la “Educación de alto nivel”, enfocando la formación sólida, perfeccionada, o de personas profesionales altamente capacitadas, para ofrecer servicios de alta calidad o producir conocimiento de alto nivel; y un 14,8 % destaca la “Formación para ocupar puestos de jefatura o toma de decisiones”, resaltando que sus personas graduadas asumen puestos de liderazgo, dirección, autoridad, o toma de decisiones en los ámbitos público y privado. Asimismo, el 8,5 % hizo referencia a la “Inserción laboral del estudiantado” como una forma de impacto, subrayando la formación de recurso humano para distintas instituciones y para el sector privado. Finalmente, el 8,5 % de los posgrados mencionaron la “Formación para la ciudadanía crítica o el ejercicio crítico de la profesión”, acogiendo a una visión integral del impacto a través de sus personas estudiantes.

Desde la perspectiva de la internacionalización, el 25,5 % de la muestra introduce la “Proyección regional/internacional” como componente de la noción de impacto, aludiendo a la capacidad de sus personas estudiantes para abordar problemas regionales e influir en su solución, a la relevancia regional de la investigación producida en el posgrado, a la cooperación internacional investigativa, a la movilidad estudiantil hacia el posgrado y del posgrado hacia el exterior, o a la conformación del equipo docente. Otros componentes, de mención menos frecuente, fueron la creación de “Productos o tecnologías novedosas” e “Innovación en modalidades de estudio y pedagogías”, con dos menciones cada una; los “Premios y Reconocimientos”, la “Interacción con comunidades locales”, y el “Aporte a las áreas sustantivas de la universidad” con una mención cada uno. Finalmente, un 12,7 % de los programas reportaron no tener una noción establecida.

Tabla 2.1
Noción conceptual de impacto de los Posgrados del SEP-UCR

| Noción conceptual (Impacto es...) | Cantidad de posgrados que la mencionan | Porcentaje de posgrados que la mencionan |
|---|--|--|
| Incidencia directa | 15 | 31,9% |
| Responder a necesidades | 15 | 31,9% |
| Educación de alto nivel | 13 | 27,6% |
| Proyección regional o internacional | 12 | 25,5% |
| Formación para puestos de jefatura o toma de decisiones | 7 | 14,8% |
| No se ha establecido en el posgrado | 6 | 12,7% |
| Inserción laboral del estudiantado | 4 | 8,5% |
| Formación para la ciudadanía crítica, ejercicio crítico de la profesión | 4 | 8,5% |
| Creación de productos o tecnologías novedosas | 2 | 4,2% |
| Innovación en modalidades de estudio y pedagogías | 2 | 4,2% |
| Premios y reconocimientos | 1 | 2,1% |
| Aporte a las áreas sustantivas | 1 | 2,1% |
| Interacción con comunidades locales | 1 | 2,1% |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTIIS-EP-UCR, 2024

Con base en estos resultados cabe señalar que, para esta muestra de posgrados, el impacto se comprende principalmente como la capacidad de producir transformaciones concretas, las cuales pueden ocurrir en el sector público o en el sector privado. En este nivel, la conceptualización del impacto esbozada por los posgrados no hace mayor diferenciación entre los diversos sectores que habrían de ser beneficiarios u objetos de mejoras (“Incidencia directa”), o a cuyas necesidades se busca atender (“Responder a necesidades”). Una situación similar se presenta con la categoría de “Formación para puestos de jefatura o toma de decisiones” que, aunque fue mencionada con menor frecuencia, enfatiza en la capacidad transformativa de las personas graduadas, en este caso debido a la posición de autoridad o de poder que ocuparán en virtud de su formación. Estas respuestas parecen alinearse con la política universitaria general, y en especial a la esbozada para el SEP, que se ha caracterizado por el impulso a la vinculación directa con una diversidad de sectores, sin focalizarse en algún tipo de actor.

En la conceptualización del impacto, en segundo lugar de importancia se posicionan categorías vinculadas con el prestigio y la competitividad de los posgrados, enfatizando la calidad de la formación (“Educación de alto nivel”) y la amplitud del impacto de los posgrados (“Proyección regional/internacional”). Estas subcategorías, junto con la de “Premios y reconocimientos”, e “Innovación en modalidades de estudio y pedagógicas”, “Creación de productos o tecnologías novedosas”, e “Inserción al mercado laboral” aluden a la

visibilidad y posicionamiento público de los posgrados, así como a la amplitud de opciones académicas y laborales disponibles en la oferta académica. Estas hacen eco de las políticas tendientes a la internacionalización, la actualización de los programas, la cultura de la calidad y la pertinencia, que han guiado las transformaciones de la vinculación de la Universidad con la sociedad.

Finalmente, al conceptualizar el impacto en términos del “Aporte a las áreas sustantivas”, “Interacción con comunidades locales”, y a la “Formación para la ciudadanía crítica o el ejercicio crítico de la profesión”, un grupo reducido de posgrados recupera nociones cercanas a la visión tradicional del vínculo Universidad-sociedad.

2.4. Mecanismos de Impacto

Las nociones anteriores deben ser operacionalizadas, por lo que se consultó sobre los mecanismos de impacto que emplean los posgrados de la muestra. Esta posibilidad permitió aproximarse a una visión más concreta de su forma cotidiana de construir el vínculo con la sociedad. En sus respuestas, los programas resaltan los “Trabajos finales de graduación o tesis” (68 %) como el principal mecanismo de impacto; un 40,4 % de los programas destaca su carácter de “Investigación aplicada”, el 10,6 % menciona las “Tesis”, el 8,5 % menciona la “Investigación básica” y un 2,1 % se refiere a las “Prácticas dirigidas”. El 25,5 % se refiere a tesis realizadas en “Vinculación con el sector privado”, 21,2 % se centra en las tesis desarrolladas con un “Equipo asesor interinstitucional o en instituciones” y el 6,3 % resalta las desarrolladas en “Vinculación con las comunidades”. Finalmente, un 2,1 % menciona tesis realizadas en colaboración “Con otras unidades académicas” y una proporción igual de las respuestas se refiere a las que tienen un “Miembro internacional del equipo asesor”.

Algunos programas citaron la “Investigación docente” como mecanismo de impacto (10,6 %). Pese a que los programas de posgrado SEP-UCR no tienen la capacidad de hacer nombramientos en investigación, estos posgrados destacan que la docencia se beneficia de la experiencia investigativa del personal académico en otras unidades, centros e institutos y que sus publicaciones sirven de insumo para los cursos.

En cuanto a la circulación del conocimiento, un 23,4 % de los programas menciona las “Actividades públicas de divulgación y diálogo”, tales como congresos, conferencias, coloquios y conversatorios; y las “Publicaciones escritas” (21,2 %) como mecanismos de impacto. La “Difusión educativa en medios de comunicación masiva” y la “Divulgación en redes sociales” fueron mencionadas solamente por el 2,1 % en cada caso. En materia de movilidad internacional, se citan las “Pasantías y estancias internacionales” (6,3 %).

Algunos programas se enfocaron en los mecanismos favorables a la incidencia directa. Estos mencionan los “Proyectos y prácticas profesionales en instituciones y empresas” (10,6 %), y la “Vinculación con comunidades” (23,4 %),

que desarrollan mediante proyectos comunitarios o de acción social, y los cursos de extensión docente.

Los programas también citan mecanismos de impacto centrados en las personas estudiantes, entre los que identifican los “Apoyos a estudiantes”, como la atención al rezago, la exoneración de la matrícula, las becas y el seguimiento de los trabajos finales de graduación (14,8 %). También se hace referencia a mecanismos vinculados con la calidad y actualización de la formación, tales como la “Flexibilidad y actualización de los programas” (12,7 %), los “Cursos de educación continua” dirigida a personas del gremio o la disciplina (10,6 %), la “Acreditación” (4,2 %), la “Pluralidad del equipo docente” (4,2 %), y el “Seguimiento a personas graduadas” (2,1 %). Finalmente, en materia de propiedad intelectual, hay una mención del registro de patentes (2,1 %).

Tabla 2.2
Mecanismos de impacto de los Posgrados del SEP-UCR

| Mecanismo | Cantidad de posgrados que la mencionan | Porcentaje de posgrados que la mencionan |
|---|--|--|
| Trabajos finales de graduación | 32 | 68% |
| Actividades de divulgación y diálogo | 11 | 23,4% |
| Vinculación con comunidades | 11 | 23,4% |
| Publicaciones escritas | 10 | 21,2% |
| Apoyo a estudiantes | 7 | 14,8% |
| Flexibilización y actualización de programas | 6 | 12,7% |
| Proyectos y prácticas en instituciones y empresas | 5 | 10,6% |
| Educación continua | 5 | 10,6% |
| Investigación docente | 5 | 10,6% |
| Acreditación | 2 | 4,2% |
| Pluralidad del Equipo Docente | 2 | 4,2% |
| Difusión educativa en medios de comunicación | 1 | 2,1% |
| Redes sociales | 1 | 2,1% |
| Seguimiento de personas graduadas | 1 | 2,1% |
| Registro de patentes | 1 | 2,1% |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR. 2024

Estos resultados dejan en evidencia que los “Trabajos finales de graduación” y, en especial, los Trabajos Finales de Investigación Aplicada (TFIA), se han definido como el principal mecanismo al alcance de los posgrados, para construir su relación con la sociedad. Mientras tanto, pese a que las “Tesis” y la “Investigación básica”, también son mencionadas, esto sucede con menor frecuencia. Lo anterior resulta llamativo, en la medida en que la muestra empleada en este estudio incluye programas que representan a una cantidad

muy similar de maestrías académicas y profesionales, e incluso introduce un leve sesgo hacia los programas académicos, debido al grupo de doctorados que participaron; no obstante, es la investigación aplicada, desarrollada por las maestrías profesionales, la que se identifica más fácilmente como un mecanismo de impacto. Esto posiblemente se deba al carácter más inmediato, concreto y visible de sus aportes, siendo que este criterio ya se había posicionado en su relevancia en la conceptualización del impacto ofrecida por los programas.

No queda duda de que el conocimiento producido por los posgrados también puede impactar de formas poco cuantificables, a través de la promoción de procesos de cambio cultural, concientización, y divulgación del conocimiento. En esta línea, destacan los esfuerzos realizados por los posgrados en materia de “Actividades públicas de divulgación y diálogo” y en el estímulo de las “Publicaciones escritas”. Además, se evidencia que el recurso a otros medios de alcance más popular, como la “Divulgación educativa en medios de comunicación”, son menos practicados. Del otro lado, la protección de la propiedad intelectual mediante el “Registro de patentes”, tampoco parece ser tan relevante para los posgrados de la muestra.

Un aspecto llamativo es que la “Vinculación comunitaria”, pese a no resaltarse explícitamente en la conceptualización de impacto ofrecida por la mayoría de los programas, sí se visualiza aquí como un mecanismo para construir las relaciones entre los posgrados y la sociedad. Asimismo, llama la atención que, pese a la importancia que un 12,7 % de los posgrados dio a la “Formación de alto nivel” en sus conceptualizaciones del impacto, solo 4,2 % aludió a la “Acreditación” como un mecanismo. Parecen tener mayor importancia, en este sentido, la “Flexibilidad y actualización de los programas”, los “Cursos de Educación Continua”, e incluso otras vías tendientes a ampliar las oportunidades y experiencias del estudiantado, incluyendo las “Pasantías y estancias internacionales”.

Por otra parte, la consulta sobre los mecanismos de impacto revela que algunos posgrados han estado realizando esfuerzos en materia de cobertura y accesibilidad, resaltando las iniciativas de “Apoyos a estudiantes”. Al citar estos como mecanismos de impacto, los programas visibilizan otra dimensión en su relación con el estudiantado, en la que se reconoce y atiende a su derecho a la educación.

2.5. Sinergias, alianzas y colaboraciones

Ya se han identificado ciertas tendencias en la conceptualización del impacto y algunos de los mecanismos más importantes que los posgrados emplean para construir su vínculo con la sociedad. Conviene ahora abordar cuáles son los actores, de diversa naturaleza, con los que se han establecido relaciones.

Al ser preguntados por las alianzas, sinergias y colaboraciones que han establecido con la sociedad a lo largo de su trayectoria, se menciona en primer lugar al sector público, donde las instituciones del “Gobierno central” (55,3 %) ocupan el primer lugar. En segundo lugar, se mencionan las “Instituciones

Autónomas no académicas” (33,3 %). El tercer lugar de importancia lo ocupan las “Universidades nacionales públicas” (29,7 %). En cuarto lugar, se destacan los “Actores intrauniversitarios” (17 %). Los posgrados también mencionan el Poder Judicial (8,5 %), las “Instituciones públicas no estatales” (8,5 %), los “Medios de comunicación masiva” (4,2 %), la Asamblea Legislativa (4,2 %), los “Entidades interuniversitarias” (6,3 %), y las “Instituciones semiautónomas” (4,2 %).

También se mencionó una interacción importante con el “Sector privado” (27,6 %). Finalmente, se refirieron a relaciones con “Organizaciones comunitarias o civiles” (14,8 %) y con “Organizaciones no gubernamentales y fundaciones” (2,1 %).

Tabla 2.3
Sinergias, colaboraciones y alianzas nacionales de los Posgrados del SEP-UCR

| Actor | Cantidad de posgrados que la mencionan | Porcentaje de posgrados que la mencionan |
|---------------------------------------|--|--|
| Gobierno central | 26 | 55,3% |
| Instituciones autónomas no académicas | 16 | 33,3% |
| Universidades nacionales públicas | 14 | 29,7% |
| Sector privado | 13 | 27,6% |
| Organizaciones civiles o comunitarias | 7 | 14,8% |
| Poder judicial | 4 | 8,5% |
| Organizaciones públicas no estatales | 4 | 8,5% |
| Entidades interuniversitarias | 3 | 6,3% |
| Instituciones semiautónomas | 2 | 4,2% |
| Asamblea legislativa | 2 | 4,2% |
| Medios de comunicación masiva | 2 | 4,2% |
| ONGs o fundaciones | 1 | 2,1% |

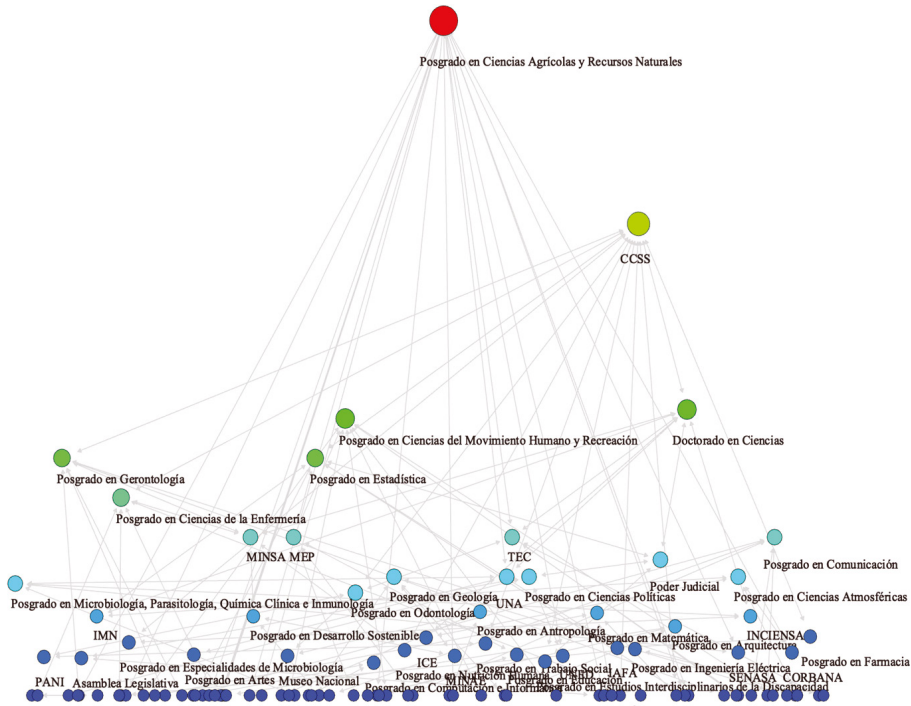
Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR, 2024

Estos resultados dejan en evidencia que el vínculo con el sector público ocupa un carácter central, mientras que las relaciones con el sector privado se encuentran menos desarrolladas, aunque también son representativas. Así, pese a que los posgrados no parecen mostrar una preferencia en sus conceptualizaciones del impacto ni en la descripción de sus mecanismos entre el sector público sobre el privado, sí se aprecia una marcada tendencia a favorecer al primero a la hora de gestionar alianzas, colaboraciones, y sinergias. Esta situación se evidencia si se pone el foco sobre las relaciones de los posgrados con actores individuales, según se aprecia en el siguiente sociograma. (ver sociograma 1).¹

1 Agradezco a Gabriel Madriz-Sojo por el apoyo en la elaboración de los dos sociogramas que a continuación se discutirán.

Sociograma 1

Actores públicos y privados más influyentes en la red del SEP-UCR según cantidad de relaciones por niveles



Elaborado por Gabriel Madriz-Sojo en SocVNetV.

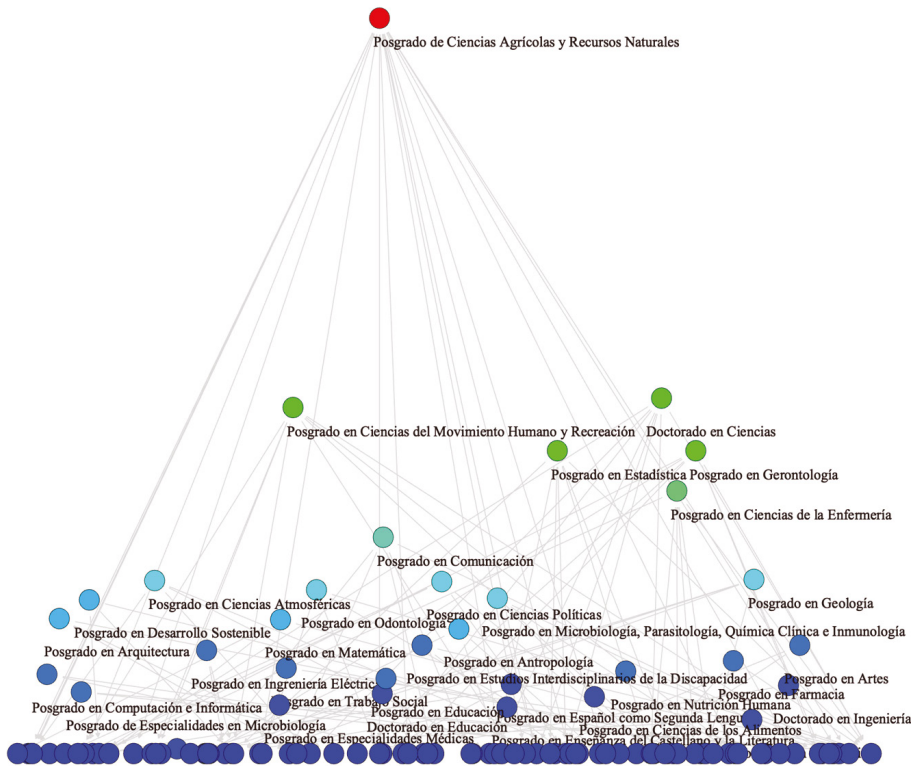
En este sociograma, los distintos nodos se organizan tanto por niveles de ubicación (de abajo a hacia arriba) como por colores (fríos a cálidos), en función del grado comparativo de centralidad (*degree centrality*) de los actores sociales. Los nodos con mayor cantidad de vínculos directos están ubicados más arriba y tienen un color más cálido. Destacan, por tanto, como los actores más importantes de esta red de relaciones: la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), con 13 vínculos; el Ministerio de Salud (MINSA), con 6 vínculos; el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), el Instituto Meteorológico Nacional (IMN), la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y el Ministerio de Educación Pública (MEP), con 5 vínculos cada uno. Estos son seguidos por el Poder Judicial, con 4 vínculos. Mientras tanto, ningún actor privado individual de los mencionados por los programas destaca por su centralidad o influencia, ubicándose todos en el nivel más bajo de la red.

Pese a la clara predominancia del sector público en la red de relaciones de los posgrados, cabe destacar que, a nivel general, el sector privado se

posiciona por encima de la sociedad civil y las comunidades, en lo que respecta a las alianzas y colaboraciones. Es posible que esto responda a la poca incidencia de los proyectos de acción social a nivel de posgrado, pese a que la Universidad ha declarado en los últimos años su intención de impulsar esta actividad a nivel del SEP. Es probable que los vínculos de los posgrados con las comunidades y la sociedad civil observen un carácter menos estructurado y más limitado en el tiempo, según el patrón latinoamericano (Martí-Noguera, 2018).

Por último, antes de proceder a discutir los vínculos de los posgrados con actores internacionales, cabe destacar que existen diferencias importantes a nivel de conectividad con actores públicos y privados entre los programas, según se muestra a continuación.

Sociograma 2
Posgrados del SEP-UCR por niveles según cantidad de relaciones con actores públicos y privados a nivel nacional



Elaboración por Gabriel Madriz-Sojo en SocVNetV.

En este sociograma, los posgrados que plantearon una mayor vinculación se destacan en colores rojo y verde; seguidos por los posgrados asociados a los

nodos marcados en color celeste y, finalmente, los que presentaron menos vínculos están marcados en color azul. Ahora bien, cabe destacar que en este sociograma solamente se incluyeron aquellos actores que fueron identificados por nombre en los formularios, siendo que referencias generales, como “universidades públicas” u “hospitales privados”, entre muchas otras similares, no se incluyeron y, por tanto, no se contaron estas relaciones. Asimismo, hubo posgrados que no mencionaron actores nacionales o mencionaron solo uno, pero que refirieron múltiples vínculos a nivel internacional. Por tanto, aunque nos ofrece un panorama general de las redes de los posgrados en nuestra muestra, esta imagen no pretende representar la totalidad de sus relaciones.

Si el sector público nacional se reveló como el escenario central para la vinculación de los posgrados con la sociedad, hubo otro gran bloque de actores cuya presencia destaca en las alianzas y colaboraciones de esta muestra, a saber: los internacionales. Así lo identificó un 65,9 % de los posgrados, que hizo mención de, al menos, un actor internacional, en materia de vinculación. Las instituciones internacionales de educación superior predominan en este bloque. Es así que el 27,6 % de los posgrados, refieren tener vínculos con “Universidades e institutos de enseñanza americanos”. En esta subcategoría, predominan las instituciones norteamericanas (19), seguidas por las instituciones sudamericanas (6), en último lugar, están las instituciones centroamericanas (4).

Un 14,8 % menciona relaciones con “Universidades e institutos de enseñanza a nivel intercontinental”, donde destacan las instituciones europeas (15), además se cita una única universidad asiática. El 6,3 % hace referencia a “Universidades internacionales no especificadas”. En materia de investigación, en el campo internacional, un 23,4 % de los programas menciona “Redes y programas internacionales de investigación, educación, e incidencia política”. En esta subcategoría predominan las redes que operan a nivel de Latinoamérica y el Caribe (7); seguidas por las redes iberoamericanas (4); las redes entre Europa-Latinoamérica y el Caribe (2); las redes internacionales (2); y las redes globales (3).

En materia de “Institutos y centros de investigación internacionales” (14,8 %), destacan los europeos (16), seguidos por los latinoamericanos (14). En tercer lugar están los norteamericanos (5) y por último los asiáticos (3). Finalmente, en materia de alianzas internacionales en el ámbito de la investigación, el 4,2 % de los posgrados menciona los “Programas de financiamiento de la investigación”, refiriendo 2 programas europeos y 1 estadounidense.

Todavía en el área académica, se citan relaciones con “Programas internacionales de intercambio académico” (10,6 %), siendo el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) el único mencionado y el actor individual más importante a nivel internacional. Las “Agencias de acreditación internacionales” (4,2 %) y las “Organizaciones gremiales internacionales” (4,2 %) también

fueron señaladas. Fuera del ámbito académico, los programas refieren vínculos con “Organizaciones y organismos internacionales” (14,8 %) y la relación con 1 “Institución gubernamental internacional”.

Tabla 2.4
Sinergias, colaboraciones y alianzas internacionales de los posgrados del SEP-UCR

| Actor | Cantidad de posgrados que la mencionan | Porcentaje de posgrados que la mencionan |
|--|--|--|
| Universidades e institutos de enseñanza americanos | 13 | 27,6% |
| Redes y programas internacionales de investigación, educación, e incidencia política | 11 | 23,4% |
| Universidades e institutos de enseñanza a nivel intercontinental | 7 | 14,8% |
| Organizaciones y organismos internacionales | 7 | 14,8% |
| Institutos y centros de investigación internacionales | 7 | 14,8% |
| Programas internacionales de intercambio académico | 5 | 10,6% |
| Universidades internacionales no especificadas | 3 | 6,3% |
| Agencias de acreditación internacionales | 2 | 4,2% |
| Institución gubernamental internacional | 1 | 2,1% |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR. 2024

La internacionalización ha venido a transformar las relaciones de la Universidad con la sociedad, introduciendo nuevos actores con los cuales construir colaboraciones, sinergias y alianzas. Al consultar a los posgrados sobre sus relaciones con actores específicos, se encontraron posgrados que refirieron una mayoría de vínculos internacionales (4,2 %). También hubo un porcentaje de posgrados (12,7 %) que citó exclusivamente a actores internacionales.

Resulta llamativo el aparente desfase que existe entre la cantidad de posgrados que mencionaron lo que llamamos “Proyección regional/internacional” en su conceptualización del impacto (25,5 %), y la cantidad de posgrados que reportan vínculos con actores internacionales (65,9 %). Esta diferencia sugiere que, pese a gestionar alianzas, sinergias y colaboraciones a nivel internacional, la mayoría de los posgrados no ha integrado esta práctica en su conceptualización de sus relaciones con la sociedad, en este caso la global.

Los posgrados que sí mencionaron la “Proyección regional/internacional” en sus conceptualizaciones, la asociaron con una mayor visibilidad o alcance de su quehacer, la ampliación de la convocatoria estudiantil y del personal docente y la apertura de nuevas oportunidades a nivel laboral. De manera crucial, no obstante, los vínculos internacionales pueden representar nuevas fuentes de financiamiento, pero también este tipo de

vinculación hace necesario ajustarse a nuevos criterios y demandas —de calidad, relevancia social, prestigio, manejo de los recursos, publicaciones— mediante las cuales los posgrados deben dar cuenta de su accionar (Caamaño y Chacón, 2024).

Teniendo esto en cuenta, vale la pena destacar que, en los vínculos de los posgrados con actores internacionales, predominan dos tendencias. Por un lado, se observa la centralidad de actores del Norte Global. Estados Unidos y Alemania destacan en materia de movilidad internacional y en los organismos de financiamiento de la investigación, mientras que Francia, Alemania, España e Inglaterra, predominan en las alianzas con centros, institutos, y redes de investigación. Del otro lado, se vislumbran vías para la internacionalización en clave Sur-Sur a nivel de Latinoamérica y el Caribe, con alianzas entre instituciones de educación superior, centros, institutos y redes de investigación.

2.6. Aportes a la política pública

La capacidad de influencia en la formulación e implementación de políticas públicas, en tanto “ligadas con la solución de un problema colectivo” (Subirats y Dante, 2004), se presenta como otra forma en que la Universidad en general, y los posgrados en particular, pueden transformar la sociedad. De ahí que se consultó sobre los aportes que realizan los posgrados desde la docencia, las investigaciones, y los trabajos finales de graduación, a las políticas públicas.

Las respuestas ofrecidas por los posgrados se pueden agrupar en dos bloques. El primero se refiere a una *visión prospectiva*, que identifica aportes que aún no se han realizado, pero que se pueden concretar a futuro; es decir, estas respuestas identifican oportunidades para impactar en la política pública. Este bloque incluye las subcategorías de “Formulación de recomendaciones basadas en evidencia”; “Desarrollo de modelos, metodologías y soluciones alternativas”; “Revisión de políticas públicas”; “Análisis de los procesos de formulación de las políticas públicas” y “Análisis crítico de la realidad nacional”.

El segundo bloque se refiere a los *aportes realizados* a la política pública, e incluye las subcategorías de “Promoción de temas”, “Participación en espacios de toma de decisiones y diseño de política pública”, “Implementación de buenas prácticas y desarrollo de proyectos”, “Aportes mediante Trabajos de Investigación Aplicada y Tesis”, y “Revisión de Proyectos de Ley”. A continuación, se discutirán ambas tendencias.

En lo que respecta a la *visión prospectiva*, un 44,6 % de los posgrados identifica la “Formulación de recomendaciones basadas en evidencia” como un aporte. Las respuestas agrupadas bajo esta subcategoría se refieren mayoritariamente a recomendaciones derivadas de proyectos de investigación, tesis, y trabajos finales de graduación, aunque también se mencionan las

prácticas en instituciones, que podrían ser recuperadas en el marco de la política pública. Estos aportes potenciales contemplan las áreas y temas que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2.5
Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública
(vía recomendaciones basadas en evidencia)

| Área | Tema |
|--|---|
| Conservación e impacto ambiental | Cambio climático Conservación de recursos y especies Uso del suelo y sostenibilidad agrícola Gestión de áreas protegidas Aprovechamiento energético Metrología |
| Producción alimentaria y alimentación | Seguridad alimentaria Regulaciones en inocuidad de alimentos Nutrición Sostenibilidad agrícola Uso de agroquímicos Alternativas de alimentación de animales |
| Salud | Cuidado en diferentes etapas de la vida |
| Educación formal e informal | Educación técnica Gobernanza en educación Educación intercultural Educación secundaria Educación sobre salud reproductiva |
| Planificación urbana e infraestructura | Consulta ciudadana en proyectos de infraestructura Vulnerabilidad territorial y gestión del riesgo Distribución de servicios sociales Conservación arqueológica |
| Gestión social | Calidad de vida de la población adulta mayor |
| Política fiscal | Seguros Banca |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR, 2024

Los posgrados asimismo mencionan aportes al “Diseño de modelos, metodologías y soluciones alternativas”, desarrollados por personas docentes y por personas estudiantes en cursos y trabajos finales de graduación (29,7%). Las propuestas que se indican en esta línea de acción se sintetizan en la Tabla 2.6.

Tabla 2.6
Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública
(vía desarrollo de modelos y metodologías)

| Área | Tema |
|--|---|
| Conservación e impacto ambiental | Tratamiento de la contaminación Conservación de la biodiversidad Impacto ambiental empresarial Modelos de simulación para el desarrollo sostenible Tratamiento de contaminantes |
| Productivo | Producción agrícola Desarrollo empresarial |
| Sector servicios | Gestión turística |
| Educación formal e informal | Evaluación docente Enseñanza del castellano y la literatura Pedagogía |
| Planificación urbana e infraestructura | Gestión del recurso hídrico Gestión del riesgo |
| Gestión social y servicios sociales | Atención a la adultez mayor Asignación de ayudas económicas Atención a comunidades vulnerables |
| Salud | Algoritmos diagnósticos Atención médica Producción de inmunoglobulinas Producción de suero antiveneno |
| Informáticas y tecnológicas | Privacidad, gestión y protección de datos Solución tecnológica de problemas Deuda técnica |
| Judicial | Asignación de pensiones alimenticias Detección de drogas sintéticas en fluidos biológicos |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR. 2024

A los aportes en clave prospectiva también se suma la “Revisión y evaluación de políticas públicas” vigentes y pasadas, como un componente de la formación académica, o realizada por medio de los trabajos finales de graduación. Esta subcategoría fue mencionada por un 34 % de los posgrados. Si bien no siempre explicita el mecanismo a través del cual esta práctica llegaría a impactar en la política pública, es probable que esta funcione a través de la eventual inserción laboral de las personas graduadas. De manera similar, un 6,3 % de los programas cita la formación en el “Análisis crítico de la realidad nacional” como un insumo clave para el desarrollo de políticas públicas a futuro, sin delimitar estos aportes a un área específica, pero advirtiendo que el impacto será realizado por sus personas graduadas al insertarse en instituciones. En la misma línea, un 2,1 % sitúa aportes derivados del “Análisis de los procesos de formulación de políticas públicas”, en cursos y proyectos de trabajo final de graduación, en proyectos de trabajo final de graduación, incluyendo temas como: acreditación de la educación superior, tratados de libre comercio y

acuerdos comerciales, políticas de lucha contra el cáncer, políticas ambientales municipales, justicia penal, ciencia y tecnología, gerencia pública, producción agrícola, familia y políticas culturales.

Sobre los aportes realizados, algunos posgrados indican que personas docentes, personas estudiantes, o personas en proceso de graduación han desarrollado iniciativas para llamar la atención sobre un tema que consideran de interés público, o para promover acciones en torno a un problema público particular. Estas respuestas están agrupadas bajo la subcategoría de “Promoción de temas” (12,7 %) y abarcan una diversidad de ámbitos que se sintetizan en la Tabla 2.7.

Tabla 2.7
Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública
(vía promoción de temas)

| Área | Tema |
|--|---|
| Organización gremial | Interdisciplinariedad en los colegios profesionales |
| Educación | Educación inclusiva |
| Gestión social | Personas adultas mayores |
| Salud | Prevención de enfermedades bucodentales |
| Planificación urbana e infraestructura | Reducción del riesgo de desastres Gestión del agua |
| Cultura | Patrimonio literario y lingüístico |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR. 2024

Por otra parte, un 12,7 % de los posgrados señala que personas docentes, personas estudiantes y personas en proceso de graduación, han participado directamente en espacios profesionales o institucionales, donde se discute y/o diseña la política pública. Estas respuestas se agruparon bajo la subcategoría “Participación en espacios de toma de decisiones y diseño de política pública”, y abarcan aportes en los ámbitos que se agrupan en la Tabla 2.8.

Tabla 2.8
Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública
(vía participación en espacios de toma de decisiones y diseño de la política)

| Área | Tema |
|--|---|
| Educación | Política curricular y educativa |
| Gestión social | Calidad de vida de personas adultas mayores |
| Salud | Políticas en salud |
| Planificación urbana e infraestructura | Planificación territorial |
| Conservación e impacto ambiental | Gestión de los recursos naturales |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR. 2024

Otra forma en que los posgrados aportan a la política pública es desde su implementación y desarrollo cotidiano. Aportes en esta vía son destacados por un 14,8 % de los programas consultados, los cuales resaltan el impacto en instituciones a través de las prácticas, proyectos profesionales y la inserción laboral de las personas graduadas. La subcategoría de “Implementación de buenas prácticas y políticas” agrupa estas respuestas, que incluyen aportes en los ámbitos que se sintetizan en la Tabla 2.9.

Tabla 2.9
Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública
(vía implementación de buenas prácticas y políticas)

| Área | Tema |
|----------------------------------|--|
| Educación | Prácticas didácticas |
| Salud | Servicios clínicos Programas de nutrición Procesamiento de muestras clínicas Atención a poblaciones vulnerables |
| Gestión social | Atención a la vejez |
| Conservación e impacto ambiental | Gestión del agua |
| Planificación territorial | Prevención de desastres |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR. 2024

Un 10,6 % de los posgrados refieren aportes efectivos a la política pública desde las tesis y TFIAs. Estos abarcan los siguientes temas: (ver Tabla 2.10)

Tabla 2.10
Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la política pública
(vía trabajos de investigación aplicada y tesis)

| Área | Tema |
|----------------------------------|--|
| Conservación e impacto ambiental | Estimación de gases de efecto invernadero Planificación del consumo energético Desarrollo Sostenible |
| Gestión social | Asignación de ayudas económicas Seguros |
| Familia | Asignación de pensiones alimenticias |
| Legislativo | Lenguaje claro en textos legislativos |
| Educación | Evaluación educativa Política salarial |
| Política fiscal | Banca |
| Salud | Procesamiento y almacenamiento de leche materna |
| Gestión institucional | Gestión de municipalidades, cementerios, archivo |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR. 2024

Una última forma en que los programas han aportado a la política pública ha sido mediante la “Revisión de proyectos de ley”, la cual es mencionada por el 2,1 % de los posgrados, y que incluye temas vinculados a “Género”.

Pese a citar aportes en las áreas de “Derechos culturales”, “Política migratoria”, “Política Educativa”, “Juventudes” (2,1 %), los posgrados no especificaron la naturaleza de los aportes realizados a estos ámbitos. Finalmente, un 4,2 % de los posgrados hace énfasis en los “Obstáculos para realizar aportes a la política pública”, entre los cuales mencionan la “Coyuntura adversa”, las “Pocas tesis defendidas”, por motivo de la reciente apertura de la primera promoción del programa, y la “Poca aplicabilidad directa en política pública de los cursos del programa”.

Tabla 2.11
Aportes a la política pública de los posgrados del SEP-UCR

| Acción | Tipo de aporte | Cantidad de posgrados que la mencionan | Porcentaje de posgrados que la mencionan |
|--|----------------|--|--|
| Formulación de recomendaciones | prospectivo | 21 | 44,6% |
| Revisión, evaluación de políticas | prospectivo | 16 | 34% |
| Diseño de modelos, metodologías | prospectivo | 14 | 29,7% |
| Implementación de buenas prácticas y políticas | realizado | 7 | 14,8% |
| Promoción de temas | realizado | 6 | 12,7% |
| Participación en espacios toma de decisiones, diseño de política | realizado | 6 | 12,7% |
| Aportes mediante trabajos de investigación aplicada y tesis | realizado | 5 | 10,6% |
| Análisis crítico de la realidad nacional | prospectivo | 3 | 6,3% |
| Revisión de proyectos de ley | realizado | 1 | 2,1% |
| Análisis de procesos de formulación de políticas | prospectivo | 1 | 2,1% |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR. 2024

Al plantear sus aportes a la política pública (ver Tabla 2.11) la mayoría de los programas consultados identifican que los trabajos finales de graduación desarrollados por sus estudiantes producen evidencia, reflexiones críticas, recomendaciones, metodologías y modelos socialmente relevantes, que podrían guiar o informar transformaciones en una amplia variedad de ámbitos. En algunos casos, estos aportes se han concretado a través de

alianzas, no obstante, en la mayoría, este impacto no se ha hecho efectivo en todo su potencial.

Tal y como han sugerido estudios de la UNESCO (2020), la región latinoamericana se caracteriza por una baja demanda externa de investigación, mientras que la formación profesional tiende a ser más valorada por actores externos. Por tanto, se requiere mayores esfuerzos para traspasar la brecha entre las universidades que producen conocimiento y quienes diseñan la política pública. Asimismo, la vinculación directa mediante la inserción profesional, la articulación gremial, la oferta de servicios y los proyectos, ofrecen una vía más inmediata y tangible para incidir en las políticas públicas desde los posgrados.

2.7. Los aportes a la Ciudadanía Inclusiva desde los posgrados del SEP-UCR

Al abordar los aportes de los posgrados a la ciudadanía inclusiva, nos aproximamos a algunas de las formas, difícilmente cuantificables, en las que estos programas buscan transformar la sociedad. Tal y como hemos referido en la introducción a este capítulo, las políticas supranacionales ligadas a la inclusividad en la educación involucran cuestiones vinculadas a la accesibilidad y equidad en la oferta de la educación superior, además a la atención de demandas sociales y culturales que se dirigen a las universidades, en su papel de constructoras de espacios de convivencia entre grupos heterogéneos. La Universidad de Costa Rica se ha comprometido con ambas dimensiones de la inclusión, instando al impulso de la equidad, el fomento de una cultura de paz y las acciones afirmativas en favor de grupos vulnerables.

Consultados sobre sus aportes a la ciudadanía inclusiva, un 51 % de los posgrados alude a una forma poco medible de impacto. Esta refiere a la “Formación para el pensamiento crítico y sensibilización”, sobre los siguientes temas: “Impacto de las prácticas profesionales en la inclusión y la exclusión” (21,2 %); “Desigualdades que impiden la ciudadanía inclusiva de grupos específicos” (14,8 %); “Atención respetuosa a diversidad de poblaciones” (10,6 %); “Historia de grupos oprimidos a nivel nacional y regional” (8,5 %); “Factores culturales y subjetivos vinculados a la inclusión y la exclusión” (6,3 %); y “Modelos democráticos y riesgos a la democracia” (2,1 %) (ver Tabla 2.12).

Tabla 2.12
Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la ciudadanía inclusiva
(vía promoción de pensamiento crítico y sensibilización)

| Problema (Sensibilizar y reflexionar sobre...) | Aplicaciones (En relación con...) |
|---|---|
| El impacto de las prácticas profesionales en la inclusión y la exclusión | Acceso a tecnologías Accesibilidad de los espacios Oportunidades de empleo para personas con discapacidad Prácticas educativas y currículum Comunicación y género |
| Las desigualdades que impiden la ciudadanía inclusiva de grupos específicos | Población migrante Personas sexualmente diversas Población privada de libertad Mujeres Población rural Personas indígenas Comunidades en vulnerabilidad territorial Niñez y adolescencia |
| La atención respetuosa a diversidad de poblaciones | Personas con discapacidades Niñez vulnerable Personas adultas mayores Personas en situación de abandono Personas en condición de calle |
| La historia de grupos oprimidos a nivel nacional y regional | Violaciones a derechos humanos Acciones colectivas y participación política |
| Los factores subjetivos y culturales vinculados a la inclusión y la exclusión | Estereotipos Identidades sociales Diversidad cultural y lingüística |
| Modelos democráticos y riesgos a la democracia* | - |

*La subcategoría no se especificó más allá de lo anotado en la primera columna.

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR. 2024

Los posgrados refieren aportes a la ciudadanía inclusiva mediante la promoción de una “Perspectiva pluralista” (36,1 %), enfatizando en el encuentro entre diversidad de personas y perspectivas, el conocimiento sobre contextos, experiencias y formas de conocer diferentes. Esta subcategoría abarca las respuestas vinculadas a la “Propuesta internacionalista”; la “Transferencia y co generación del conocimiento con grupos oprimidos o subrepresentados”; el impulso a la “Visibilidad de los aportes de las mujeres”; el uso de “Metodologías participativas”; la apuesta por la “Colaboración interdisciplinaria”; y el ambiente favorable a la “Libertad investigativa y de pensamiento” (ver Tabla 2.13).

Tabla 2.13
Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la ciudadanía inclusiva
(vía promoción de una perspectiva pluralista)

| Aporte | Aplicaciones (En relación con...) |
|---|---|
| Transferencia y cogeneración del conocimiento con grupos oprimidos o subrepresentados | Comunidades Personas adultas mayores Población indígena Población migrante Comunidad LGBTQ Personas con discapacidades |
| Visibilidad de los aportes de las mujeres | Indígenas Académicas En puestos de elección popular En STEM |
| Propuesta internacionalista | Presencia de estudiantes internacionales Contacto con redes internacionales |
| Metodologías participativas | Con comunidades Con pequeños productores agrícolas Para la solución de problemas ambientales |
| Colaboración interdisciplinaria | Comprensión de determinantes sociales de la salud Abordaje de desafíos a la inclusión en el movimiento humano |
| Libertad investigativa y de pensamiento | Ideologías Abordajes investigativos |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR, 2024

En tercer lugar, los programas consultados resaltan sus esfuerzos por garantizar el “Acceso equitativo al posgrado” (27,6 %). En esta línea, mencionan la promoción de la “Paridad de género”; el impulso al acceso de “Personas de zonas rurales” a los estudios de posgrado; la actitud de “Respeto a las diversidades sexuales”; las facilidades para el acceso de “Personas con discapacidades o movilidad reducida”; y el apoyo a estudiantes “De bajos recursos”, “Con barreras para el aprendizaje”, “Que trabajan a tiempo completo y ejercen la maternidad” y “De origen centroamericano”.

En cuarto lugar, los programas señalan aportes a la ciudadanía inclusiva mediante el desarrollo de “Alternativas para la inclusividad” (21,2 %), entre las que destacan los “Modelos de educación”. Asimismo, se menciona la “Transferencia de conocimiento Sur-Sur”; “Programas de recreación adaptados a necesidades especiales”; y las iniciativas en pro de la “Justicia social y ambiental” (ver Tabla 2.14).

Tabla 2.14
Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la ciudadanía inclusiva
(vía desarrollo de alternativas para la inclusividad)

| Aporte | Aplicaciones |
|---|---|
| Modelos en educación | Educación reproductiva Para personas privadas de libertad Para personas con discapacidad Sobre vejez y envejecimiento / para personas adultas mayores Ciudadana Alfabetización mediática |
| Cooperación Sur-Sur | Investigación |
| Programas de recreación adaptados a necesidades especiales* | - |
| Justicia social y ambiental | Acceso equitativo al recurso hídrico Protección de poblaciones vulnerables |

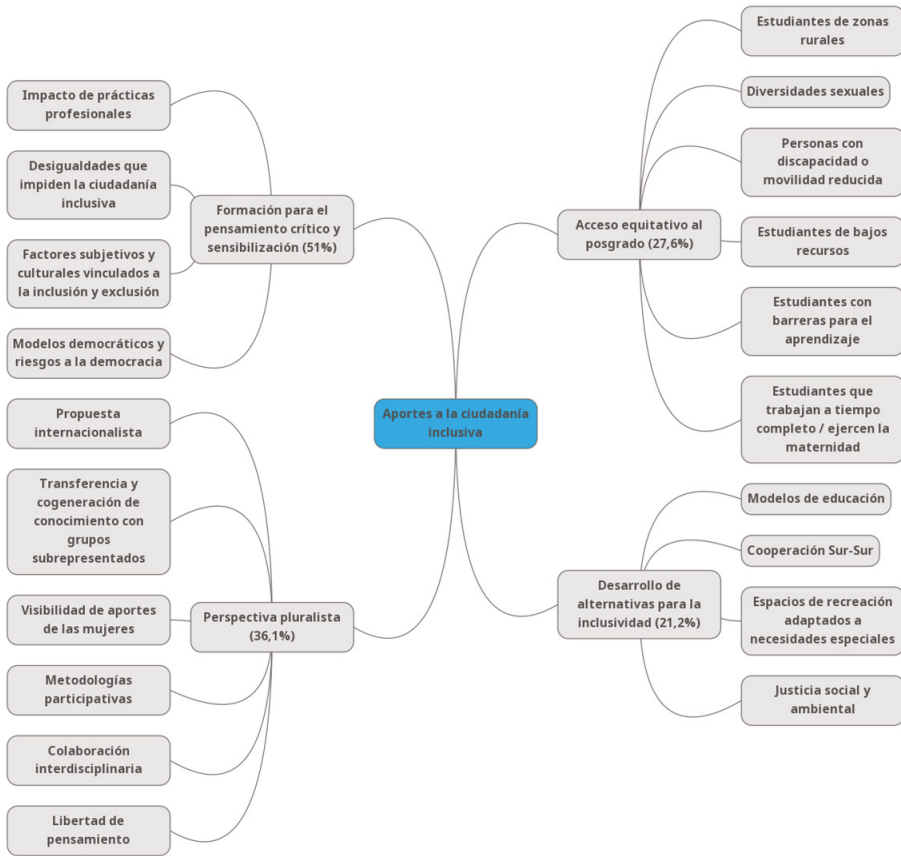
*La subcategoría no se especificó más allá de lo anotado en la primera columna.

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTII-SEP-UCR, 2024

Con respecto a los aportes a la ciudadanía inclusiva, los posgrados han referido iniciativas para la formación de profesionales que ejerzan el pensamiento crítico y se sensibilicen sobre las causas y los efectos de la exclusión social. Estos aluden a la promoción de un ejercicio reflexivo y comprometido que implica la capacidad de situar en contexto a las poblaciones con que trabajan las diversas disciplinas, así como la de generar una conciencia sobre el posible impacto individual y colectivo de sus prácticas profesionales. Además, con menor frecuencia de mención, se citan las iniciativas en pro de la formación en un ambiente que da lugar a la diversidad de perspectivas, el diálogo interdisciplinario y la construcción conjunta de conocimiento con diversos sectores de la sociedad, que han sido posicionados como objetivos desde las políticas supranacionales y, asimismo, adoptados formalmente en las políticas institucionales, según referimos al inicio de este capítulo, y que se alinean con la concepción de la universidad latinoamericana y con la reivindicación de la universidad como “bien común” (UNESCO, 2015). Cabe señalar que estas formas de transformación social no aparecían claramente en la conceptualización inicial del impacto, situación que tiene que ver con el carácter difícil de cuantificar estas prácticas.

También se visibilizan algunos esfuerzos para ampliar la accesibilidad y apoyar a personas estudiantes, de diversas condiciones, en la permanencia y finalización de sus estudios. Estas son acciones de crucial importancia en un contexto nacional de creciente desigualdad (Salmí, 2020). En este sentido, se enfrenta el desafío, desde el SEP-UCR, de sistematizar y colectivizar estos esfuerzos, para evitar la tendencia hacia la focalización y la fragmentación muy común en la región latinoamericana (Caamaño *et. al.*, 2024) (ver Figura 1).

Figura 2.1.
Aportes de los posgrados del SEP-UCR a la ciudadanía inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El presente capítulo se ha propuesto abordar la forma en que, a partir de la información brindada por una muestra de posgrados del SEP-UCR, se construyen sus relaciones con la sociedad, en un contexto institucional, nacional, regional y global, de importantes tensiones y disputas alrededor del propósito y la “utilidad” de las universidades estatales. Los posgrados, al igual que la Universidad como un todo, crean formas de impacto social en una realidad compleja y contradictoria, debiendo resolver su sostenibilidad económica frente al desfinanciamiento estatal, así como responder a demandas de pertinencia y relevancia social, equidad, y calidad académica, sin por ello abandonar sus principios fundacionales.

Se ha esbozado un panorama acerca de la forma en que los posgrados sortean estas demandas, profundizando en sus relaciones con diversos actores y sus aportes a la transformación social, desde los más formales y visibles, hasta otros más informales, sutiles e intangibles. Los hallazgos en este sentido se han recuperado, asimismo, para interrogar la forma en que los posgrados conceptualizan su impacto, presentando algunos matices e incluso preguntas en torno a lo que se incluye en esta definición y lo que se podría tomar en cuenta.

Este abordaje, en el futuro, se puede enriquecer a partir de la discusión participativa y colectiva de las preguntas y las respuestas aquí presentadas. Las personas coordinadoras y directoras de los programas, docentes, estudiantes y graduadas, podrán ofrecer aportes sustanciales a estas discusiones, informando —por ejemplo— sobre alcances, matices, y limitaciones de los mecanismos de impacto aquí referidos, a partir de sus experiencias cotidianas, estudiantiles y profesionales.

Si bien la muestra de posgrados que respondió el formulario estaba compuesta de una manera en que, pese a estar representadas todas las áreas del conocimiento, no lo estaban en igual proporción, existe la posibilidad de cierto sesgo en favor de la perspectiva de los posgrados de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, que debe ser tomado en consideración a la hora de valorar estos resultados, pero que no invalida el insumo construido para la discusión presente y futura sobre el SEP-UCR.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar. (1999). La misión de la universidad latinoamericana ayer y hoy. *Revista de Ciencias Sociales*, 42(83), 23-35.
- Arroyo, A. (2023, 17 de febrero). Informe OCDE: Costa Rica y las universidades. *UNA Comunica*. Recuperado el 23 de febrero de 2024 de <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/febrero-2023/4416-informe-ocde-costa-rica-y-las-universidades>.
- Brennan, J. (2008). Higher education and social change: The future of higher education and the future of higher education research. *Higher Education*, 56(3), 381-393.
- Caamaño, C. (2024). Introducción. La Universidad, siempre en disputa. En C. Caamaño (Ed.), C. Alvarado, F. Chacón, A. Dinartes, & A. Maroto, ¿La U en venta?: Disputas, actores y negociaciones en la transformación de la universidad empresa. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Caamaño, C., y Chacón, F. (2024). Mecanismos y actores clave para la homogeneización de las universidades. En C. Caamaño (Ed.), C. Alvarado, F. Chacón, A. Dinartes, & A. Maroto, ¿La U en venta?: Disputas, actores y negociaciones en la transformación de la universidad empresa. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Chacón, F. (2024). Mercantilización de la educación en la Universidad de Costa Rica: Historia, procesos y efectos en el quehacer universitario. En C. Caamaño (Ed.), C. Alvarado, F. Chacón, A. Dinartes, & A. Maroto, ¿La U en venta?: Disputas, actores y negociaciones en la transformación de la universidad empresa. EUCR.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2025, 3 de febrero). Proyecto de mejoramiento de la educación superior Costa Rica. Recuperado el 22 de febrero de 2025 de <https://www.conare.ac.cr/accion-interuniversitaria/banco-mundial/>.
- Gaete, R. (2021). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior latinoamericana. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 63-88.
- Grimaldo, H. (2019). La responsabilidad social territorial: Aprendizaje, armonización y transformación. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 26(26 Ene-I), 175-199. Recuperado de <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/73>.
- Martí-Noguera, J. J., Licandro, Ó., & Gaete-Quezada, R. (2018). La responsabilidad social de la educación superior como bien común: Concepto y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 1-22. Recuperado el 24 de febrero de 2025 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000200001&lng=es&tlng=es.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2020). *Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina*. UNESCO.

- Ortiz, I. (2024, 8 de octubre). Ministro de Cultura defiende recorte de alrededor de 1.400 millones en su cartera al alegar subejecución. *Semanario Universidad*.
- Ruiz, L. (2001). *La educación superior en Costa Rica: Tendencias y retos en un escenario histórico*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Subirats, J., y Dante, B. (2014). *Decisiones públicas: Análisis y estudio de los procesos de decisión en políticas públicas*. Ariel.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de la Educación, 48ª reunión, Ginebra, Suiza. Recuperado el 24 de febrero de 2025 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 5-9 de octubre. Recuperado el 24 de febrero de 2025 de <https://www.unesco.org/es>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. Recuperado el 24 de febrero de 2025 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Universidad y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina*. UNESCO. Recuperado el 24 de febrero de 2025 de <https://forocilac.org/wp-content/uploads/2020/12/PaperInvestigacion-Universidades-ES.pdf>.
- Universidad de Costa Rica. (1974). *Estatuto orgánico*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (1998). *Lineamientos para la vinculación remunerada de la Universidad de Costa Rica con el sector externo*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2004). *Políticas prioritarias para la formulación y ejecución del plan presupuestario de la Universidad de Costa Rica para el año 2005*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2005). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para el año 2006*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2006). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para el año 2007*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2007). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para el año 2008*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2008). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para el año 2009*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2009). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010-2014*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2014). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2015-2020*. Consejo Universitario.

- Universidad de Costa Rica. (2017). *Reglamento de la Universidad de Costa Rica para la vinculación remunerada con el sector externo*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2018). *Reglamento de la investigación en la Universidad de Costa Rica*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2020). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2020-2025*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2023). *Reglamento de la acción social en la Universidad de Costa Rica*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2025). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2026-2030*. Consejo Universitario.

CAPÍTULO 3

La innovación en los posgrados del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica (SEP-UCR)

*Gabriel Madriz Sojo
Ronny J. Viales Hurtado*

Introducción

Este capítulo se centra en el análisis de la concepción y la práctica de la “innovación” desde los posgrados del SEP-UCR, donde se precisan los mecanismos y las formas de innovación, para determinar cuáles áreas de innovación fueron señaladas por los posgrados, así como los aportes en términos de enfoques teóricos y metodológicos. La innovación, desde diversas perspectivas, ha marcado la trayectoria histórica del SEP-UCR y, posiblemente, también su futuro.

3.1. La noción de innovación en su contexto global, regional, nacional e institucional

En su definición más modesta y general, la innovación consiste en la puesta en práctica de “nuevas y mejores maneras de hacer las cosas”, un fenómeno tan antiguo como la humanidad misma, inherente a ella y a los diferentes ámbitos de su quehacer (desde la agricultura, el transporte, la educación, etc.). En otras palabras, es la aplicación primeriza de ideas que son inventadas por los seres humanos para depurar o lograr algún “producto o proceso novedoso”. Lo cual, en esencia combina diferentes tipos de “aprendizajes, conocimientos, capacidades, habilidades y recursos” que emanan de entornos o contextos específicos, típicamente involucrando a diferentes actores y organizaciones

interactuantes (desde empresas, entidades públicas, grupos de la sociedad civil, hasta redes científico-tecnológicas, entre otras), lo que hace de la innovación un proceso continuo, en el que dichos actores van incorporando mejoras prácticas a las formas originales de una idea o una invención. Cuando estas mejoras son introducidas a nuevos contextos diferentes de los originarios, lejos de ser imitaciones, acaban siendo innovaciones en sí mismas porque implican adaptaciones y por lo tanto cambios o acomodos inéditos en su implementación. (Fagenberg, 2007, pp.1-9).

Lo que sí ha resultado más reciente es el uso académico del término “innovación”, introducido en el campo de la Economía desde la primera mitad del siglo XX, entre las décadas de 1930 y 1940, por Joseph Schumpeter (1883-1950). Este economista explicó cómo el desarrollo económico y social de algunas naciones de esa época se veía repercutido por “cambios cualitativos desencadenados por la innovación en el tiempo histórico”, definiendo este fenómeno como “nuevas combinaciones de recursos existentes” que ocurrían en el ámbito de la industria y las empresas (Fagenberg, 2007, p.6). Allí, actores emergentes llamados por Schumpeter como “emprendedores” o “innovadores”, mejoraban la distribución de los diferentes factores productivos disponibles (entre ellos: los recursos financieros, los métodos de producción, los sistemas de distribución de productos, los conocimientos sobre mercados, los modelos de negocios, las fuentes de suministro de materias primas, las nuevas tecnologías, etc.) para su aprovechamiento y la búsqueda del éxito económico (traducido esto en mayor crecimiento, productividad, competitividad, ingresos y empleo), contrariando así la “inercia” o “resistencia” del resto de actores sociales a dichos cambios significativos en la asignación tradicional de recursos para emprender. Por lo tanto, para el autor, innovar no consistía solamente en la incorporación primigenia de nueva tecnología disponible (vista esta como una innovación “radical” o “de gran impacto”), sino también en la adopción complementaria de otras mejoras “marginales” o “incrementales” en el tiempo (como p.ej. las de tipo organizacional recién mencionadas); las cuales, por más pequeñas que fueran, a largo plazo y de manera acumulada tenían similar importancia en el cambio social y en desempeño económico de una sociedad (Fagenberg, 2007, pp.6-8).

Así entonces, el concepto académico de innovación, desde sus orígenes, conservó una noción con las siguientes características: como un proceso continuo y gradual en el tiempo, que conlleva una implementación práctica o aplicada y por vez primera de nuevas combinaciones de recursos, siendo estos no exclusivamente tecnológicos, lo cual implica una mejora de un bien, un servicio u otro proceso. Este es desarrollado por actores organizados que persiguen un fin principalmente económico, pero también social, en un contexto dado. Se trata entonces de una conceptualización que, por un lado, se acerca a la primera definición general expuesta y por otro lado debate con

la definición de innovación que propone el llamado “modelo lineal de la innovación” en varios de sus supuestos.

Este último modelo se corresponde con una teoría desarrollada en la década de 1950 y 1960, de gran difusión a escala global, que básicamente concibió la innovación como “ciencia aplicada”. Es decir, como un proceso multietápico cuya base residía exclusivamente en el conocimiento producido por la investigación científica, seguido por una etapa de desarrollo (tecnológico) o de aplicación de dicho conocimiento científico, que servía en estadio siguiente a la producción de bienes y servicios en masa, finalmente introducidos al mercado en una etapa de comercialización (*marketing*) (Fagenberg, 2007, pp.8-9). Esta sin lugar a dudas es una definición problemática debido a que excluye innovaciones basadas en conocimientos no generados desde los procedimientos de la ciencia, a la vez que margina la combinación de conocimientos ya existentes (es decir, que no pasan desde el inicio por la etapa investigativa). También deja por fuera aquellas innovaciones que se producen a través de la experiencia (“prueba y error”) o de la retroalimentación que se obtiene tras enfrentar obstáculos y fallos en el transcurrir de una etapa a otra (Fagenberg, 2007, pp.8-9). De la misma forma, el concepto discrimina a los actores más carenciados de la sociedad civil, al restringirse su actividad a las “élites científicas” que desarrollan investigación científica, así como procesos productivos y comerciales (Viales, 2016, pp.108-113). También, a nivel empírico, múltiples estudios de caso acerca de los procesos de innovación han demostrado que estos no siempre han resultado lineales conforme a dichas etapas, sino más bien han sido procesos dialécticos, en zigzag o de “ida y vuelta” en diferentes sociedades del globo (Gaglio & Vink, 2021, p.399).

Pese a las objeciones recién señaladas, esta última definición, es particularmente relevante debido a su persistencia desde la década de 1950 hasta la actualidad en la retórica y discurso de las comunidades político-científicas de América Latina. En concreto, ha persistido a nivel regional una definición generalizada de innovación como un “proceso de generación de nuevas tecnologías” (Viales, 2016, p.105). Mismo que se ha visto repercutido sensiblemente por un cambio de contexto a partir de la década de 1980, con la entrada en vigencia del modelo neoliberal en los distintos países latinoamericanos. Con este, se ha reducido la participación de los Estados en los procesos de innovación, lo cual contrasta con la otrora vigencia del modelo de industrialización por sustitución de importaciones de mediados del siglo XX, durante el cual estos actores estatales fueron protagonistas en esfuerzos locales para el desarrollo autónomo de tecnologías, a través de la destinación de presupuestos públicos y la creación de instituciones de ciencia y tecnología que más adelante se desfinanciaron y desestatizaron en muchos de estos países (Viales, 2016, pp.107-108).

Así entonces, desde la década de 1980 al presente las empresas privadas y otros actores no estatales en la región han tenido un papel más preponderante

en el ámbito de la innovación, conforme a dinámicas de privatización y transnacionalización, que procuraron sobre todo la transferencia tecnológica originaria de otros espacios extrarregionales, más que la inversión privada a nivel local en la investigación universitaria y en sus centros de investigación como primer paso para sus innovaciones (Viales, 2016, pp.107-108). Por lo tanto, la conceptualización de innovación en el contexto neoliberal siguió teniendo una noción economicista, centrada en la implementación de tecnologías transferidas a la región latinoamericana y ligada a los intereses de actores privados (nacionales y transnacionales).

Conforme a la evolución del neoliberalismo hacia el presente, esta conceptualización anterior ha planteado un dilema para los propios países de la región y ha sido el cómo integrar en esta la atención de los fines económicos (productivos y empresariales) de dichos actores privados o no estatales ahora convertidos en los principales impulsores de dicha innovación (tecnológica), con los fines sociales correspondientes a la atención de las demandas y problemáticas sociales, las asimetrías y disparidades de recursos presentes entre diferentes grupos de las sociedades de América Latina. Esto tras una pérdida de representatividad que antes las sociedades civiles latinoamericanas encontraban en sus Estados, luego de que estos dejaran de ser el principal actor estratégico de la innovación, como lo fueron previo a la década de 1980. (Viales, 2016, pp.107-117). Un fenómeno que Viales (2016, pp.108-109) ha llamado “déficit democrático”, en el que con la limitada participación de los grupos de presión y de la ciudadanía en general en la formulación de políticas públicas en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) se ha potenciado un favorecimiento económico de una parte de la “élite científica” con dicha innovación tecno-productiva, en descuido de los intereses generales y públicos (v.g. trabajo, educación, distribución de la riqueza, derechos, etc.).

Así fue como, al menos durante los inicios de las reformas neoliberales en América Latina, la definición de innovación tendió a carecer de un fin social evidente o de algún componente de “cohesión social”. Sin embargo, esto cambiaría levemente en la década de 1990 con una reorientación parcial del concepto a nivel gubernamental, por ejemplo, en la subregión de Centroamérica cuando algunos gobiernos y sus ministerios empezaron a desarrollar procesos de planificación estratégica en CTI y empezaron a relacionar la innovación con el “desarrollo económico y social”, concibiendo en este proceso una “interacción entre actores y sectores” (Viales, Sáenz y Garita, 2021b, pp.11-13).

De manera puntual en el contexto centroamericano y costarricense en particular, la definición de innovación que circuló a inicios del período neoliberal en la década de los ochenta del siglo XX, conservó su sesgo “tecnócrata y economicista” al ser influenciada principalmente por organismos financieros internacionales y centros o tanques de pensamiento (*think tanks*) de carácter no gubernamental con vínculos transnacionales (globales y

regionales) encargados de promover el ajuste estructural de las economías centroamericanas y, a la postre, una nueva política de CTI en estas. (Viales, Sáenz y Garita, 2021a, p.38 y p.50). Así, este concepto percibía la innovación como “el elemento que debería orientar los esfuerzos científicos en aras de conseguir una mayor competitividad empresarial” (Albornoz, 1997, citado en Viales, *et. al*, 2021a, p.50). De esta forma, desde la década de 1980 y en la de 1990 continuó circulando una conceptualización del fenómeno enraizado en el “modelo lineal de innovación”, principalmente enfocado en la satisfacción de intereses productivos y empresariales (locales y extranjeros) a través de los esfuerzos tecno-científicos que se comprendían como innovación, más que la atención de intereses de tipo social (p.ej. mejorar la calidad de vida de las personas, su bienestar social, el alivio de la pobreza, etc.). Esto a pesar de que justo en los años noventa del siglo XX, en Costa Rica se renueva la institucionalidad relacionada con CTI, llámese: la reorganización del Consejo Nacional de Innovación, Ciencia y Tecnología (CONICIT), la instauración del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MICIT). Instituciones que se caracterizaron por “desatender la cohesión social” y por priorizar la “inserción de actores privados y empresariales” en un contexto de drásticas reducciones del gasto público (Viales, Sáenz, Garita y Álvarez, 2024, p.130).

En Costa Rica, algunos intereses sociales, de hecho, se empezaron a concebir como fin u objetivo de la innovación durante la transición al nuevo milenio y en sus primeras décadas a través de ligeras referencias que se condensaron en los Planes Nacionales Ciencia, Tecnología e Innovación (PNCTI) emprendidos por sus gobiernos de turno. Por ejemplo, el PNCTI del período 2011-2014, a pesar de adscribirse al “modelo lineal de innovación” por concebir este proceso básicamente como “innovación empresarial” tendiente a alcanzar “mayor crecimiento y productividad” del sector privado, este vislumbraba también la CTI como instrumento para alcanzar el “desarrollo humano sostenible” (MICIT, 2011, p.7), particularmente por su aporte al “combate a la pobreza”, mediante la “generación de nuevos empleos especializados” (MICIT, 2011, p.7). Mientras que el PNCTI del período 2015-2021 fue el primero que con claridad proyectó la “aplicación de la ciencia y la tecnología para abordar los desafíos más apremiantes de la sociedad costarricense” (Viales, Sáenz y Garita, 2021b, p.13); previendo además como “necesaria la interacción entre las actividades públicas y privadas de investigación y desarrollo” (Parral, 2015, párr.8).

En ese sentido, es a mediados de la segunda década del siglo XXI que a nivel oficial en Costa Rica se presentó un viraje hacia un enfoque más preocupado por la “inclusión social” a través de la innovación aparte de la “búsqueda de competitividad y crecimiento económico” (Casas, Corona y Rivera, 2014, citado en Viales, *et. al*, 2021b, p.15). Esto al punto de que en el PNCTI 2015-2021 apareció el concepto de innovación definido como “cuando

una nueva idea se implementa para crear valor para la sociedad” (MICITT, 2015, p.122), a la vez que se generó una distinción entre la innovación empresarial que “es impulsada por empresas con fines de lucro y el valor creado beneficia a la sociedad primordialmente a través de la generación de riqueza y empleo” y la innovación social que es “impulsada por empresas sociales, organizaciones sin fines de lucro y el gobierno; [y su] valor creado beneficia a la sociedad primordialmente a través de su contribución al bienestar de los clientes o beneficiarios” (MICITT, 2015, pp.122-123). De esta manera, a nivel gubernamental en Costa Rica se difundió una reconceptualización que contrastó con el “modelo lineal de innovación” que dominó en el discurso público con el advenimiento del neoliberalismo desde los años ochenta del siglo XX, a la vez que se acercó este concepto a su definición más genérica, en la cual lo social (y no solo lo económico), además de la no exclusividad tecnológica en la innovación y la interacción entre diferentes actores sociales (no solo actores privados), resultan en características fundamentales del fenómeno en cuestión.

Es de hecho con la presentación del PNCTI 2015-2021, en 2015, que actores gubernamentales dieron un reconocimiento a los procesos de innovación que ya realizaban las universidades públicas del país, a la vez que se les demandaba mayores esfuerzos como actores centrales en el ecosistema costarricense de CTI. En palabras del entonces presidente de la República, Luis Guillermo Solís Rivera, mediante la innovación científica que estas proveían, “[debía] haber un compromiso universitario de engancharse de manera mucho más decisiva al desarrollo nacional” (Parral, 2015, párr.8). Al menos en el contexto universitario de la Universidad de Costa Rica (UCR), el concepto de innovación vinculado con la idea de fomento al “desarrollo con bienestar social” ya había aparecido desde la década de 1990, con la creación institucional de la Unidad de Transferencia de Tecnología (UTT) (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 1990, f.1.), basada en un programa de innovación tecnológica ideado en 1988 (De Lemos y Cortés, 2024, párr.1.). Una Unidad que, como dependencia de la Vicerrectoría de Investigación, se encargaba de vincular la investigación aplicada que realizaba la UCR con los esfuerzos productivos del empresariado privado nacional y del Estado a través de una transferencia tecnológica mediada por “la venta de servicios científico-tecnológicos” (Bolaños, 2005, párr.7; Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 1990, f.2.).

La correspondencia conceptual que encarnó la UTT de la UCR con el “modelo lineal” del contexto neoliberal fue clara en la normativa de su creación, ya que esta sin definirla entendía la innovación acompañada necesariamente del término “tecnológica” y la relacionaba con la investigación científica para su depuración posterior, vía transferencia, en procesos productivos empresariales (Rectoría, 1990, ff.1-3). Aunque cabe puntualizar que dicha innovación tecnológica fue pensada también para “la creación de empleo, el

fortalecimiento de los pequeños y medianos productores existentes o la creación de otros, el desarrollo de actividades productivas en manos de cooperativas, asociaciones, etc.” (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 1990, f.2.). Es decir, la creación de la UTT partía de un concepto en esencia social y democrático, mostrando un apoyo a diferentes organizaciones productivas según sus necesidades tecnológicas.

Dicha característica se afirmó en 2005 cuando se creó, en sustitución de la UTT, la Unidad de Gestión y Transferencia del Conocimiento para la Innovación (PROINNOVA), sustentada en un concepto más renovado de innovación, al definirse este fenómeno de manera literal como “utilizar el conocimiento científico y tecnológico para generar un éxito productivo, comercial o social; mediante la incorporación de ese conocimiento a un proceso, producto o servicio, ya sea existente o nuevo”, bajo el imperativo de que “el conocimiento científico y tecnológico debe traducirse solidariamente en una contribución al bienestar social” (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 2005, p.13). De esa forma, la UCR compaginaba nuevamente la innovación con su propósito de “obtener las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común” presente en su Estatuto Orgánico, aunque siguiera concibiendo el fenómeno meramente como “ciencia aplicada”, consecuente así con el discurso global, regional y nacional de la época (Rectoría, 2006, p.13).

De hecho, con el surgimiento de PROINNOVA la Universidad se empezó a preocupar por la protección del acervo intelectual producido en su seno, el cual se vinculó externamente con el sector público y privado mediante los “contratos de licenciamiento”, la “concesión de derechos de propiedad intelectual”, el establecimiento de “convenio[s] o contrat[o] de licencia, autorización, permiso o concesión de uso, a cambio de algún tipo de contraprestación” (Rectoría, 2006, p.14). Así entonces, la participación de la institución en los procesos de innovación se concibieron de una manera más decisiva como “servicios pertinentes y de calidad, (...) producto de las actividades ordinarias de investigación” (Rectoría, 2006, p.14). Bajo esta lógica, se trataba de definir entonces la innovación universitaria (i.e. el conocimiento científico y tecnológico) no como un conjunto de bienes públicos o comunes dispuestos libremente a toda sociedad costarricense, sino como una serie de servicios transables ofrecidos a los sectores mencionados, a través de los cuales la Universidad les ha sacado provecho económico mediante su venta, “tarifas, estimación de costos, retribuciones económicas, buenas prácticas y otros [beneficios] (...) importantes dentro de la vinculación remunerada de la UCR con el sector externo” (Rectoría, 2006, p.14).

Más adelante en el tiempo se presenta una contradicción entre el concepto de innovación que se depura a nivel gubernamental en el contexto nacional y el que actualiza la UCR en el contexto universitario. Específicamente, en el gobierno nacional del entonces presidente Carlos Alvarado Quesada se

produce una segunda reestructuración del CONICIT con la creación de la Promotora Costarricense de Innovación e Investigación (PCII) en 2021. Un acontecimiento que “marc[ó] un punto de inflexión dentro de la evolución histórica del campo CTI en Costa Rica” porque “consolid[ó] la intervención de los sectores empresariales, en detrimento de la representación y la inclusión de la diversa comunidad científica tecnológica del país”. Lo cual, vino “a demostrar la existencia de una tendencia corporativa dirigida hacia una mayor participación del sector exportador en materia CTI.” (Viales, *et. al*, 2024, p.131). Máxime cuando parte de la representación de su Junta Directiva deviene de cámaras empresariales (UCCAEP y CIRC) y un consorcio privado de atracción de inversiones (CINDE). De hecho, la Ley N° 9971 que facultó dicha reforma, definió el concepto de innovación por vez primera a nivel legal, pero obviando su fin u objetivo social. Aun así, superó nociones oficiales anteriores que entendían este fenómeno como “ciencia aplicada” o “uso de nuevas tecnologías” a una más genérica:

se entiende como un producto o proceso, o combinación de ambos, nuevo o mejorado, que difiere significativamente de los productos o procesos previos del actor responsable de la innovación y que se hace disponible a potenciales usuarios o ha sido puesto en uso por el actor responsable de la innovación. (Asamblea Legislativa, 2021, párr.13)

Además, la propia Ley propuso una conceptualización más específica de “innovación empresarial”, hacia la cual llevó énfasis el resto del articulado legal de la misma norma, a la vez que esta propuso una diferenciación entre “innovación de proceso” e “innovación de producto”; conceptos ambos que son remitidos de la definición siguiente. Entonces, la “innovación empresarial” correspondería a:

un nuevo o mejorado producto o proceso de negocio (o una combinación de ambos) que difiere significativamente de los productos o procesos de negocio previos de la empresa y que ha sido introducido en el mercado o implementado en la empresa. (Asamblea Legislativa, 2021, párr.14)

Mientras tanto, la “innovación de proceso” consistiría en todo “proceso de negocio nuevo o mejorado para una o más funciones de negocio, que difiere significativamente de procesos de negocio anteriores de la empresa y que ha sido implementado en la empresa” (Asamblea Legislativa, 2021, párr.16). Mientras que la “innovación de producto” remite a “un bien o servicio nuevo o mejorado que difiere significativamente de los bienes o servicios previos del actor responsable de la innovación y que ha sido introducido en el mercado” (Asamblea Legislativa, 2021, párr.15). En ambas se logra determinar la inclinación economicista y corporativa de la nueva

definición oficial de innovación que retrotrae la noción gubernamental previa del PNCTI 2015-2021.

Paralelamente con el retroceso conceptual anterior, la UCR en 2021 llevó adelante un “rediseño de su sistema de innovación para fortalecer la gestión y sus procesos con el propósito de robustecer el aporte a la sociedad costarricense y al sector productivo por medio de la transferencia de conocimiento y tecnología para la innovación” (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 2021, p.1). Con ello, apareció una actualización del concepto institucional de innovación con el que se reconocieron los efectos no solo sociales, productivos y comerciales de este fenómeno como ya se había hecho en 2005 con la Resolución N° R-1739-2005, sino que también aquellos de tipo cultural o político; orientando además a que la innovación no solamente se incorpora a productos, procesos o servicios sino también a las comunidades como conglomerados sociales también susceptibles a mejoras graduales. Es así como con la creación de Dirección de Promoción de la Innovación y Vínculo para el Desarrollo (DIPROVID) en 2021, emerge la nueva interpretación conceptual de innovación que la caracteriza de la siguiente forma: “utilizar el conocimiento científico y tecnológico para generar un cambio social, productivo, comercial, cultural o político, mediante la incorporación de ese conocimiento a una comunidad, un proceso, producto o servicio, ya sea existente o nuevo” (Rectoría, 2021, p.2).

Como queda de manifiesto en esta definición anterior, se posterga el sesgo del “modelo lineal” en cuanto a ver toda innovación como un proceso que pasa por una fase de producción de conocimiento científico y otra de aplicación de ese conocimiento conforme a la tecnología; sin embargo, abre el espectro de posibilidades en los ámbitos de aplicación de esa innovación (en la cultura, la política, la sociedad, la economía, etc.). Así, en contraste con la visión gubernamental presente en la Ley N° 9971, desde la UCR se concibe un nicho de implementación de la innovación mucho más amplio que el del sector empresarial nacional e internacional. Esto en el contexto de la UCR va de conformidad con las políticas institucionales que, desde 2007, remiten a una idea de promoción de la innovación en el quehacer universitario con miras al desarrollo de la sociedad costarricense (Consejo Universitario, 2007, p.2; Consejo Universitario, 2008, p.2; Consejo Universitario, 2009, p.4; Consejo Universitario, 2010, p.4; Consejo Universitario, 2016, p.1; Consejo Universitario, 2020, p.3; Consejo Universitario, 2024, pp.1-12).

Uno de los ejes del quehacer de la Universidad es precisamente la excelencia académica, la cual, al menos desde 2015, está influida por una política institucional de fortalecimiento de la docencia, la investigación y la acción social mediante “posgrados innovadores, pertinentes con las necesidades de desarrollo científico y tecnológico y las características socioeconómicas y culturales del país” (Consejo Universitario, 2016, p.1). Es entonces el Sistema de Estudios de Posgrado (SEP) un componente institucional, entre varios, que se ha visto

enlazado con el concepto de innovación resignificado una y otra vez dentro del contexto universitario. Más claramente, con las políticas institucionales cuatrianuales de 2021-2025 quedó de manifiesto el imperativo a nivel de la institución del impulso a “la innovación (...) de las carreras actuales de y futuras de (...) posgrado (...) a partir de las necesidades de la sociedad, la viabilidad de su implementación y las posibilidades presupuestarias” (Consejo Universitario, 2020, p.3). Es así como queda la expectativa de aplicación del propio concepto de innovación a la oferta académica de los posgrados de la Universidad. Aunque bien, con la reforma del reglamento del SEP en 2017, es más bien el concepto de “innovación educativa” el que aparece anidado al concepto de “estudios de posgrado” como se entrevé a continuación:

Art.2. El SEP organiza los estudios de posgrado como programas con carácter disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario o transdisciplinario, los cuales, mediante diversos modelos curriculares y distintas modalidades para la innovación educativa, conducen a la obtención de un grado de doctorado académico, maestría académica o maestría profesional, o de especialidad. (Consejo Universitario, 2017, p.1)

En este sentido, desde la fundamentación de estos estudios superiores queda como tarea del SEP la búsqueda de la innovación, aunque específicamente de tipo “educativa” a través de los medios descritos. Esta innovación educativa, para Orrego, al cotejar diferentes conceptualizaciones académicas, se corresponde específicamente con un: “proceso y una actitud reflexiva intencionada, deliberada, institucionalizada, técnica-pedagógica y política que introduce cambios cualitativos en un contexto educativo particular, con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación en el establecimiento educativo donde se produce” (Orrego, 2022, p.109). Entonces, más allá de la definición genérica o “lineal” de la innovación, el SEP desde su remozamiento reglamentario se adscribe a una noción de cambios constantes en la intermediación pedagógica con el objetivo de estructurar su oferta académica. De hecho, dichos posibles cambios son mencionados en el mismo Reglamento del SEP a nivel de: “planes de estudio, (...) flexibilidad curricular, (...) innovación docente, la docencia en diversos entornos, y la aplicación de distintas tecnologías” (Consejo Universitario, 2017, p.9), de forma que la innovación educativa sea posible y así se cumpla el objetivo primordial del SEP, que es “formar personas investigadoras, docentes y profesionales del más alto nivel, capaces de desarrollar sus actividades de manera independiente o colectiva, con rigurosidad crítica, creativa y ética, en beneficio de la sociedad” (Consejo Universitario, 2017, p.1).

Ahora bien, conviene determinar las conceptualizaciones específicas de “innovación” que, en el contexto global, regional, nacional e institucional descrito han permeado el quehacer educativo de algunos posgrados del

(SEP), para determinar su correspondencia, o más bien, su disparidad con las tendencias de significado conceptual recién repasadas. Para ello, se tomará en cuenta la construcción subjetiva de las nociones de innovación que ha desarrollado cada una de las 47 direcciones de Posgrado del SEP-UCR incluidas en la muestra de la presente investigación. Esto, a través del análisis de las respuestas textuales a la interrogante: ¿cuál es la noción de innovación que se construyó desde el Posgrado en los campos de la docencia, la investigación y la acción social? Este análisis permitirá visibilizar las diferentes perspectivas sobre la innovación que tienen los posgrados de la Universidad de Costa Rica.

Tabla 3.1
Noción conceptual de innovación desde los posgrados del SEP-UCR, 2024

| Noción conceptual (Innovar es...) | Frecuencia absoluta de subcategoría | Frecuencia relativa de la subcategoría |
|--|---|--|
| Una novedad de enfoques investigativos (teóricos-epistemológicos) | 19 | 17,4% |
| Una novedad en técnicas y métodos de investigación (instrumentales, técnico-científicos, metodologías) | 15 | 13,8% |
| Una adaptación y mejora de procesos pedagógicos (docencia) | 15 | 13,8% |
| Una oferta académica alternativa | 15 | 13,8% |
| Una oferta académica actualizada, novedosa o de vanguardia | 13 | 11,9% |
| Una contribución al desarrollo de sectores | 11 | 10,1% |
| Una aplicación directa de conocimientos en soluciones prácticas de problemas del contexto | 10 | 9,2% |
| Una novedad en circulación de conocimientos | 8 | 7,3% |
| Una novedad en cultura o valores | 2 | 1,8% |
| Un progreso, mejora o perfeccionamiento del conocimiento existente | 1 | 0,9% |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTIIEP-UCR. 2024

La noción (ver Tabla 3.1) preponderante sobre innovar se corresponde con la incorporación de “nuevos enfoques investigativos” (17,4 %) tanto teóricos como epistemológicos, a los programas de posgrado; donde los enfoques multidisciplinario, interdisciplinario y el transdisciplinario aparecen como referenciales. Esto coincide con la organización del SEP conforme a estos tres enfoques, como se establece en artículo 2 de su reglamento citado con anterioridad. Otros enfoques como el “comparativo”, el de la “sostenibilidad”, el “multiescalar” o el de “conexiones globales” han sido concebidos en sí mismos como ejemplos de novedades en la conceptualización.

La segunda noción más importante de innovación se corresponde con la implementación de “nuevas técnicas y métodos de investigación” (13,8 %) correspondientes tanto a metodologías, instrumentos y componentes técnico-científicos que permiten llevar esa labor a cabo. Es así como, por ejemplo, el uso de “nuevos algoritmos”, de “la ciencia de datos y *big data*”, pero principalmente de “nuevas tecnologías” y “tecnologías avanzadas”, resultan en novedades metodológicas concretas de lo que significa innovar. Esta última noción sí es más coincidente con “el modelo lineal de la innovación”, en el contexto neoliberal, inclusive en su período tardío o más reciente. Es decir, coincide con la noción de que innovar es básicamente aplicar tecnologías de punta, por lo que el SEP no escapa de las nociones más dominantes del discurso de las comunidades político-científicas a nivel global y regional.

Otras nociones de innovación se relacionan más con el concepto de innovación educativa recién cotejado. Esto en tanto innovar resulta ser parte de procesos de “adaptación y mejora de la enseñanza y pedagogía” (13,8 %) en los estudios superiores, siendo así formas concretas de estas mejoras y adaptaciones aplicadas en los posgrados del SEP: los métodos de enseñanza interactiva, el aprendizaje basado en problemas, las simulaciones y prácticas clínicas a cargo de especialistas internacionales, la virtualización de cursos, la adaptación de contenidos a poblaciones vulnerables o en condición de discapacidad, nuevas propuestas curriculares y la mediación docente-estudiante a través de entornos digitales y nuevas tecnologías.

Desde el SEP, la innovación también implica la presentación de una “oferta académica alternativa” (13,8 %) al público costarricense que ha alcanzado estudios de grado y pregrado, es decir, una oferta académica cualitativamente diferente de otras. Aspectos como la incorporación de estándares internacionales a los programas de estudio, estándares de calidad en las investigaciones, la elevación del perfil y calidad de los docentes, la coordinación de los posgrados con futuros empleadores del estudiantado, el paso de la modalidad académica a la profesional en varios de estos, y los vínculos crecientes con empresas y organismos internacionales para la transferencia de saberes y tecnologías, se conciben como parte del proceso de innovación a partir de la diferenciación académica. De igual forma, una noción muy similar resultó ser la de tener una “oferta académica actualizada, novedosa o de vanguardia” (11,9 %), la cual insiste menos en la idea de diferenciación con respecto a otros posgrados y más en la idea de mejora constante en el tiempo, incorporando elementos pioneros y de actualidad como algunos mencionados: los planes de estudios, el diseño curricular y los programas de cursos con actualizaciones; el abordaje de temas emergentes, desconocidos o nuevas áreas de estudio en maestrías y doctorados, así como la retroalimentación a personas estudiantes y personas docentes con conocimientos provenientes del sector externo (i.e. empresas, industria, redes tecnológicas, etc.).

Como atestiguan las nociones precedentes, las visiones de innovación construidas desde los posgrados aluden al concepto genérico de innovación o al “modelo lineal” apenas en algunas de las acepciones, pero sin profundizar en la amplitud del concepto. En concreto, coinciden en observar mayoritariamente el fenómeno de la innovación como una “novedad” o una “alternativa”, como una “mejora” o “adaptación” de procesos complejos, como lo son los de enseñanza-aprendizaje (docencia) y los de investigación (al introducir nuevos métodos y enfoques teóricos). No obstante, el fin “social” o de contribución al “desarrollo” del fenómeno en cuestión aparece menos en las conceptualizaciones de los posgrados, quedando totalmente relegada la acción social como un componente vinculado con la actividad innovadora de estos programas de estudios, aunque sabemos que existen restricciones institucionales para esta tarea en el caso del SEP.

Como se observa en la Tabla 3.1, solamente en el 10,1 % de las subcategorías que aluden a nociones de innovación construidas por los posgrados piensan este proceso como “contribución al desarrollo” de sectores (siendo algunos de estos: el educativo como principal, el sector público en general, el sector agrícola, el sector salud, el campo médico, el personal farmacéutico y el sector ingenieril). Mientras que solo un 9,2 % de las nociones construidas consideran que la innovación consiste en la “aplicación directa de conocimientos en soluciones prácticas para resolver problemas del contexto” tanto nacional como internacional (entre ellos, los relacionados con la planificación urbana, la mitigación de riesgos, la sostenibilidad, la medicina transfusional, los tratamientos y terapias de salud). Esta última es la noción más compleja entre las anteriores al vincular el quehacer investigador del SEP con la depuración aplicada o práctica de los conocimientos que produce con un fin específico, que es la solución de problemas no necesariamente empresariales o de negocios, desligándose así de la tendencia conceptual de las décadas de 1980 y 1990 a nivel país. Sin embargo, su frecuencia fue baja respecto a otras nociones.

Lo cierto es que, considerando esta y las demás acepciones, se infiere que el SEP, en la construcción de la noción de innovación, ha sido más permeado por una tendencia institucional en el seno de la UCR de concebir este fenómeno como un proceso ligado a fines sociales o de bienestar, más que ligado a la satisfacción de los intereses económicos del sector privado como actor en teoría estratégico del modelo neoliberal aún vigente en Costa Rica. De esta forma, es posible hablar de un blindaje del SEP a las nociones gubernamentales más corporativas y economicistas ligadas a todo proceso innovador del contexto nacional más reciente. Pero también se evidencia la diversidad de nociones de innovación desde los posgrados, condición que abre el espacio para generar nuevas propuestas basadas en controversias y en evidencia, en el futuro cercano.

Figura 3.1
Nube de palabras para la noción conceptual de innovación
construida por los posgrados del SEP-UCR



Fuente: Elaboración propia a partir de BDTIIEP-UCR, 2024.

Si se toman en cuenta ya no las subcategorías cualitativas de la Tabla 3.1, referentes a las nociones de innovación construidas a partir de la subjetividad de los directores de posgrado, sino más bien la frecuencia de palabras clave en sus respuestas a la interrogante de cuál es la noción de innovación construida desde el Posgrado en los campos de la docencia, la investigación y la acción social, es posible confirmar los resultados anteriores, a través de unidades de análisis más pequeñas (palabras individuales). La Figura 3.1, muestra una nube con las palabras más frecuentes (sustantivos) utilizadas por dichos directores de posgrado para definir su noción de innovación. El tamaño de la palabra en la nube está relacionado con la mayor o menor frecuencia que presenta la palabra en el *corpus* textual de respuestas de los posgrados del SEP.

Destaca así en la Figura 3.1, por un lado, una frecuencia importante de la palabra “nuevo(a)” y “novedad/novedosa” lo que coincide con la conceptualización más general de innovación, en tanto esta se presenta como un proceso inédito en un contexto dado. De la misma forma, son de preponderante tamaño las palabras “investigación(es)” y “conocimiento”, ambos procesos ligados con el

quehacer del SEP y en la actividad que es la base del concepto de innovación que mantiene DIPROVID desde el año 2021, lo cual sugiere la influencia de esta dependencia, inclusive en su versión anterior, (i.e. la UTT) y cuando operaba PROINNOVA en solitario, sobre la noción conceptual construida desde los programas del SEP, por la cual toda innovación necesariamente pasa por la actividad universitaria.

Otra palabra frecuente fue “social”, cuando también resalta la ausencia de palabras como “economía” o “económico”, “negocios”, “emprededurismo” o “producción”, lo cual evidencia los fines, sobre todo sociales, con que se ha construido el concepto de innovación desde los posgrados consultados, lejos de las definiciones más economicistas. La presencia del sustantivo “desarrollo”, alude al concepto académico schumpeteriano más incipiente de innovación. A la vez, aparece más recurrente el término “público(a)” que “privado” por lo que este resultado sugiere una vinculación externa mucho más sólida entre el SEP y el sector público, como se evidenció en el capítulo anterior. Finalmente, tanto las palabras “tecnología” y “ciencia” (que aluden a una concepción específica de innovación como “ciencia aplicada”) si bien aparecen como términos también frecuentes en las definiciones de los posgrados, estas no son tan preponderantes como las palabras “acción”, “aporte”, “práctica” y “proceso”, las cuales aluden a actividades o esfuerzos más generales, lo cual confirma el acercamiento del SEP a una definición más genérica del fenómeno.

3.2. Los mecanismos de la Innovación

Como se señaló con anterioridad, la literatura académica sobre innovación distingue este fenómeno en dos sentidos, primero como un “mecanismo” (*mechanism*) innovador y segundo como “resultado” (*outcome*) de innovación, sea este un producto o un servicio nuevo o mejorado. Es decir, la innovación puede identificarse tanto en “las mejoras de procesos [o en las maneras] a través de las cuales se producen bienes y servicios nuevos o mejorados” (innovación de procesos), como también en la propia “ocurrencia de dichos bienes o servicios” resultantes (innovación de productos) (Fanenberg, 2007, p.7). Mientras que las primeras mejorías típicamente consisten en una combinación de saberes, materiales, recursos, acciones y hasta servicios para generar otros como coincide así con la definición general de innovación, las segundas mejorías más bien son las que, como resultados finales, se terminan de colocar en el mercado.

A continuación, se discutirá sobre dicha “innovación de procesos”, es decir, sobre los “mecanismos” mediante los cuales los posgrados del SEP han innovado en su quehacer. Para ello, se parte de los supuestos conceptuales anteriores, entendiendo todo “mecanismo” como “una serie de partes o elementos, que cuando se ajustan entre sí, producen un trabajo o una función” (Yáñez *et. al*, 2021, p.16). En este sentido, se identificarán

aquellos mecanismos señalados en las respuestas a la interrogante: ¿qué tipo de acciones en materia de innovación se generan y cómo se desarrollan desde el Posgrado?

En la Tabla 3.2 se muestra la frecuencia absoluta y relativa de subcategorías cualitativas que engloban dichas respuestas. Es notable la preponderancia de subcategorías relacionadas con el ámbito académico (de docencia e investigación) de los posgrados, en contrapartida con subcategorías relacionadas con la acción social, por la razón indicada anteriormente.

Tabla 3.2
Mecanismos de innovación de los posgrados del SEP-UCR, 2024

| Mecanismo de innovación (Se innova a partir del mecanismo de...) | Frecuencia absoluta de subcategoría | Frecuencia relativa de la subcategoría |
|--|-------------------------------------|--|
| Nuevos contenidos de cursos y/o estrategias pedagógicas (de docencia-enseñanza) | 26 | 20,8% |
| Incentivos a la investigación novedosa o ampliación temática (en tesis) | 25 | 20% |
| Incorporación y/o construcción de nuevos medios de divulgación y difusión de conocimientos | 16 | 12,8% |
| Internacionalización de procesos formativos | 13 | 10,4% |
| Vinculación externa, coordinación y cooperación con sectores o actores públicos y privados nacionales | 12 | 9,6% |
| Incorporación, construcción y/o socialización de nuevos enfoques (teóricos-epistemológicos) y/o metodologías o técnicas (de investigación) | 11 | 8,8% |
| Organización de actividades académicas (charlas, coloquios foros, talleres, conversatorios, capacitaciones, conferencias con expertos) | 8 | 6,4% |
| Prácticas dirigidas y/o proyectos de cursos (aplicados) | 8 | 6,4% |
| Novedades administrativas del posgrado | 4 | 3,2% |
| Apoyo a emprendimientos de estudiantes | 2 | 1,6% |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTIISEP-UCR. 2024.

Mientras que una quinta parte (20,8 %) de los procesos que han permitido innovar en los posgrados consultados se corresponden con nuevos contenidos de cursos y novedosas estrategias pedagógicas en la mediación docente para la enseñanza, otra quinta parte (20 %) han consistido en la generación de incentivos y excitativas académicas en sus programas para motivar a las personas estudiantes y en las personas docentes a emprender investigaciones inéditas que incluyan temas emergentes respecto a los que

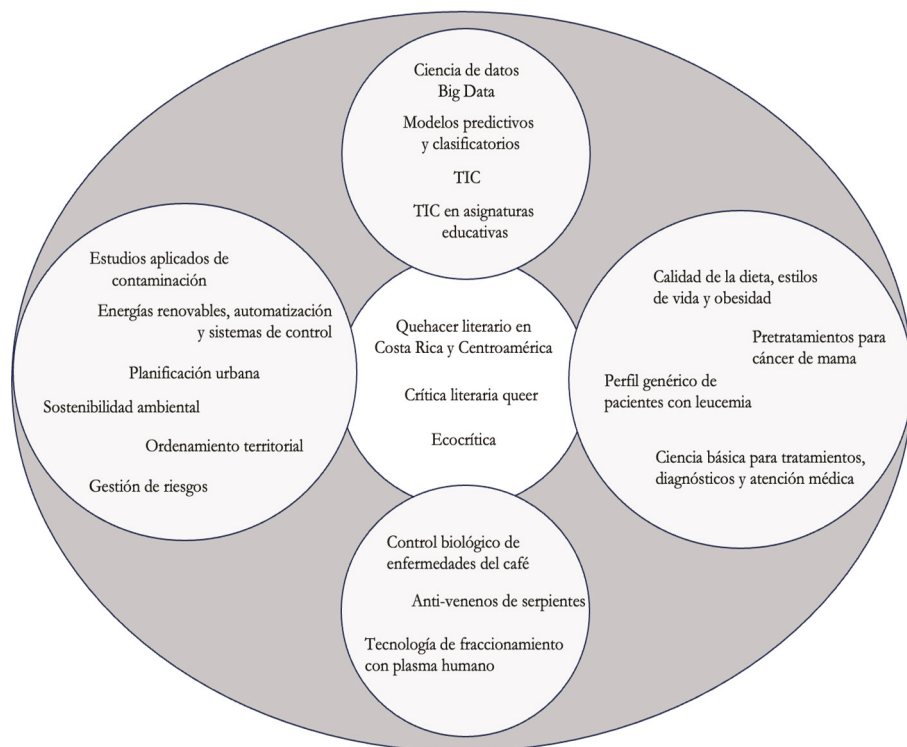
ya se manejan en el posgrado, los cuales impliquen una ampliación temática y problemática.

Al respecto, se reconocen mecanismos que permiten innovar en la primera subcategoría de la Tabla 3.2, tales como: la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC); el uso de simulaciones (p.ej. en el campo clínico), de prácticas especiales en laboratorios (p.ej. en laboratorios de alta gama) y de *software*; la incorporación de modelos de aprendizaje basado en problemas y de cursos con un alto grado de aplicación de conocimientos; también de entrenamientos con el uso de los conocimientos que son producto de las investigaciones de alto nivel realizadas en los posgrados. Asimismo, destaca la creación de bancos de profesores internacionales que apoyan la formación estudiantil, una mayor flexibilidad curricular y nueva bibliografía incorporada (que es digitalizada o actualizada). Sin embargo, son principalmente las actualizaciones de los planes de estudio y de los programas de curso (5,6 %) y la virtualización de la enseñanza (total o parcial, es decir, mediante aperturas a la enseñanza bimodal) (4,8 %) los mecanismos pedagógicos que más le han permitido innovar a la muestra de posgrados, en comparación con los anteriores procesos de la primera subcategoría. En este sentido, es importante motivar discusiones sobre los impactos de la pandemia por la COVID-19 en la enseñanza de posgrado, así como sobre los cambios que está teniendo y va a promover el desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA).

En cuanto a los incentivos para la ampliación temática, múltiples han sido los temas nuevos, de punta o emergentes que han sido identificados, para permitir innovaciones posteriores mediante los conocimientos que surgen de las investigaciones de tesis correspondientes a los trabajos finales de investigación (TFI) y trabajos finales de investigación aplicada (TFIA). Entre ellos, los que se observan en la Figura 3.2.

Otros mecanismos que le han permitido innovar a los posgrados se encuentran en subcategorías menos frecuentes. Por ejemplo, la incorporación y la construcción de nuevos medios de divulgación y difusión de conocimientos, presente en el 12,8 % de las subcategorías. Entre estos nuevos medios, no sobresale alguno en particular y la estrategia de los posgrados que han incorporado este mecanismo ha resultado bastante variada. Por ejemplo, se han diseñado aplicaciones web de acceso abierto (*dashboards* y gráficos interactivos), así como plataformas en línea y el uso de redes sociales que, junto con medios difusivos y divulgativos más tradicionales (como p.ej. publicaciones en revistas indexadas de artículos académicos y científicos y los foros de investigación) se han convertido en la antesala de innovaciones. En particular, se abre la propuesta de que la elaboración de tesis se sustituya por la publicación de artículos científicos revisados por pares ciegos-especialistas, como requisito de graduación, por lo que hay que valorar sus pros y sus contras en función de las áreas de conocimiento y de sus particularidades.

Figura 3.2
Temas de investigación incentivados desde los posgrados del SEP-UCR como mecanismo de innovación, 2024



Fuente: Elaboración propia.

Otros mecanismos en esta línea han sido la creación de planes y estrategias dirigidas a sectores, las cuales permiten canalizar el conocimiento generado y por generar desde los posgrados, así como la obtención de premios y galardones científicos por parte de personas estudiantes, que sirven de plataforma para dar a conocer los resultados de investigaciones, y como incentivo para motivar innovaciones futuras. También las entrevistas a medios de comunicación, la colocación de temas en la agenda país mediante opiniones publicadas, así como la celebración de conferencias en colaboración con sectores (p.ej. el industrial) resultan ser nuevas maneras innovadoras que algunos de los posgrados del SEP ahora aprovechan para la extensión de su quehacer.

La internacionalización de los procesos formativos acapara casi una décima parte (10,4 %) de las subcategorías sobre los mecanismos de innovación, donde la incorporación de miembros internacionales en los comités de tesis es el mecanismo por excelencia (3,2 %), entre otras acciones emprendidas por

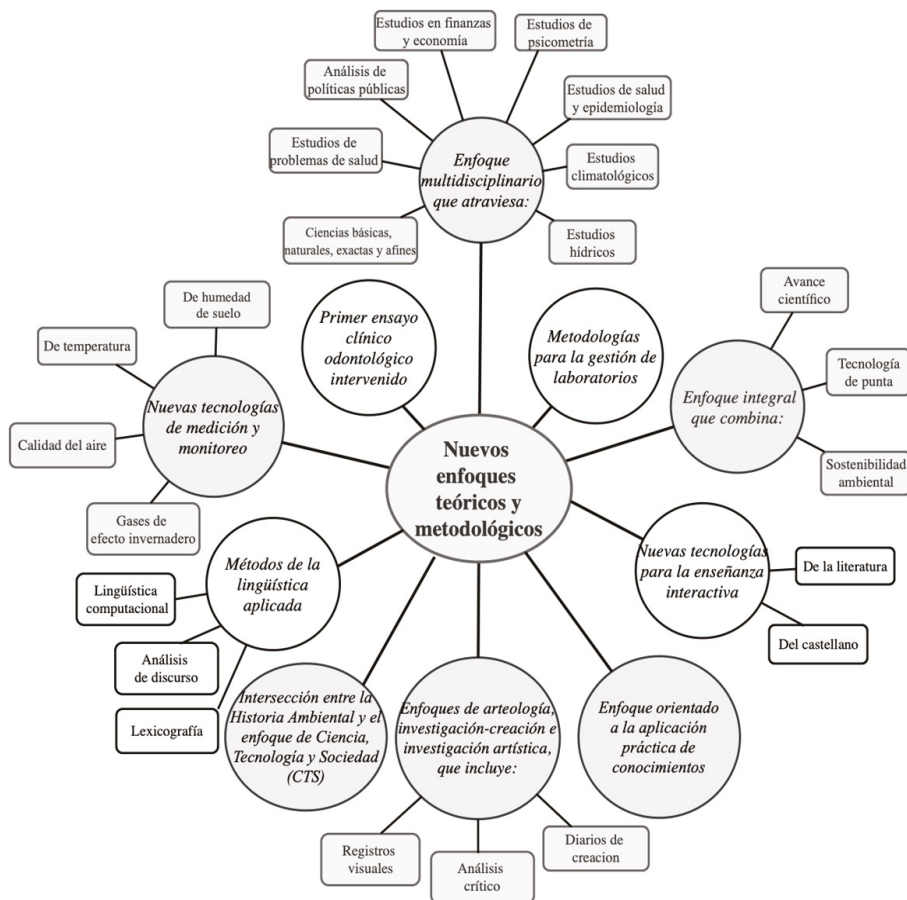
algunos posgrados, tales como: el intercambio internacional de materiales de docencia, la revisión y comparación de programas de estudio del SEP con otros semejantes de universidades extranjeras, el desarrollo conjunto de proyectos con instituciones internacionales, el desarrollo de un énfasis con una universidad foránea, la apertura para que las personas estudiantes realicen pasantías en el extranjero y el desarrollo de cursos y charlas, tanto presenciales como virtuales, con expertos internacionales provenientes de universidades de otras latitudes.

La siguiente subcategoría en frecuencia resultó ser la vinculación externa, la coordinación y cooperación con sectores o actores públicos y privados nacionales para la innovación (9,6 %). Respecto a esta subcategoría se evidencian las relaciones con otras unidades académicas y centros en el propio marco de la UCR (i.e. CICAP, CIPRONA, Escuela de Biología, Instituto Clodomiro Picado Twight, CIHAC) (4 %). Asimismo, la muestra de posgrados concibe otros vínculos con la Universidad Nacional (UNA), con el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), con el Instituto Costarricense de Electricidad (ICE), con el Instituto Meteorológico Nacional (IMN), con hospitales, con cooperativas (p.ej. CoopeTarrazú), con empresas, con el sector agrícola y con personas empleadas en la industria biomédica como mecanismos para el desarrollo de procesos de innovación.

También, algunos mecanismos que les permiten a dichos posgrados innovar tienen que ver con la incorporación, construcción y/o socialización de nuevos enfoques tanto teóricos-epistemológicos, como metodologías y técnicas de investigación, como así lo ratifica el 8,8 % de las subcategorías cualitativas al respecto. En este sentido, estos enfoques, caracterizados por su novedad, permiten acercarse de manera inédita a las realidades, tanto en la comprensión y el análisis de sus problemáticas de investigación, como en la captación objetiva de evidencias sobre su comportamiento. En la Figura 3, se muestran los enfoques y metodologías mencionadas por los posgrados que se desarrollan actualmente y que sirven como mecanismo para sus procesos de innovación.

Sobresale entre los anteriores la implementación del enfoque multidisciplinario, donde convergen aportes de diferentes ramas de conocimiento. De hecho, en la Figura 3.3 se muestra cuáles tipos de estudios y ramas se encuentran incorporando esta perspectiva, de acuerdo con la muestra de posgrados consultada. De la misma forma que el insumo gráfico ofrece una mirada a la especificidad de otros enfoques y metodologías visionarias que en la actualidad acompañan el quehacer de investigación de los posgrados del SEP para apalancar la innovación sobre todo científica, pero también aplicada (p.ej. metodologías para la gestión de laboratorios o para la enseñanza interactiva).

Figura 3.3
 Nuevos enfoques teóricos y metodológicos de investigación
 incorporados, construidos o socializados por los posgrados
 del SEP-UCR como mecanismos de innovación, 2024



Fuente: Elaboración propia.

El resto de subcategorías sobre mecanismos innovadores incluidas en la Tabla 3.2 representan el 17,6 %. Entre estos se mencionan la organización de actividades académicas (6,4 %) como es el caso de congresos, charlas, coloquios foros, talleres, conversatorios, capacitaciones, conferencias con expertos, las cuales, en su mayoría, han estado dirigidas a públicos específicos (p.ej. personas interesadas en inteligencia artificial, las personas estudiantes y docentes de los posgrados, las organizaciones de bienestar social, los grupos intergeneracionales o la población adulta mayor). También la implementación de modalidades de prácticas dirigidas y en cursos (6,4 %), las cuales han resultado un mecanismo minoritario en comparación con las excitativas

de los posgrados de la procura de investigación de temáticas novedosas a través de las tesis, donde aparecen ejemplos de posgrados cuyas prácticas han estado dirigidas al desarrollo de *software* de vanguardia en industrias, la implementación de instrumentos de mejora del quehacer farmacéutico y su atención de problemáticas no priorizadas, la ejecución de mejoras en el tratamiento de pacientes (p.ej. en la administración medicamentosa); así como en el diseño de planes para el turismo sostenible, la educación ambiental y la sostenibilidad y la historia ambiental; o de metodologías y estrategias para el manejo y gestión de áreas protegidas, así como para la producción y planificación agrícola sostenible.

Finalmente, mecanismos como el fomento de novedades administrativas a nivel de los posgrados (3,2 %) han resultado en esfuerzos que generan mejores condiciones para la innovación, sobre todo del estudiantado, aunque han sido poco frecuentes. Entre estos están la atención personalizada de las personas estudiantes y las reuniones periódicas con personas que desarrollan sus tesis, la evaluación sistemática de la experiencia estudiantil y el seguimiento a cada cohorte de educandos hasta la finalización de su plan de estudios. Además, un mecanismo aún en ciernes y minoritario, que tiene el potencial de ampliar la innovación en la vida privada de las personas estudiantes, es el apoyo al emprendimiento económico de estudiantes (1,6 %) con acompañamiento del programa en el que se encuentran admitidos y matriculados. Un ejemplo, son las asesorías en la creación de *startups* basadas en investigaciones, así como en la formulación de planes de negocio y la búsqueda de financiamiento, mecanismo que va en paralelo, pero en la misma dirección que las reformas en el entorno universitario de promoción de emprendimientos bajo la dirección de DIPROVID, desde 2021. Por ejemplo, aquellos emprendimientos realizados en el marco de Agencia Universitaria de Gestión del Emprendimiento (AUGE), de la Unidad de Escalamiento y Asociatividad para el Desarrollo (CRECE), de la Red UCR Innova y Emprende o del propio PROINNOVA (Rectoría, 2021, pp. 12-28; Universidad de Costa Rica, s.f., DIPROVID, pp.2-7); los cuales podrían tener mucha más complementariedad con el quehacer del SEP para la emergencia de innovaciones locales, es decir, que surjan de las personas estudiantes y de los posgrados, más que de vinculaciones externas públicas o privadas.

3.3 Las áreas de Innovación

También interesa dilucidar los diferentes ámbitos, campos o áreas de innovación a los que más énfasis han dado los esfuerzos de innovación desde los posgrados, más allá del área de conocimiento de la cual provengan (es decir, Agroalimentarias, Artes y Letras, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ingenierías, Interdisciplinarias, etc.). Se pudieron diseñar hasta 9 subcategorías de áreas de innovación, que comprenden el carácter

pluridimensional de los procesos y resultados o aportes de este fenómeno, que se enlistan en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3
Áreas de innovación desde los posgrados del SEP-UCR, 2024

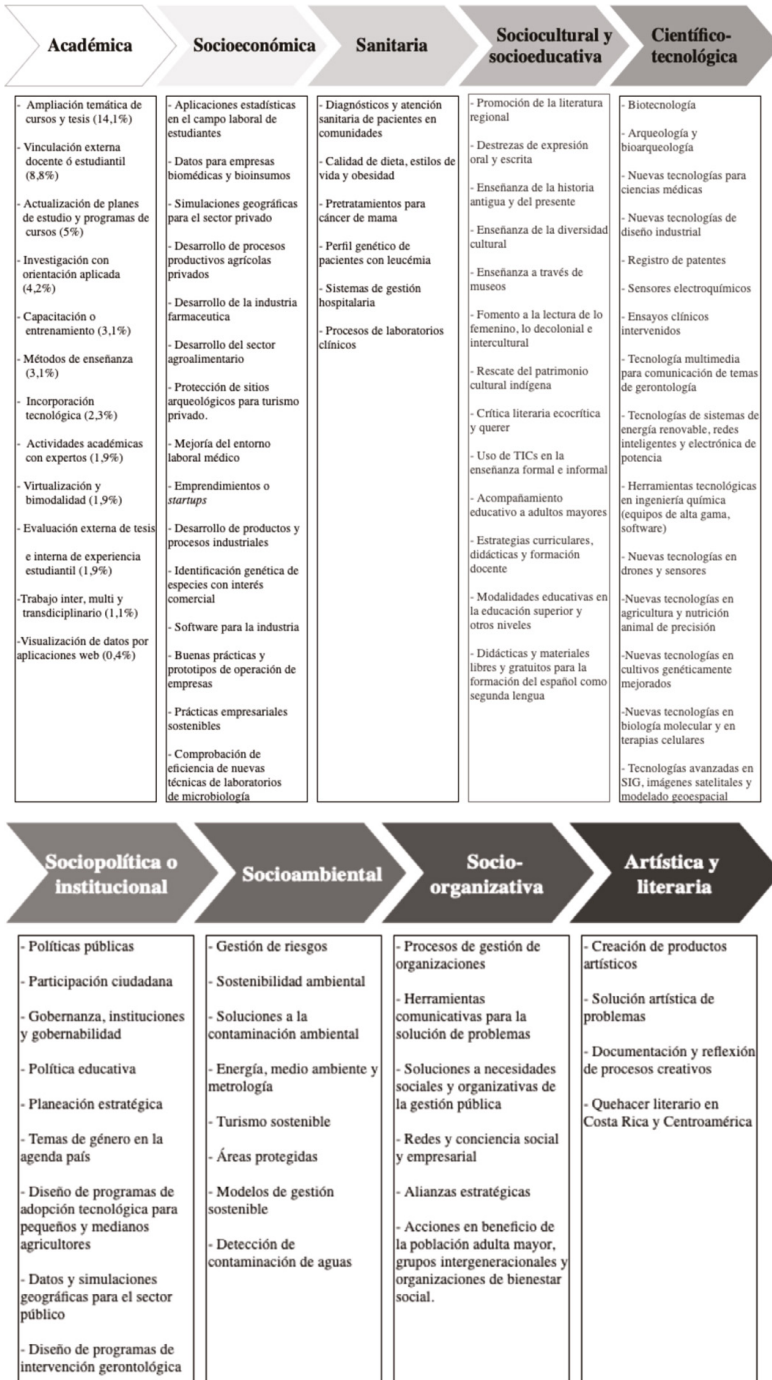
| Área académica (El posgrado realiza aportes a la innovación en el área...) | Frecuencia absoluta de subcategoría | Frecuencia relativa de la subcategoría |
|---|---|--|
| Académica (investigación/ docencia) | 110 | 42% |
| Socioeconómica | 30 | 11,5% |
| Sanitaria | 28 | 10,7% |
| Sociocultural y socioeducativa | 25 | 9,5% |
| Científico-tecnológica | 23 | 8,8% |
| Área sociopolítica o institucional | 18 | 6,9% |
| Socioambiental | 13 | 5% |
| Socio-organizativa o de organizaciones sociales | 10 | 3,9% |
| Artística y literaria | 5 | 1,9% |

Fuente: Elaboración propia a partir de BDTIIEP-UCR, 2024

Como es posible observar de la Tabla 3.3, hasta 42 % de las acciones ligadas con innovación de los posgrados se han desarrollado en el ámbito académico. Esto era esperable dado que se corresponde tanto con el quehacer del SEP (investigación y docencia), como con las excitativas de innovación educativa presentes en su reglamento (Consejo Universitario, 2017, art.2 y art.31). Mientras tanto, la distribución de aportes por áreas es mucho más variable para otras subcategorías. Aquellos realizados en el área socioeconómica (11,5 %), sanitaria (10,7 %), sociocultural y socioeducativa (9,5 %) y en el área científico-tecnológica (8,8 %) rondan cada uno aproximadamente una décima parte del total de subcategorías. Al mismo tiempo que subcategorías como las del área sociopolítica o institucional (6,9 %), el área socioambiental (5 %), el área socio-organizativa (3,9 %) y el área artístico-literaria (1,9 %) tienen una representación menor, que podría ampliarse si el estudio abarcara la totalidad de los posgrados.

Figura 3.4

Áreas y subáreas de innovación de los posgrados del SEP-UCR, 2024



Fuente: Elaboración propia a partir de BDTIIEP-UCR, 2024

Para dar una impresión más clara de las subáreas en las que incursionan los posgrados, con acciones relativas al fenómeno innovador, se incluye la Figura 3.4. En esta es visible el variopinto entramado de subáreas, por cada área de innovación, ordenadas de mayor a menor. Mientras que las subcategorías del área académica tienen una agregación porcentual, las demás no, porque tuvieron una representatividad menor.

Particularmente para el área académica destaca en la Figura 3.4 una contradicción si se toma en consideración el artículo trigésimo primero del Reglamento del SEP. Este establece que “las comisiones de los programas impulsarán, cuando lo consideren pertinente, según los planes de estudio, la flexibilidad curricular, la innovación docente, la docencia en diversos entornos y la aplicación de distintas tecnologías para la innovación educativa” (Consejo Universitario, 2017, p.11). Sin embargo, la incorporación tecnológica como subárea de innovación apenas aparece en el 2,3 % del total de subcategorías presentes en dicha Figura, mientras que la virtualización y la bimodalidad como entornos diversos aparecen solamente en el 1,9 % del total de subcategorías; siendo otras subáreas académicas de mayor significancia la ampliación temática (14,1 %) o la vinculación externa (9,8 %). En ese sentido, la innovación docente y la docencia en entornos diversos con la aplicación tecnológica, en lo que corresponde a los procesos pedagógicos, sigue siendo una deuda de innovación en algunos posgrados del SEP. Máxime cuando el propio artículo 2 define la organización de los programas del SEP conforme a “distintas modalidades para la innovación educativa” (Consejo Universitario, 2017, p.11). Modalidades que únicamente parecen ser remozados en la subárea de la actualización de programas de estudio y programas de cursos, sumadas en el 5 % de subcategorías identificadas respecto a las áreas de innovación.

Conclusiones

Desde la década de 1980, en el ámbito del contexto mundial, la noción de innovación se ha diversificado. Esa discusión ha permeado el quehacer de la Universidad de Costa Rica, y del Sistema de Estudios de Posgrado en particular, por lo que existe, en la actualidad, una diversidad de posibilidades para aproximarse a ese concepto. Desde el SEP, se ha prestado especial atención a la innovación educativa, pero con esta investigación queda claro que también se han realizado aportes a campos diversos de la innovación.

Los mecanismos utilizados para implementar la innovación desde los posgrados dejan en evidencia la amplitud de posibilidades, que potencian todavía más el campo de la innovación científica y de la innovación social, ampliando también el abanico de temáticas y de problemas de investigación que se promueven desde el SEP.

Las áreas de innovación identificadas ponen en evidencia las posibilidades de aportar, desde los posgrados, al proceso de consolidación del ecosistema

de la innovación que se ha constituido en la Universidad de Costa Rica, que pone de manifiesto la necesidad de no perder de vista la vinculación entre la Universidad y la sociedad.

En la visión prospectiva, será fundamental abrir espacios de debate y de concertación con miras a considerar los impactos de la pandemia por la COVID-19 sobre la innovación, la enseñanza y la investigación de posgrado, así como sobre los cambios que demandará el desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA).

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Legislativa. (2021, 11 de mayo). *Ley de Creación de la Promotora Costarricense de Innovación e Investigación N° 9971*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=94421&nValor3=0&strTipM=TC
- Bolaños, E. (2005, 18 de agosto). PROINNOVA Universidad toma el reto de la innovación. *Semanario Universidad*. <https://historico.semanariouniversidad.com/universitarias/proinnova-universidad-toma-el-reto-de-la-innovacion/>
- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (2007, 1 de marzo). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para el año 2007*. *La Gaceta Universitaria*, 4(2006). https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2007.pdf
- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (2008, 1 de marzo). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para el año 2008*. *La Gaceta Universitaria*, 5(2007). https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2008.pdf
- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (2009, 6 de marzo). *Políticas institucionales para el año 2009*. *La Gaceta Universitaria*, 7(2008). https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2009.pdf
- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (2008, 21 de noviembre). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010–2014 (Prorrogada su vigencia hasta el 2015)*. *La Gaceta Universitaria*, 40(2008). https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2010-2014.pdf
- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (2016, 20 de marzo). *Políticas de la Universidad de Costa Rica 2016–2020: “Excelencia e Innovación con Transparencia y Equidad”*. *La Gaceta Universitaria*, 13(2015). https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2016-2020.pdf
- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (2017, 13 de diciembre). *Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado. Alcance a La Gaceta Universitaria*, 3(2018). <https://www.cu.ucr.ac.cr/gacetas/2018/a03-2018.pdf>
- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (2020, 5 de marzo). *Políticas Institucionales 2021–2025*. *La Gaceta Universitaria*, 13(2020). https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2021-2025.pdf
- Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (2024, 16 de diciembre). *Políticas Institucionales 2026–2030*. *La Gaceta Universitaria*, 2(2025). https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2026-2030.pdf
- DIPROVID. (s.f.). *Manifiesto La Red UCR Innova y Emprende*. <https://drive.google.com/file/d/1uaB86r081eQrPxxh8V1xjF4Fgg17LBLEsn/view>

- De Lemos, L. y Cortés, M. (2024, 24 de julio). Internacionalización e innovación, el camino de Hélice UCR. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/opinion/internacionalizacion-e-innovacion-el-camino-de-helice-ucr/>
- Fanenberg, J. (2007). Innovation. A guide to the literature. En J. Fanenberg, D. Mowery, & R. Nelson (Eds.), *The Oxford Handbook of Innovation* (pp. 1-27). Oxford University Press.
- Gaglio, G. y Vinck, D. (2021). Collateral innovation: renewing theory from case-studies. En G. Gaglio, D. Vinck, & B. Godin (Eds.), *Handbook on Alternative Theories of Innovation*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789902303>
- MICIT. (2011). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2011-2024*. MICIT. <https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/Plan%20Nacional%20de%20Ciencia%2C%20Tecnolog%20e%20Innovaci%C3%B3n%202011-2014.pdf>
- MICITT. (2015). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015-2021*. MICITT. https://gospin.unesco.org/files/doc_pdfs/Costa%20Rica.pdf
- Orrego, V. (2022). Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 2(XVII), 95-116. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/18039/27413>
- Parral, C. (2015, 27 de febrero). Gobierno presenta plan hacia sociedad del conocimiento. *Portal de Vicerrectoría de Investigación*. <https://vinv.ucr.ac.cr/es/noticias/gobierno-presenta-plan-hacia-sociedad-del-conocimiento>
- Viales-Hurtado, R. (2016). Los elementos básicos para la formulación de políticas científicas, tecnológicas y de innovación para la cohesión social. *Revista de Ciencias Sociales*, 153. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i153.28167>
- Viales-Hurtado, R., Sáenz-Leandro, R. y Garita-Mondragón, M. (2021a). Transnacionalización de las políticas de ciencia y tecnología en América Central. Un análisis de redes, 1955-2020. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 71, 37-58. <https://doi.org/10.17141/iconos.71.2021.4830>
- Viales-Hurtado, R. J., Sáenz-Leandro, R. y Garita-Mondragón, M. (2021b). The problem of scientific policies in Central America (1980-2020): The tension between innovation and social cohesion in a global context. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 4(1), 1876314. <https://doi.org/10.1080/25729861.2021.1876314>
- Viales-Hurtado, R. J., Sáenz-Leandro, R., Garita-Mondragón, M. y Álvarez-Echandi, I. (2024). Instituciones y políticas científicas en Costa Rica: Una revisión de su trayectoria en el contexto regional latinoamericano (1990-2022). En Viales-Hurtado, R. J. & Sáenz-Leandro, R. (Eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad en Costa Rica. Reflexiones, trayectorias, desafíos entre el siglo XX y el siglo XXI*. CIHAC.
- Yáñez-Valdés, C., Guerrero, M., Ibáñez, M. J. y Barros, S. (2021). Innovation mechanisms based on management of business and technology knowledge networks. En 2021 IEEE Technology & Engineering Management Conference - Europe (TEMSCON-EUR). IEEE. <https://doi.org/10.1109/TEMSCON-EUR52034.2021.9488656>

Sobre las personas autoras

Anthony Goebel Mc Dermott es Doctor en Historia por la Universidad de Costa Rica. Profesor Catedrático de la Escuela de Historia e investigador del Centro de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC) de esa casa de estudios. Actualmente funge como director del Posgrado Centroamericano en Historia en la Universidad de Costa Rica. Ha realizado diversas investigaciones en las áreas de la historia ambiental, la historia de la ciencia y la historia económica. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “Socioecological transformations at the specialized productive space in coffee and sugarcane in the context of the Green Revolution. Costa Rica (1955–1973)”, en: *Ecological Economics*, Vol. 208, June 2023, 107790 (En coautoría con Andrea Montero Mora); “Land and Climate: Natural Constraints and Socio-Environmental Transformations”, en: Robert H. Holden (Ed.) *The Oxford Handbook of Central American History*, Oxford: Oxford University Press, Online Publication Date: Feb 2021, pp. 1-34. (Digital); “Las pandemias olvidadas: el caso de la Gripe Asiática (A/H2N2) en Costa Rica (1957-1959)”, en: David Díaz y Ronny Viales (editores), *COVID-19 e historia en Costa Rica: crisis y pandemias globales y locales (siglos XX-XXI)*, (San José, C.R., Universidad de Costa Rica: CIHAC, 2022), pp. 173-225; *Ni (muy) verde ni (muy) revolucionario. Transformaciones socioecológicas del sistema agrario costarricense en el contexto de la “Revolución Verde” (1950-1980)*, (San José, C.R.: Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Centro de Investigaciones Históricas de América Central, 2023) (En coautoría con Andrea Montero Mora); “Costa Rican neotropical dyewoods in global context, 1885–1940”, en: Marichal, C. y Pretel, D. (Edits.) *Colours, Commodities and the Birth of Globalization. A History of the Natural Dyes of the Americas, 1500–2000* (págs. 183-202). London: Bloomsbury, 2024. (En coautoría con Ronny J. Viales Hurtado).

Gabriel Madriz Sojo es Bachiller en Ciencias Políticas y Bachiller en Historia por la Universidad de Costa Rica (UCR). Es estudiante de la Maestría Profesional en Diplomacia por la Academia Diplomática Manuel María de Peralta en convenio con dicha casa de estudios, en el marco del Sistema de Estudios de Posgrado (SEP). Se desempeña como asistente de investigación para el Centro

de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC) y como asesor *ad honorem* en la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. Asimismo, ejerce la docencia en diversas instituciones de Educación Superior privadas, específicamente en el área de Metodología de la Investigación. Se ha desempeñado como miembro de equipos multidisciplinarios de investigación dentro del Programa de Estudios Sociales de la Ciencia, la Técnica y el Medio Ambiente, en el Centro de Investigaciones Geofísicas (CIGEFI) y como consultor para la Comisión de Cooperación con la UNESCO dentro del programa *Man and Biosphere*. Los campos de investigación en que se ha desempeñado han sido la Historia Local, la Historia Ambiental con un énfasis en la Historia Climática, el Análisis Político de Discurso, los Estudios Electorales y los Estudios de la Memoria. Actualmente, investiga sobre los efectos multidimensionales de las plagas de langostas en Costa Rica durante los siglos XIX y XX. Y su última publicación es el libro: *Conmemoración de un milagro rural decimonónico: La desaparición de la plaga de langostas de 1877 en la cultura popular de la zona norte de Cartago* (San José: Colegio de Costa Rica, 2024).

Victor Sánchez Espinoza es Licenciado en Historia por la Universidad de Costa Rica. Como asistente ha colaborado en la Unidad de Gestión de la Vicerrectoría de Acción Social, el Centro de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC) y el Programa de Doctorado en Educación. Es estudiante de la Maestría Académica en Historia, del Programa de Posgrado en Historia. Sus áreas temáticas de interés se distribuyen entre la historia social, ambiental, económica e institucional. Actualmente se desempeña como docente de la Sección de Historia de la Cultura, en la Sede Interuniversitaria de Alajuela de la Universidad de Costa Rica. Entre sus últimas publicaciones está: “Los sastres esparzanos y puntarenenses en Costa Rica: su inserción al mundo del trabajo, trayectorias ocupacionales y estrategias familiares antes procesos de cambio y continuidad (1950-1972)”. En: *Diálogos*, Vol. 23, No. 1, enero-junio 2022, pp. 1-22. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/49109/50471>

Valeria Sancho Quirós es Licenciada en Psicología, Psicóloga social y docente de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica y egresada de la Maestría Académica en Historia de la misma Universidad. Fue coordinadora del proyecto “Alfabetización Crítica” de la Universidad Nacional entre 2017-2022. Estuvo a cargo del proyecto de investigación titulado “La subjetividad en disputa: un abordaje histórico-crítico de las construcciones ideológicas en torno a la psicología inserta en hospitales psiquiátricos estatales 1990-2021”, desarrollado en la EPS-UCR entre 2021-2022. Investiga sobre Pedagogías Críticas, Historia crítica de la psicología e Historia feminista. Entre sus últimas publicaciones

están: D'Antoni, Maurizia y Sancho Quirós, Valeria. "Tematizando la Heteronormatividad: una reflexión histórico-pedagógica sobre la educación sexual en Costa Rica". En: *Revista Reflexiones*, Vol. 98, Número especial, 2019, pp. 1-21. Sancho Quirós, Valeria. "Psicopolítica costarricense: la misión social de la psicología según programas de higiene y salud mental". En: *Quaderns de Psicologia*, Vol. 24, No. 3, 2022, pp. 1-21. Sancho Quirós, Valeria y D'Antoni, Maurizia. *Género, cuidado y educación. Desafíos en tiempos de reformismo neoliberal* (San José: Arlekin, 2022). Sancho Quirós, Valeria. "El costo del privilegio: masculinidad, heterosexualidad, y el encierro del querer vivir". En: *Revista Rupturas*, Vol. 12, No. 2, 2022, pp. 59-71. Sancho Quirós, Valeria. "Construcciones ideológicas sobre la psicología clínica en contexto de (contra)reforma psiquiátrica". En: *Revista Reflexiones*, Vol. 104 Núm. 1, 2025, pp. 1-20.

Ronny J. Viales Hurtado es Doctor en Historia (Sobresaliente *Cum Laude*) y Máster en Historia Económica por la Universidad Autónoma de Barcelona. M. Sc. en Historia por la Universidad de Costa Rica (Graduación de Honor). Es Catedrático de la Escuela de Historia y del Posgrado en Historia e investigador del Centro de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC) de la Universidad de Costa Rica (UCR), del que funge actualmente como su Director. Ha publicado varios libros y numerosos artículos sobre historia económica, laboral, ambiental y de la ciencia y la tecnología en América Central y en Costa Rica en particular. En 1998 obtuvo el Premio Nacional de Historia Aquileo J. Echeverría, otorgado por el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes de la República de Costa Rica; en 2003 el Premio Cleto González Víquez en 2003, otorgado por la Academia de Geografía e Historia de Costa Rica; en 2012 el Premio al Investigador de la Universidad de Costa Rica en el Área de Ciencias Sociales y en 2024 el Premio Manuel Moreno Friginals, otorgado por la Asociación de Historia Económica del Caribe.

Entre sus últimos libros y capítulos de libros están: Viales Hurtado, Ronny J. *El final de la utopía del desarrollo. La crisis económica de 1980 en América Central en perspectiva global (1970-1990)* (San José: Centro de Investigaciones Históricas de América Central/Universidad de Costa Rica, Academia de Geografía e Historia de Costa Rica, 2022). (Premio Manuel Moreno Friginals al mejor libro de historia económica del Caribe 2024, otorgado por la Asociación de Historia Económica del Caribe). Goebel Mc Dermott, Anthony; Montero Mora, Andrea; Viales Hurtado, Ronny J. en Infante Amate, Juan. *Las huellas de la ganadería vacuna en Costa Rica. Transformaciones socioecológicas y cambios en el paisaje en Guanacaste (1890-2014)* (San José: Centro de Investigaciones Históricas de América Central/Universidad de Costa Rica, 2023); Díaz Arias, David y Viales Hurtado, Ronny J. *Libre y con un gran futuro: Historia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Costa Rica, 1943-2023* (San José: Centro de Investigaciones

Históricas de América Central/Facultad de Ciencias Económicas/Universidad de Costa Rica, 2023). Goebel Mc Dermott, Anthony; Chavarría Camacho, David y Viales Hurtado, Ronny J. Parques imaginados, ambientes producidos. La construcción sociohistórica de *los Parques Nacionales Braulio Carrillo (1881-1987)* y *Corcovado (1914-1986)* (San José: Centro de Investigaciones Históricas de América Central/Vicerrectoría de Investigación/Universidad de Costa Rica, 2024); Viales Hurtado, Ronny J. y Montero Mora, Andrea. *El arado y el tractor. La agricultura como historia de la ciencia, la tecnología y la sociedad. Costa Rica, 1900-1970* (San José: Centro de Investigaciones Históricas de América Central/Universidad de Costa Rica, 2024); Viales Hurtado, Ronny J. y Sáenz Leandro, Ronald (Edits.) *Ciencia, tecnología y sociedad en Costa Rica: reflexiones, trayectoria y desafíos entre el siglo XX y el siglo XXI*, San José: Centro de Investigaciones Históricas de América Central/Universidad de Costa Rica, 2024. Viales Hurtado, Ronny J. y Urquijo Torres, Pedro S. “Land Use in Mesoamerica from the Mid-Nineteenth Century to 1950. Historical-Environmental Processes”, en: Kaltmeier, Olaf; López Sandoval, María Fernanda; Pádua, José Augusto y Zarrilli, Adrián Gustavo (eds.). *Land Use – Handbook of the Anthropocene in Latin America I* (Bielefeld: CALAS/Bielefeld University Press, 2024), pp. 257.

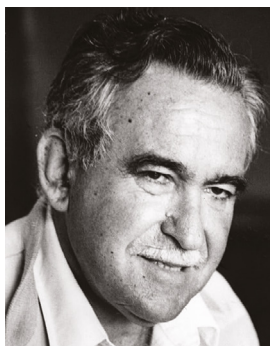
Anexo: decanos y decanas del Sistema de Estudios de Posgrado 1975-2025

Dr. Fernando Durán Ayanegui



(1975-1978)

Dr. Elmer Bornemisza Steiner



(1978-1982)

Dr. Oscar Fernández González



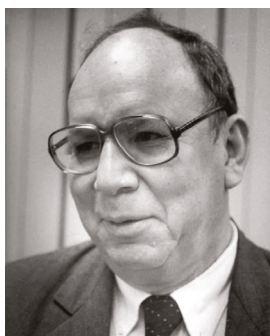
(1982-1986)

Dr. Luis Estrada Navas



(1986-1990)

Dr. Luis Camacho Naranjo



(1990-1994)

Dra. Yamileth González García



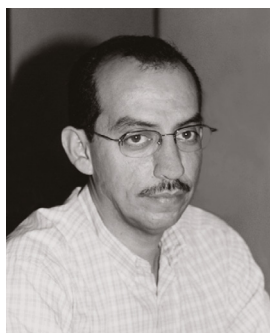
(1994-1998)

Dra. María Pérez Yglesias



(1996-2004)

Dr. Jorge Murillo Medrano



(2004-2008)

Dra. Gabriela Marín Raventós



(2008-2012)

Dra. Cecilia Díaz Oreiro



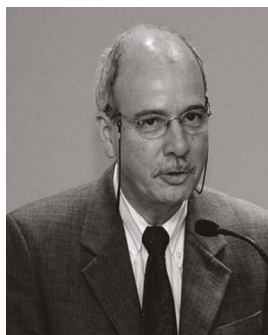
(2012-2016)

Dr. Álvaro Morales Ramírez



(2016-2020)

Dr. Olman Quirós Madrigal



(2020-2021)

Dra. Flor Jiménez Segura



(2021-2025)

DECANOS /DECANAS DEL SEP

| Período | Nombre | Nombramiento |
|---|--|--|
| 1975-1978 | Dr. Fernando Durán Ayanegui (Área de Ciencias Básicas) | Nombramiento: 2118-03 (05-03-1975) Juramentación: 2125-05 (24-03-1975) |
| 1978-1982 | Dr. Elmer Bornemisza Steiner (Área de Ciencias Agroalimentarias) | Nombramiento: 2455-10 (08-02-1978) |
| 1982-1986 | Dr. Oscar Fernández González | Nombramiento: 2870-16 (22-02-1982) |
| 01 mar.1986-1990 | Dr. Luis Estrada Navas (Área de Ciencias Básicas) | Nombramiento: 3254-07 (27-02-1986) |
| 01 mar. 1990-1994 | Dr. Luis Camacho Naranjo (Área de Artes y Letras) | Nombramiento: 3629-13 (28-02-1990) |
| 2 de marzo de 1994 y hasta el 1° de marzo de 1998 | Dra. Yamileth González García (Área de Ciencias Sociales) | Nombramiento: 4011-03 (02- 03-1994) |
| 1998-2004 08 oct. 1996 - 2000 22 nov. 2000 - 21 nov. 2004 | Dra. María Pérez Yglesias (Área de Ciencias Sociales - Área de Artes y Letras) | Nombramiento 4221-10 (08-10-1996) Nombramiento: 4596-08 (22-11-2000) Juramentación 4597-02ª, (28-11-2000. Renuncia: 4888-04e, 01-06- 2004 (a partir del 19-05-2004). |
| 25 agosto 2004 - 24 de agosto de 2008 | Dr. Jorge Murillo Medrano (Área de Artes y Letras) | Nombramiento: 4906-06 (25-08-2004) Juramentación: 4909-10 (31-08-2004) Renuncia el 18 de abril de 2008 (5247-03b, 23-04, 2008 con oficio SEP-765-2008) |
| 30 junio 2008 - 29 junio 2012 | Dra. Gabriela Marín Raventós | Nombramiento: 5268-07 (25-06-2008), juramentación: 5269-07 (01-07-2008) |
| 30 junio 2012 - 29 junio 2016 | Dra. Cecilia Díaz Oreiro | Nombramiento; 5642-08 (19-06-2012) Juramentación: 5643-09 (21-06- 2012) |
| 19 junio 2016 – 18 junio 2020 | Dr. Álvaro Morales Ramírez | Nombramiento: 5995-05 (31-05-2018) Juramentación: 6000-07, 16/06/2016 |
| 30 de junio 2020 - 29 de junio 2024. | Dr. Olman José Quirós Madrigal | Nombramiento: 6393-11 del 18/06/2020 Juramentación: 6395-09 del 23/06/2020 Nota: En ID 6510-01n del 10/08/2021 se comunica su renuncia irrevocable. |
| 31 de agosto 2021 - 30 de agosto 2025. | Dra. Flor Jiménez Segura | Nombramiento : 6517-07 del 31/08/2021 Juramentación:6518-18 del 02/09/2021 |

Actualizado por Gblanco 18/10/ Anexo: decanos y decanas del Sistema de Estudios de Posgrado 1975-2025

Anexo: fotografías



Curso de aprovechamiento: Aspectos Básicos Biología y Bioquímica del Cáncer. Posgrado en Ciencias Biomédicas. Enero-febrero, 2024



Taller de Autocuidado. Programa de Posgrado en Gerontología. 2018



Laura Chaverri Flores. Gira de Posgrado de Arquitectura. Quebrada Honda, Guanacaste. 2022



Taller de Liderazgo. Curso Integrado de Alta Gerencia. Programa de Posgrado en Administración y Dirección de Empresas. 2019



M. Sc. Ana Elena Vega, primera graduada de la Maestría en Hidrogeología y Manejo de Recursos Hídricos en el contexto de la pandemia por la COVID-19. Programa de Posgrado en Geología. 2020



Jornada de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad. Programa de Posgrado en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad. 17 de agosto de 2023