

Juan Pablo Zúñiga Vargas  
Editor

# Visiones de la pedagogía universitaria desde la UNA: un legado para la educación costarricense

**TOMO IV**  
COLECCIÓN DE ORO





**Tomo IV**

**Visiones de  
la pedagogía  
universitaria desde  
la UNA: un legado  
para la educación  
costarricense**



Juan Pablo Zúñiga Vargas  
(Editor)

Visiones de  
la pedagogía  
universitaria desde  
la UNA: un legado  
para la educación  
costarricense





© EUNA Editorial Universidad Nacional

Heredia, Campus Omar Dengo, Costa Rica  
Teléfono: 2562-6754  
Correo electrónico: euna@una.cr  
Apartado postal: 86-3000 (Heredia, Costa Rica)

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

Colección Oro 50 aniversario UNA

© EUNA Universidad Nacional

Visiones de la pedagogía universitaria desde la UNA:  
un legado para la educación costarricense

Juan Pablo Zúñiga Vargas (Editor)

Dirección editorial: Alexandra Meléndez C. amelende@una.ac.cr  
Diseño de portada: Ester Molina Figuls

378.0071097286

V831v

Visiones de la pedagogía universitaria desde la UNA : un legado para la educación costarricense / Juan Pablo Zúñiga Vargas (Editor). -- Primera edición. -- Heredia, Costa Rica : EUNA, 2023.

1 recurso en línea (174 páginas) : archivo de texto, PDF, 2 MB. -- (Colección de Oro 50 aniversario de la Universidad Nacional ; 4)

ISBN 978-9977-65-778-3

1. UNIVERSIDAD NACIONAL (COSTA RICA) 2. UNIVERSIDADES 3. COSTA RICA 4. PEDAGOGÍA 5. PEDAGOGÍA CRÍTICA 6. DOCENCIA 7. TECNOLOGÍA EDUCACIONAL I. Zúñiga Vargas, Juan Pablo

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



# Contenido

**Presentación a la colección..... 11**

**Prólogo ..... 13**

*Irma Zúñiga León*

**Perspectivas en la formación en docencia universitaria  
en la UNA: contribuciones desde el CIDE ..... 19**

*Marcela García Borbón*

*Rita Arguedas Viquez*

*Andrés Mora Ramírez*

Introducción ..... 20

La docencia en la naciente *universidad necesaria*..... 21

Una respuesta desde el CIDE: la formación en  
docencia universitaria en un contexto de cambios ..... 27

La docencia universitaria de cara al siglo XXI..... 31

Ideas finales ..... 40

Bibliografía ..... 41

**Dimensiones de la pedagogía: en búsqueda de una  
pedagogía universitaria crítica y liberadora ..... 43**

*Juan Gómez Torres*

Introducción: la necesidad de las dimensiones  
de la pedagogía..... 43

La pedagogía: sus áreas y dimensiones ..... 47

La corrección de los discursos funcionales y  
el neo/neo/conductismo ..... 54

Pedagogía universitaria: sociedad neoliberal  
y capitalismo digital como renuncia a lo indispensable ..... 58

Para ir concluyendo: la universidad como domesticación  
del "sujeto" y la otra escuela ..... 62

Bibliografía ..... 64

**Formación docente e integralidad del quehacer sustantivo universitario: una mirada al ámbito educativo nacional desde la labor académica ..... 67**

*Marie-Claire Vargas Dengo  
Paulette Barberousse Alfonso*

Sobre la formación docente en Costa Rica ..... 68

El Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE): espacio institucional de educación superior y su contribución a la formación docente inicial ..... 73

El recorrido trazado por la DEB en la formación de docentes para la educación general básica en relación con la integralidad del quehacer sustantivo de la UNA ..... 75

Desafíos educativos en la época actual..... 81

Nuevos formatos y alternativas pedagógicas propiciadoras de equidad educativa en relación con pautas para formación docente en la realidad "postpandemia" ..... 83

Bibliografía ..... 85

**Pasado, presente y futuro de la Universidad Nacional ante el reto de la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje..... 87**

*José Antonio García Martínez  
Willy Castro Guzmán  
Marianela Delgado Fernández*

Introducción..... 88

Pasado reciente: dos décadas en retrospectiva de la tecnología en la UNA..... 89

Tecnología y educación en la UNA: perspectiva en tiempos de pandemia ..... 95

Futuro de la tecnología educativa en la UNA: retos y tendencias ..... 96

Reflexiones finales..... 100

Bibliografía ..... 102

**Diversidad y educación: UNA cuestión ineludible..... 105**

*Raquel Bulgarelli Bolaños  
Vivian Carvajal Jiménez  
Manuel Arturo Fallas Vargas  
María Roxana Rodríguez Araya*

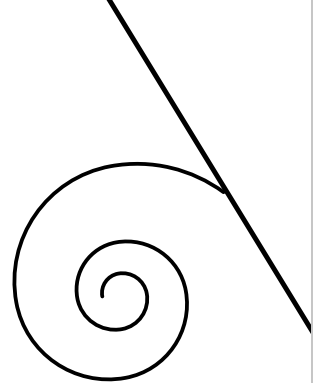
Introducción. La UNA en torno a la diversidad ..... 106





El concepto de diversidad y sus manifestaciones .....	107
Diversidad como un factor de desarrollo personal/social .....	110
El aporte del CIDE al abordaje de la diversidad .....	111
Retos para una atención pertinente de la diversidad.....	115
Bibliografía .....	118
<b>Arte y ciencia en la docencia universitaria.....</b>	<b>121</b>
<i>Erika Mata González</i> <i>Liana Penabad Camacho</i> <i>Yuri Morales López</i>	
Introducción.....	122
Relación de ciencia y arte como expresiones de creatividad en la docencia universitaria .....	125
Compartir y comunicar conocimiento en el siglo XXI: retos en la formación docente .....	127
Bibliografía .....	132
<b>Idearios pedagógicos de la Universidad Nacional: hacia la transformación educativa.....</b>	<b>135</b>
<i>Marta Elena Hernández Barrantes</i> <i>Alexis Segura Jiménez</i>	
Introducción.....	136
Hacia una universidad necesaria: una perspectiva desde el ideario pedagógico .....	137
El <i>modelo pedagógico</i> : una lectura desde el ideario pedagógico .....	145
<i>Ideario pedagógico</i> : hacia una transformación educativa .....	152
Consideraciones para la reflexión .....	161
Bibliografía .....	162
<b>Sobre el editor.....</b>	<b>163</b>





# Presentación a la colección

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

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

---

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

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

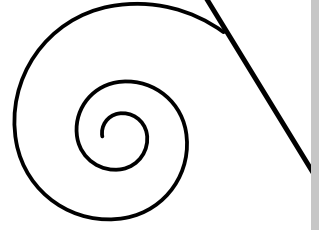
Esta colección brinda un recuento histórico institucional del estado actual en los ámbitos de las ciencias exactas y naturales, las ciencias de la salud y el movimiento humano, las ciencias sociales, la pedagogía, las artes, la literatura y las humanidades, así como la diversidad regional en las sedes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

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

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

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

Dra. Iliana Araya Ramírez  
Presidenta del Consejo Editorial Universidad Nacional



# Prólogo

*Irma Zúñiga León<sup>1</sup>*

**L**a Colección de Oro surge en el marco del 50 aniversario de la Universidad Nacional (UNA) y, en el caso del presente tomo, se propone, tanto reunir y difundir sus aportes en el ámbito de la docencia universitaria y la educación en general, como explicitar desafíos a partir de las condiciones sociales y económicas vigentes. Con estos propósitos, personas académicas de diferentes facultades y centros de la UNA han contribuido con ensayos, cada uno con valor en sí mismo, al tiempo que ofrecen un panorama integrado de temas fundamentales relativos a la docencia de esta universidad; no sin atender su vínculo con otras áreas del quehacer académico institucional, a saber: investigación, extensión y producción.

Desde la perspectiva histórica, los diferentes capítulos de este tomo reconocen las trayectorias de las Escuelas Normal y Normal Superior, cuya vocación pedagógica hace suya la UNA en general y el CIDE en particular. Asimismo, hacen referencia al documento

---

1 Bachiller en Ciencias de la Educación con especialidad en Preescolar y Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica. Licda. en Ciencias de la Educación con especialidad en la Enseñanza Preescolar de la Universidad Nacional. Bachiller en Pedagogía de la Comunicación de la Universidad Nacional. Mtr. en Desarrollo del Niño y Relaciones Familiares de la Universidad de Carolina de Este, Estados Unidos de América. Exdecana del CIDE, UNA.

“Hacia la universidad necesaria” (1974), como sustento del enfoque humanista e integral de la Universidad, poseedora de vocación social y promotora de un desarrollo autónomo, equilibrado y justo para nuestro país.

Este documento, junto con el Estatuto Orgánico de 1976, plantean al Centro Superior de Investigación y Docencia en Educación —CESIDE— (actual CIDE) una misión particular en el modelo institucional que diferencia a la UNA de las demás instituciones de educación superior del país y al CIDE con respecto a otras facultades de educación. Estas funciones se orientaron a la adecuación y construcción de nuevas metodologías de enseñanza, la formación didáctica en docencia universitaria, la ejecución de planes y políticas de formación, capacitación y actualización docente, y la investigación pedagógica del país.

El cumplimiento de estas responsabilidades ha traído consigo diversidad de criterios, valoraciones controversiales, desafíos, reflexión y construcción de conocimiento en torno a la docencia, que encuentran en esta obra un espacio oportuno para recuperar la historia institucional, plantear nuevos retos a la luz de recientes orientaciones institucionales (Modelo Pedagógico, Ideario Pedagógico, Estatuto Orgánico) y analizar las demandas del acontecer nacional e internacional y su puesta en común con la sociedad.

En lo referente a la pedagogía, la persona lectora se encontrará en el capítulo “Dimensiones de la pedagogía: en búsqueda de una pedagogía universitaria crítica y liberadora”, con una contextualización de la pedagogía universitaria en un marco histórico y político con tendencia neoliberal y sus repercusiones, principalmente, en el vacío epistemológico, político, ético y estético de la pedagogía universitaria. Este panorama permite identificar los principales temas y desafíos teóricos y prácticos de esta disciplina y que sientan las bases para el abordaje de los retos actuales de la pedagogía universitaria desde el pensamiento crítico, alternativo, centrado en la vida y en la comunidad.

Por otro lado, los aportes de la UNA-CIDE, en lo concerniente a la formación docente, se abordan en el capítulo “Formación docente e integralidad del quehacer sustantivo universitario: una mirada al ámbito educativo nacional desde la labor académica”.

Esta mirada se inicia desde la formación docente en Costa Rica, a partir del legado que la UNA recibe de la Escuela Normal y que continúa con la trayectoria del CIDE y de la División de Educación Básica. Esta unidad académica del CIDE se caracteriza

por que los procesos de formación docente, acreditación, re-acreditación y actualización de planes de estudio, entre otros, se nutren del saber derivado de la integración de la docencia-investigación-extensión-producción en su quehacer académico.

Además, se plantean nuevos retos y alternativas pedagógicas propiciadoras de equidad educativa, en contextos postpandemia y caracterizados por la polarización social y aumento de la pobreza extrema.

La incorporación de la temática de las tecnologías digitales se expone mediante un panorama histórico de la integración de las tecnologías digitales en los procesos educativos de la UNA, con el fin de promover aprendizajes efectivos con sustento en la importancia del binomio educación-TIC, para trascender a la implementación de modalidades virtuales, con el fin de promover la internacionalización de los procesos académicos. También, este capítulo, titulado “Pasado, presente y futuro de la Universidad Nacional ante el reto de la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, recupera logros en tiempos de pandemia, retos y desafíos de la UNA que van, desde las brechas de acceso a dispositivos y de uso de las TIC, las habilidades digitales en docentes y estudiantes, la investigación, los planes de estudio, el desarrollo profesional del personal académico, la formación docente en esta temática y en todas las áreas del saber.

La dinámica cultural y social ha traído consigo el abordaje de temas, tales como la atención a la diversidad en todas sus manifestaciones, del cual se ocupa el capítulo llamado “Diversidad y educación: UNA cuestión ineludible”. En este escrito, se registra el camino recorrido, los aciertos, los errores y los retos que enfrenta el CIDE, derivados de dos funciones relevantes. La primera referida a la formación de docentes para todos los niveles del sistema educativo en términos teóricos, metodológicos, actitudinales, procedimentales, respetuosos de la diversidad y de los derechos humanos. La segunda concerniente al compromiso de visibilizar y atender la diversidad propia de la comunidad universitaria. No olvida este texto, la existencia de “prejuicios y prácticas discriminatorias excluyentes e intolerantes”, en los contextos educativos y sociales, cuyo análisis desde la pedagogía de la diversidad se espera contribuya a generar procesos de docencia acordes con la permanente transformación y el carácter plural de la UNA, del CIDE y del entorno social.

En lo relativo al papel del “Arte y ciencia en la docencia universitaria”, se establece un valioso vínculo entre el arte, la ciencia y las áreas de la docencia, investigación, extensión y producción. De manera que, a partir de su interrelación, se transformen en generadores de dinámicas de pensamiento crítico y sensible, de reflexión, problematización, innovación y retribución a la sociedad, tanto en la formación profesional de las personas estudiantes, como en la preparación del personal académico universitario, más allá de las fronteras disciplinarias. Destaca la conceptualización del desarrollo de la creatividad como una expresión científica y artística, y sus implicaciones en el trayecto y el perfil formativo, el ejercicio profesional y la convivencia planetaria. Desde esta perspectiva, se plantean retos en la formación docente centrados en la comunicación y socialización del conocimiento, y el aprender a aprender.

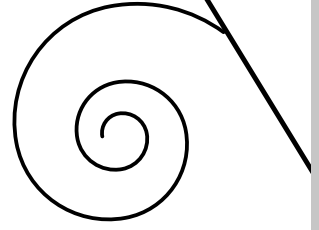
Como reflexión pertinente y necesaria, el capítulo “Idearios Pedagógicos de la Universidad Nacional: hacia la transformación educativa”, recorre crítica y prospectivamente, la trayectoria de la Institución como cimiento para construir su futuro desde la perspectiva pedagógica. El texto explicita la concepción de la educación como proceso cultural, político y social de transformación personal y colectiva, de la persona estudiante, el papel de la Universidad en su formación y la relación entre estudiante y docente. Las acciones de todos los actores educativos (estudiantes, graduados, docentes y personal administrativo) se enmarcan en la capacidad transformadora de la educación y se identifican algunas ideas-fuerza recurrentes sobre los procesos, los actores y el compromiso social de la docencia.

En síntesis, se retoman en este tomo, temas consustanciales a una concepción de docencia como proceso político, transformador, creativo y centrado en las personas (estudiante y docente) y que trasciende lo meramente técnico y operativo. Además, se mira la docencia como parte del desarrollo institucional y el quehacer académico de la Universidad en interrelación con la investigación, la extensión y la producción. Como acción sustantiva de la UNA-CIDE, respalda su quehacer en los idearios fundacionales de nuestra institución al tiempo que ha mostrado la necesaria capacidad de transformación de acuerdo con los retos de la sociedad actual.



En virtud de su contenido, la experiencia y la sólida formación disciplinaria y académica de las personas que han escrito este documento, el abordaje interrelacionado y prospectivo de los temas tratados, la capacidad de autocrítica y la visualización comprometida de retos, este tomo evidencia el rigor y la complejidad que implica la docencia y puede considerarse como un reconocimiento a la UNA y al CIDE, en su calidad institucional. De manera similar, es una distinción a todas las personas que se desempeñan en la docencia, en los diferentes niveles del sistema educativo y, en especial, en el ámbito universitario, quienes no siempre sienten valorada su profesión, no obstante, su aporte, tanto a la construcción de mejores individuos, como de una mejor sociedad.





# Perspectivas en la formación en docencia universitaria en la UNA: contribuciones desde el CIDE

*Marcela García Borbón<sup>1</sup>  
Rita Arguedas Víquez<sup>2</sup>  
Andrés Mora Ramírez<sup>3</sup>*

- 1 Mtr. en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica. Licda. en Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica. Se ha desempeñado como formadora de formadores en el nivel de grado y posgrado, investigadora y extensionista de la División de Educología de la Universidad Nacional de Costa Rica. Ha participado con ponencias nacionales e internacionales en Pedagogía, Educación matemática y Educación superior. Posee publicaciones en revistas internacionales en educación matemática. Actualmente, se desempeña como subdirectora de la División de Educología de la Universidad Nacional.
- 2 Licda. en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Mag. en Educación con énfasis en Docencia Universitaria. Académica de la Universidad Nacional (UNA) en la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), donde ha trabajado como formadora de docentes de grado y posgrado. Es coordinadora de la Maestría en Educación y de la Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la Licenciatura en Pedagogía. Ha realizado diseños curriculares para diferentes ciclos del sistema educativo, así como de carreras de grado y de posgrado, tanto en universidades públicas como privadas. Sus publicaciones incluyen sus experiencias sobre diseño curricular, así como sus reflexiones sobre la pedagogía universitaria.
- 3 Comunicador social. Mag. en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo, y Mag. en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, ambos por la Universidad Nacional (UNA). Profesor e investigador del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la UNA, donde coordina los programas de Maestría en Estudios Latinoamericanos y Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz.

## Introducción

A medio siglo de la creación de la Universidad Nacional (UNA), resulta más que necesaria una reflexión sobre las perspectivas y *sentidos* que como comunidad académica hemos construido, a lo largo del tiempo, en torno a la docencia universitaria. Se trata de un ejercicio que nos invita a descubrir itinerarios y aspiraciones intelectuales que se despliegan desde la fundación de la UNA y cuyos ecos llegan hasta nuestros días, y que influyen en el diseño de las políticas institucionales y en los planes de formación orientados a fortalecer los saberes teóricos y prácticos de quienes ejercen la docencia en la educación superior.

Así, en este capítulo realizamos un recorrido histórico por las principales contribuciones del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) al desarrollo de la docencia universitaria como campo de estudio y de praxis en la UNA. Para ello, organizamos el texto en tres secciones: en la primera, analizamos documentos y textos fundacionales de nuestra universidad y del CIDE mismo, correspondientes a la década de 1970 y 1980, que perfilan una primera aproximación a lo que en aquellos años se entendió como fundamentos y tareas de la docencia universitaria; en la segunda, abordamos las iniciativas de formación implementadas desde la década de los noventa, que tuvieron en la creación de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria un momento clave, toda vez que vino a consolidar aspiraciones y tareas pendientes de larga data en el CIDE, y además, contribuyó a la discusión institucional sobre las características, dimensiones y fundamentos de la docencia en la universidad, que finalmente se expresó en el Modelo Pedagógico de la UNA, del año 2005.

Finalmente, en la tercera sección nos ocupamos de otro hito: el rediseño que experimentó la Maestría en Educación en el año 2016, y que supuso —en nuestra opinión— un salto cualitativo al precisar su objeto de estudio en la Pedagogía Universitaria, con lo cual resolvió de esta manera tensiones teóricas y epistemológicas latentes desde hacía varias décadas, lo cual tuvo repercusiones, no solo en términos de su fundamentación, sino también en las líneas de investigación y reflexiones que se advierten en las producciones académicas (artículos publicados y trabajos finales de graduación) de estudiantes y docentes vinculados a los posgrados.

Este transitar de la docencia a la pedagogía universitaria va más allá de una simple cuestión de usos del lenguaje o la filiación a tendencias académicas pasajeras: supone también una etapa de maduración y evolución que se refleja en nuestro contexto universitario costarricense, no exenta de resistencias y ocultamientos interesados, las mismas tensiones y los mismos obstáculos de orden epistemológico, político e ideológico que, en el ámbito latinoamericano, ha debido enfrentar la pedagogía en su largo camino de reconocimiento y constitución como saber complejo, “marcado por cruces, vínculos y entramados con otros saberes”, y por lo tanto, caracterizado por “la búsqueda de la autonomía y la exigencia de la interdisciplinariedad” (Frabboni y Pinto, 2006, p. 19). Exigencia que adquiere mayor relevancia en el caso de la pedagogía universitaria, toda vez que el ámbito o espacio de su praxis es, por definición, el de la confluencia de saberes, debates y deliberaciones con lo diverso y lo plural.

## La docencia en la naciente *universidad necesaria*

A principios de la década de los setenta, la discusión sobre la pedagogía universitaria estaba inscrita en el marco de los dos grandes vectores que influyeron en la configuración del pensamiento y las ciencias sociales latinoamericanas de ese período: a saber, las tesis del *desarrollismo* y la *modernización*.

El *desarrollismo*, con fuerte acento en lo económico, instaló la idea del cambio social progresivo, planificado y controlado, en una pretensión de linealidad que llevaría a las formaciones sociales a estadios superiores de bienestar y crecimiento, valga decir, de desarrollo. La *modernización*, por su parte, puso énfasis en aspectos de orden cultural (Devés, 2003, p. 56), en la transición de sociedades tradicionales —“atrasadas”, como incluso se les llegó a calificar— como eran las latinoamericanas, a sociedades modernas cuyo referente se encontraba afuera, en el Norte, en los centros del poder, en los núcleos generadores de la cultura *verdadera*<sup>4</sup>.

---

4 Una discusión más amplia sobre estas dos nociones y su legado en nuestra región se puede encontrar en: Cuevas, R. y Mora, A. (2015). Buscando el futuro. *Crisis civilizatoria y posneoliberalismo en América Latina*. EUNED.

Ambas nociones tuvieron fuertes implicaciones en las reformas que experimentó la educación superior en la región, especialmente a partir de la décadas de los sesenta y setenta, cuando se combinaron factores como el cambio cultural y el crecimiento demográfico; el aumento en la demanda de matrícula universitaria y la cada vez mayor participación de los jóvenes en la vida política; la implementación de modelos económicos y productivos que reclamaban mano de obra cada vez más calificada, y la necesidad de contar con cuadros técnicos y profesionales que asumieran la tarea de la conducción del Estado y sus sectores estratégicos.

La concepción de la docencia universitaria en los orígenes de la universidad debemos buscarla, entonces, asociada a las perspectivas emergentes que, desde el pensamiento crítico latinoamericano, enriquecían el debate que tuvo lugar en la década de los años setenta del pasado siglo, sobre el papel de los centros de educación superior en países en desarrollo como los nuestros. En concreto, nos referimos a la visión sobre las tareas y responsabilidades de la *universidad necesaria* o *universidad nueva*, propuesta por el brasileño Darcy Ribeiro.

En su libro, *La universidad nueva: un proyecto*, publicado originalmente en 1971, Ribeiro reunió una serie de estudios que daban cuenta de su visión de la educación superior y la *universidad necesaria* en América Latina. En el prólogo a la edición de 1973 de esta obra, el antropólogo brasileño advierte a los lectores de su descontento “con nuestra universidad tal cual es (...) con la mediocridad de su desempeño cultural y científico y, más aún, con su irresponsabilidad frente a los problemas de los pueblos que las mantienen”; y en defensa de lo que consideraba una postura radicalmente optimista, enfatizaba que su discurso no se dirigía “a los que están contentos con nuestras sociedades y con las universidades que las sirven y los que abusan de ellas”; por el contrario, escribía para quienes “están predispuestos a deshacer la América Latina que existe para edificar aquí y ahora la primera civilización solidaria” (Ribeiro, 2006, p. 3).

Ribeiro (2006) concentraba su crítica de la universidad en América Latina principalmente en dos aspectos: uno, su orientación *profesionalista*, pero con escasa vinculación con la sociedad y los contextos a los que debía responder; y el otro, las estructuras de organización y acceso a la educación superior que reproducían relaciones de poder heredadas de la colonia.

En contraposición, pensaba que las responsabilidades de la universidad, sobre todo en naciones *subdesarrolladas* como las nuestras, correspondían al “ejercicio de las funciones de órgano de creatividad cultural y científica y de concientización y crítica de la sociedad” (Ribeiro, 2006, p. 38), y al dominio y cultivo de la ciencia, pero esto solo podía lograrse a partir de dos condiciones de realización: autenticidad “respecto a nuestro medio natural y humano, que miramos con la óptica de extranjeros”; y adecuación “respecto a nuestros valores e intereses”, pues de lo contrario se corría el riesgo de caer en “la simulación o la duplicación precaria de la creatividad ajena” (Ribeiro, 2006, p. 49). Y ampliaba así su argumento:

Las actividades científicas en la universidad –y también fuera de ella– se han convertido, entre nosotros, en una simulación de modales y estilos extranjeros o extranjerizantes que apenas ilustran, con ejemplos latinoamericanos, el discurso del saber; se cultivan más bien como un goce erudito que como instrumento de transformación del mundo”. (Ribeiro, 2006, p. 50)

Para el intelectual brasileño, los desafíos de la universidad latinoamericana –e incluimos allí los desafíos de la praxis pedagógica universitaria– eran de carácter *epistemológico*, toda vez que necesitábamos “rehacer la ciencia” para crear “estilos de investigación útiles a nuestras sociedades como herramientas de aceleración evolutiva y de autosuperación”, lo que implicaba “asumir el compromiso, aparentemente paradójico, de demoler y suplantar la ciencia que tenemos, en tanto que es representación local de un estilo de pensamiento y de acción que, al no prestarnos ayuda, nos obstaculiza” (Ribeiro, 2006, p. 53). Asimismo, teníamos desafíos éticos, por cuanto se requiere construir y difundir entre docentes y alumnos “una actitud solidaria hacia las mayorías de la población”, que ilumine para “abrazar valores opuestos a los prevalecientes hasta ahora –de competencia individualista y de convivencia hipócrita– derivados del carácter privatizador y represivo del viejo orden” (Ribeiro, 2006, pp. 64-65); y también, enfrentábamos desafíos en el campo de la *praxeología*, para que profesores y estudiantes salieran de “los estrechos muros de la Universidad”, volcándose

hacia la convivencia con la población, allí donde ella vive y trabaja. Y hacerlo no en calidad de observadores motivados por una mera curiosidad intelectual, sino de compañeros activos y solidarios, predispuestos a poner el hombro para ayudar, más por actos que por palabras, a mejorar sus condiciones de vida y de trabajo. (Ribeiro, 2006, p. 65)

La influencia del pensamiento de Ribeiro, quien visitó Costa Rica en el año 1974 para sostener reuniones e intercambios académicos con las primeras autoridades académicas de la UNA (el rector Benjamín Núñez y los miembros de la Comisión Ad-hoc), es evidente en los documentos fundacionales de nuestra universidad: no solo en términos de la manera de organización académico-administrativa, quizás el aspecto más conocido, sino también en sus planteamientos sobre *la pedagogía de la universidad nueva*.

Así, por ejemplo, el rector Núñez (1974, p. 9) consideraba que la acción sustantiva de la nueva universidad debía orientarse no solo a “esa tarea esencial de producir conocimientos de vigencia permanente”, sino también “hacia la interpretación de la realidad de una sociedad determinada, que tiende a reorganizarse conforme las aspiraciones de sus integrantes, definidos por ellos mismos a través de su consenso auténticamente democrático”. La UNA optaba, entonces, por un modelo de organización de su vida académica que se proponía crear ideas, conocimientos y condiciones para la transformación social, y fundamentalmente, profesionales con una mirada crítica de la realidad nacional y del contexto social para incidir en el rumbo de la sociedad.

Para ello, se requería tanto del desarrollo de investigación científica rigurosa, como del cultivo del sentido crítico, el diálogo y la democracia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, una praxis de la docencia universitaria con claro horizonte transformador de las realidades circundantes en cuyo propósito, siguiendo el espíritu de las palabras del rector Núñez (1974), no cabían la imposición de concepciones de la sociedad y del mundo apriorísticas ni dogmatizantes, ni el predominio de los intereses de fuerzas ajenas a la universidad. Antes bien, se imponían el pluralismo ideológico, la libertad académica, el respeto al disenso, el estímulo a la creatividad, el análisis crítico de los problemas del país, y la búsqueda de propuestas y alternativas, como correspondía a una *universidad necesaria* que pretendía



cumplir una función social y cultural comprometida con el bienestar de las mayorías:

Solo concibiendo así las tareas de la universidad, se comprenderá cómo ésta puede realizarlas dentro de las exigencias de la creatividad científica y en constante búsqueda de la excelencia académica. En esos términos la universidad explicitará su orientación social consciente y se hará efectiva su vocación histórica. (Núñez, 1974, p. 27)

Tal era, pues, lo que podríamos denominar la *intencionalidad ética y pedagógica* de la docencia que se aspiraba a desarrollar en la UNA en aquellos primeros años. Para su organización y promoción se proyectaba la creación de lo que entonces se denominó Centro Superior de Investigación y Docencia en Educación (CESIDE), al que se le asignaron tareas de articulación en tres ámbitos: el primero, “la adecuación de las metodologías de la enseñanza —incluso las más modernas— que se utilizan a nivel universitario, a las exigencias especiales de la estructura” propuesta, es decir, la formación pedagógica del personal docente que prestara servicio en las facultades y centros; la segunda tarea consistió en la articulación con el Ministerio de Educación Pública para “repensar la formación de los nuevos maestros y profesores ya en servicio”; y por último, con proyección a la sociedad, se visualizaba al CESIDE como “un centro fundamental de las investigaciones pedagógicas del país, con vinculaciones en este campo, con los organismos internacionales especializados y en contacto permanente con las autoridades educativas del país” (Núñez, 1974, pp. 50-51).

Dificultades de diferente índole, propias de una universidad que recién se abría camino en la sociedad costarricense, impidieron que el CESIDE asumiera las tareas y funciones que vislumbraba el rector Núñez. En su lugar, en 1976, la Asamblea Universitaria que aprobó el primer Estatuto Orgánico dispuso la creación del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), pero no fue sino hasta 1983 que quedaron en firme las normas generales y específicas de su funcionamiento. En el texto del acuerdo de funcionamiento del CIDE, aprobado por el Consejo Universitario, se incluyó un temprano diagnóstico sobre la situación de la docencia en la UNA, de cuyos hallazgos nos interesa destacar los siguientes:

- A lo largo de casi una década, la hasta entonces vigente Escuela de Educación había desplegado un “esfuerzo mayoritario” de formación dirigido al “personal en servicio, sea para perfeccionarlo, para especializarse, o para darle el título de que carece” (Consejo Universitario, 1983, pp. 4-5). En 1982, el 72,5 % de los alumnos regulares correspondían a personal en servicio, lo que era interpretado como expresión de “una profunda vocación de la UNA, a la que dirigen su mirada como a su alma mater la mayoría de los educadores del país cuando perciben la necesidad de progresar o renovar en su profesión” (Consejo Universitario, 1983, p. 5).
- Paralelamente, “el impulso renovador” de la entonces vigente Escuela de Educación de la UNA hacia la comunidad universitaria había permitido “establecer nuevas formas de estudio, descentralizadas o a distancia” para docentes, y si bien existían limitaciones comprensibles para concretar estas iniciativas, dada la complejidad que suponía la puesta en marcha de la universidad, lo cierto es que la innovación en la modalidades de formación permitía “responder a las verdaderas condiciones del personal en servicio, a costas muchas veces de un esfuerzo excepcional de la Escuela y de muchos profesores” (Consejo Universitario, 1983, p. 4).
- Asimismo, reconocía el interés estratégico de la UNA “por desarrollar la propia capacidad educativa y formativa de la Universidad, es decir, potenciar a su propios profesores para dar a los estudiantes una formación más eficaz en todas las áreas de la docencia”, pero al mismo tiempo llamaba la atención sobre el hecho de que “en este terreno casi todo está por hacerse: no hay maestros que puedan venir a enseñar las fórmulas ideales de la docencia universitaria” (Consejo Universitario, 1983, pp. 12-13).



Como se puede apreciar, desde el CIDE se reconocía ya a la docencia universitaria como un área estratégica que la universidad no lograba cubrir con el recurso humano y los planes formativos que se implementaban en ese momento, y que, por lo tanto, debía ser atendida con urgencia. En este sentido, son significativas las propuestas incluidas en el Modelo de Desarrollo Académico del centro, correspondientes al quinquenio 1985-1990, en las que encontramos aportes al perfilamiento de la visión de la docencia universitaria a la que aspiraba la UNA en esos

años: por un lado, creaba un núcleo de desarrollo profesional al que se le encomendaban tareas específicas en el campo de la formación, capacitación y actualización de “los académicos de la Universidad Nacional para elevar cualitativamente su formación docente”; y por el otro, definía ámbitos concretos del conocimiento y de la praxis del profesorado universitario que debían ser reforzados: los saberes asociados a los campos “filosófico, político y socio-cultural”, así como “la actualización y perfeccionamiento en aspectos científicos, tecnológicos y didácticos, que van a ser constantemente retroalimentados por el Núcleo de Educología” (CIDE, 1983, pp. 28-29).

## Una respuesta desde el CIDE: la formación en docencia universitaria en un contexto de cambios

Si el auge del desarrollismo en la década de 1970, y una parte de la de 1980, imprimió un matiz particular a las discusiones sobre la relación entre sociedad y universidad, y el papel que esta última debía jugar en la construcción del desarrollo de nuestros países, a partir de la década de 1990 este escenario cambió: el auge del neoliberalismo, como una suerte de revolución cultural que se extendió poco a poco por todos los ámbitos de la sociedad global, produjo un viraje en el sentido ideológico de los debates políticos, económicos, impuso nuevas premisas para la formulación de políticas públicas y, por supuesto, todo ello impactó también el campo de la educación. Como explica la investigadora argentina Adriana Puiggrós (2004), intelectuales, políticos y tecnócratas afines al neoliberalismo imprimieron el sello de la lógica económica a la política educativa, lo que permeó a su vez en la reorientación de los discursos pedagógicos, impregnados ahora de los lenguajes y mitos que conforman el *sentido común* neoliberal:

La pedagogía se nutre de las interpelaciones provenientes de la sociedad civil y del estado pero su tarea es traducirlas, resignificarlas, en términos necesarios para

producir enseñanzas y aprendizajes dirigidos no solamente a lo inmediato, sino con vistas al mediano y largo plazos. Es precisamente aquella función de la educación la que altera el neoliberalismo cuando construye el discurso escolar, universitario, pedagógico gubernamental o massmediático, postulando el fin de las dimensiones histórica e ideológica (y por lo tanto imaginaria) y aplicando directamente la ecuación costo-beneficio económico. En términos de esa ecuación, se altera tanto la definición de la educación como la categoría calidad, que ocupa un lugar destacado en el discurso neoliberal. (párr. 22-23)

Un síntoma de estas transformaciones a nivel regional latinoamericano lo encontramos en la evolución de las líneas de investigación de los centros especializados y el desdibujamiento que experimentó la pedagogía universitaria como objeto de estudio, al punto de ser reemplazada por *problemas* más a tono con los intereses de las economías de mercado y los enfoques gerenciales que predominan en la política pública. Un ejemplo emblemático, por su antigüedad y representatividad (agrupa a 37 universidades de la región), es el del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), creado en 1971 y vigente en la actualidad. En 1981, con apoyo de la Organización de Estados Americanos, puso en marcha el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria, una iniciativa que incluyó actividades de investigación, difusión y producción de materiales educativos, y que en el lapso de una década publicó tres libros que sistematizaron sus hallazgos y experiencias en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú, República Dominicana, Venezuela.

En 1984, apareció *Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas*; en 1986, *Pedagogía Universitaria en América Latina. Evaluación y Proyecciones*; y en 1990, *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe*. En estos libros se aprecia ese paulatino abandono de la pedagogía como referente y fundamento de la praxis docente universitaria, y en su lugar, gana espacio una concepción de la docencia anclada en el enfoque de las ciencias de la educación (de fuerte acento positivista), la racionalidad economicista y los lenguajes gerenciales.

A partir de 1990, la noción de pedagogía universitaria desaparece del lenguaje académico de los investigadores del CINDA para ser sustituida por otras categorías y problemas que, en la llamada década gloriosa del neoliberalismo, adquirieron mayor relevancia: calidad, gestión y administración de recursos, acreditación, indicadores universitarios, competencias, dirección estratégica para la calidad, entre otras<sup>5</sup>.

En este escenario, con su correspondiente clima intelectual, la UNA debió enfrentar sus propios desafíos. La respuesta que emergió desde el CIDE para hacer frente a las nuevas tendencias fue la apertura, en 1998, de un nuevo énfasis en su programa de Maestría en Educación, en Docencia Universitaria y Asuntos Estudiantiles, tarea en la cual tuvo una enorme responsabilidad la iniciativa y visión prospectiva de la Dra. Isa Vicenzi, quien supo interpretar las necesidades de formación que se advertían por entonces en la universidad, para movilizar ideas, apoyos y recursos en el diseño de un nuevo plan de estudios. El Dr. Carlos Lépiz Jiménez, académico del CIDE que participó en la creación del nuevo plan, recuerda así esa época:

La Docencia Universitaria tenía un fundamento fuerte en tanto el CIDE había sido creado justamente con la misión de desarrollar un programa de capacitación docente en didáctica universitaria, proyectándose al resto de la universidad. Por razones presupuestarias, esto nunca se concretó y el CIDE no pudo ofrecer ese servicio; de ahí que se viera la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria y Asuntos Estudiantiles como una muy buena oportunidad de captar profesores de todas las facultades y trabajar en su formación para la enseñanza. Fue una decisión estratégica. Para ese entonces ya existía el Programa de Didáctica Universitaria en la UCR, ya la UNED y el ITCR tenían sus actividades de formación para profesores; y para la UNA fue el momento de decir presente en este ámbito de la educación superior. (C. Lépiz, comunicación personal, 8 de octubre de 2013)

---

5 Se puede acceder a la colección completa de publicaciones del CINDA en la siguiente dirección: <https://cinda.cl/publicaciones/?c=libros>

El quehacer de la UNA, en la segunda mitad de la década de 1990, estuvo condicionado por las políticas de ajuste que impactaron en todos los ámbitos de su actividad sustantiva. Lépiz explica que la universidad experimentaba el dilema de ser una institución en crecimiento, pero en la que, al mismo tiempo, “teníamos problemas presupuestarios a nivel institucional, no todo se podía financiar, y las Facultades y Unidades Académicas tuvieron que definir prioridades, decidir qué se iba a posponer y qué se iba a mantener”. En esas condiciones, “Isa Vicenzi fue muy valiente, porque el proyecto de un posgrado en Docencia Universitaria no solo tenía resistencias a lo interno del CIDE, sino también fuera del centro, por el tema del financiamiento” (C. Lépiz, comunicación personal, 8 de octubre de 2013).

El nuevo plan se presentó como una alternativa de formación y perfeccionamiento para “docentes, directores académicos, administradores de la docencia universitaria y profesionales vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, en instituciones de educación superior nacionales y extranjeras”; y definía su objeto de estudio —la docencia universitaria— como un campo complejo en el que participan

diversas disciplinas, tales como la Psicología, la Educación, la Sociología y la Antropología, cuyos conocimientos ayudan a comprender mejor la situación educativa, el estudiante y el contexto global e institucional en que ocurren los procesos de la Educación Superior. En este sentido, se debe destacar la importancia de valorar las condiciones sociales, económicas, educativas, psicológicas y culturales, propias del contexto, y la forma en que estas toman parte, afectan y son afectadas en todo el proceso. (Maestría en Educación, 1998, p. 6)

En términos de su estructura curricular, el programa de Docencia Universitaria y Asuntos Estudiantiles desplegaba su andamiaje formativo a partir de dos pilares disciplinarios: las ciencias de la educación y la llamada área de Educación Superior; la primera sustentada en los aportes conceptuales y metodológicos de la teoría de la educación; y la segunda, articulada al estudio de “los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes sobre la práctica profesional a nivel universitario, incluye particularidades de enfoque, investigación, procesos de enseñanza aprendizaje y otros aspectos” (Maestría en Educación, 1998, p. 9).

Ahora bien, como es propio de las tensiones e intereses que recorren los procesos de diseño curricular, el nuevo programa tuvo acotaciones inevitables, como lo recuerda Lépiz:

Nosotros queríamos rescatar a través de la Maestría [en Docencia Universitaria y Asuntos Estudiantiles] lo que había sido el programa de perfeccionamiento de docencia universitaria; pero a lo largo del proceso de revisión del diseño curricular, en diferentes instancias y bajo diferentes miradas, se dieron modificaciones, propuestas y contrapropuestas. Al final, se vio que era más conveniente abrir el campo de estudios y no restringirlo solo a pedagogía universitaria, con la idea ampliar el perfil de entrada de los candidatos. (...) No fue tanto un debate de fondo sobre la fundamentación del posgrado, por ejemplo, entre pedagogía y ciencias de la educación, sino una cuestión de conveniencia; de cómo debía orientarse el programa, a efecto de que tuviera una mejor aceptación dentro y fuera de la universidad. (C. Lépiz, comunicación personal, 8 de octubre de 2013)

Con todo este plan de estudios —con sus modificaciones curriculares del año 2009— constituyó un salto en la conceptualización de la docencia universitaria y sus ámbitos de praxis en la Universidad Nacional, al poner en el centro del debate la cuestión de la especificidad de las dimensiones que la conforman: esto es, al concebirla como una práctica que va más allá de los saberes disciplinarios (de las ciencias naturales, de las ciencias exactas, de las ciencias sociales, de las humanidades), porque involucra saberes especializados que trascienden lo estrictamente relacionado con metodologías de la enseñanza, toda vez que se nutre de conocimientos, habilidades y destrezas en materia curricular, de gestión académica, de diseño de políticas educativas.

## La docencia universitaria de cara al siglo XXI

El camino abierto por la Maestría en Educación y su énfasis en Docencia Universitaria y Asuntos Estudiantiles a finales de la

década de 1990 no solo supuso la consolidación de aspiraciones de larga data en el CIDE, como ya lo hemos expuesto, sino que contribuyó de manera significativa a la profesionalización de la docencia en la educación superior pública y privada. Asimismo, consideramos que aportó experiencias y elementos teóricos y prácticos a una discusión de mayor alcance, que poco a poco se instalaba con fuerza en diferentes instancias de la universidad.

En efecto, a inicios del siglo XXI, la comunidad académica de la UNA se abocó a uno de los ejercicios de reflexión sobre la docencia universitaria más consistentes, entrelazado a las discusiones del III Congreso Universitario (celebrado en el año 2002), y a la realización de diferentes procesos consultivos y talleres, que desembocaron en la elaboración del documento titulado *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional*, aprobado en el 2005.

El *Modelo*, influido por los postulados de la Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior para el siglo XXI (1998) y el lenguaje de la *calidad de la educación*, aportó nuevos elementos para la caracterización de la docencia universitaria —muchos de los cuales habían sido ya planteados desde el CIDE, y animado la creación del ya referido programa de posgrado—, que representaron un avance sustantivo en la historia de la UNA, por su mayor concreción respecto de lo que, hasta entonces, habían sido consideraciones mucho más generales a escala institucional.

Así, por ejemplo, el documento caracteriza a la docencia universitaria como proceso complejo, multidireccional, analítico y reflexivo de la propia praxis, dialógico y relacional, abierta al intercambio con otras disciplinas, y fundamentada en la pedagogía, a la que “valora como sustrato discursivo y crítico de la educación que permite juzgar la calidad, pertinencia y validez de su misión formativa”, y puntualiza:

en la institución se valora el saber que posee el docente en torno a la disciplina y su estructura epistemológica, y se reconoce la necesidad de articularlo con el saber pedagógico, de manera que se constituya una unidad de comprensión, comunicación, construcción, argumentación y proyección entre el sujeto, su objeto de conocimiento y los contextos en que se circunscribe. Para ello, se reflexiona sobre los conceptos y estrategias pedagógicas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, del pensamiento, de los valores y el desarrollo de las capacidades. (UNA, 2005, p. 4)



En la visión del *Modelo Pedagógico* también se identifican ámbitos inherentes a la docencia universitaria, y al quehacer de la persona docente, tales como el desarrollo profesional en lo disciplinar y lo pedagógico; la investigación, producción y sistematización de experiencias; el análisis de políticas educativas; el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades de comunicación y de convivencia democrática en las aulas; y la promoción de “entornos de aprendizaje alternativos que se apoyan en las nuevas tecnologías” (UNA, 2005, pp. 6-7). Vemos, pues, una coincidencia importante con respecto de la noción de docencia universitaria que venía siendo elaborada en el CIDE desde la década de los años ochenta, con mayor o menor grado de concreción, y que finalmente cristalizó en la Maestría en Educación.

Pero el *Modelo* no fue la única iniciativa que emprendió la UNA en este período. Con la entrada en vigencia del nuevo *Estaduto Orgánico* en el año 2015, se planteó la reestructuración de las instancias rectoras de la universidad y, por ende, se establecieron nuevas competencias funcionales para cada una de estas, con el fin de mejorar procesos de formación para el estudiantado y para las personas académicas. En este sentido, se presentó la propuesta de un abanico de cursos para el mejoramiento y formación continua para la persona docente universitaria, asumido desde la Vicerrectoría de Docencia como instancia coordinadora y responsable de estos; dichos cursos se enfocan hacia la capacitación permanente en pedagogía universitaria y brindan certificación a cada persona participante.

En ese clima de transformaciones, entre los años 2016 y 2017, la División de Educología acometió el rediseño de la Maestría en Educación, dejó atrás el énfasis de Docencia Universitaria y formuló uno nuevo, sustentado ahora en torno a la Pedagogía Universitaria. Esta propuesta fue el resultado de un proceso de diseño curricular “participativo, transparente, dialógico y colaborativo, inspirado en el propósito mayor de impulsar transformaciones en la formación y en la praxis pedagógica de los profesionales que se desempeñan en el campo de la docencia universitaria” (Maestría en Educación, 2016, p. 6).

Se trata de un plan de estudios flexible, organizado a partir de módulos semipresenciales, que sitúa su objeto de estudio en la pedagogía, a la que entiende como *ciencia de frontera* en permanente construcción, la “que sustenta y orienta, a la vez, las áreas disciplinarias y los ejes curriculares y da sentido a las temáticas

contenidas en los diferentes módulos de aprendizaje” (Maestría en Educación, 2016, p. 33). El programa asume el compromiso de formación de nuevos profesionales en el campo de la educación, y en particular, de las personas que se desempeñan en el ámbito universitario, profundizando en las epistemologías de índole crítico-reflexivas que permiten reconocer el carácter dialéctico-praxeológico de la pedagogía, desde la cual es posible

reflexionar y actuar sobre la práctica educativa, lo que obligatoriamente plantea la necesidad de pensar críticamente sobre los objetos de conocimiento y el contexto sociocultural que le dan significado, esto es, las distintas formas de representación simbólica y mental que como sujetos y colectividad se han construido para desmenuzar e interpretar la realidad y la vida; expresado de manera más simple, pensar en los conceptos o categorías mediante las cuales se estructuran los conocimientos o “contenidos del aprendizaje” y las estrategias adecuadas para su comprensión y la forma histórica, cultural y política, mediante la cual, estos han adquirido significancia e intencionalidad. (Maestría en Educación, 2016, p. 34 )

Desde su implementación, este plan de estudios ha abierto seis promociones, por las cuales han transitado profesionales en diferentes disciplinas: química, filosofía, ingeniería, educación preescolar, arte, música, entre otras, quienes han reflexionado sobre la praxis pedagógica, en general, y sobre su propia praxis en contextos educativos, en particular. Todo ello con la intención de promover miradas críticas respecto de sus prácticas docentes y estimular transformaciones en sus espacios de trabajo.

Situados en un plano más amplio de análisis, que pondere una trayectoria de formación de docentes de más de treinta años, consideramos que el programa de posgrado, primero en su énfasis de Docencia Universitaria y después en el de Pedagogía Universitaria, ha influido de manera decisiva en la reflexión y el quehacer intelectual de la comunidad del CIDE (docentes y estudiantes). Esto se comprueba al acercarnos a algunas de las producciones escritas y los trabajos finales de graduación (TFG) elaborados desde inicios de este siglo XXI, en las que encontramos la preocupación por indagar, desde diferentes perspectivas, en los contenidos, sustentos, dimensiones y sentidos de la docencia

en estos tiempos de grandes cambios socioculturales. Vamos a detenernos en algunos ejemplos.

La académica Ana Rodríguez Allen, en su ensayo “Errando se aprende” (2003), publicado en la naciente revista *Ensayos Pedagógicos*, postulaba a la docencia como una praxis en la que se debía echar mano a *sortilegios* para que lo que se enseña sea comprendido, entendido; para la autora, la noción de sortilegio refería a la imaginación, al intercambio de opiniones, a la expresión en todas sus dimensiones, en los diversos contextos de aprendizaje. El texto, en síntesis, aboga por la necesidad de cambiar las acciones dentro del aula y repensar los principios epistémicos de la praxis docente. En la misma línea, Pepe Cirotti y Xenia Pacheco (2003), en el ensayo titulado “El árbol de Bruno Munari” (2003), establecen una analogía: identifican a la pedagogía como el tronco del árbol, a partir del cual se generan ramificaciones, a saber, reflexiones y prácticas de diferente naturaleza, y destacan que “reflexionar sobre pedagogía da cabida a la exposición de diversas ideas en diálogos propios y también compartidos” (p. 7).

Esta visión constituye un primer acercamiento al cambio de paradigma de la educación y al ejercicio de repensar la docencia universitaria, que también podemos rastrear en contribuciones de estudiantes del posgrado, como Enrique Sibaja (2008) y Marcelo Arroyo (2009), quienes llaman la atención, por un lado, sobre la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en la educación superior; y por el otro, sobre la necesidad de comprender y responder de manera pertinente, desde la docencia, a los cambios que experimentaba la educación en el mundo contemporáneo.

En paralelo al camino de evolución conceptual y paradigmática de su objeto de estudio que experimentó el posgrado, al pasar de *docencia universitaria* a *pedagogía universitaria*, Francisco González Alvarado, en su artículo “Aproximaciones teóricas y reflexiones prácticas: la pedagogía como disciplina humana” (2010), argumenta que ya era tiempo de reivindicar la pedagogía como disciplina científica y en constante construcción (su carácter praxeológico), y reconocer su capacidad integradora, en diálogo con otras ciencias. El texto de González enmarca el pensamiento que se venía madurando en el CIDE, y muy en particular en la División de Educología, a partir de la reflexión del quehacer pedagógico y de la lectura y pensamiento crítico en el seno del profesorado.

De igual manera, el artículo de Andrés Mora, “Cartografías curriculares e imaginarios de la docencia universitaria: el caso de la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria de la División de Educología del CIDE” (2015), establecía entre los hallazgos de su análisis la necesidad de asumir una postura teórica y epistemológica clara con respecto a la pedagogía y su papel en el currículo, con miras a la elaboración de una nueva propuesta de plan de estudio, lo cual coincide con la tesis de González en cuanto al carácter dialógico y dialéctico de la pedagogía en el contexto universitario. Esto se complementa, a su vez, con las conclusiones de la estudiante Rebeca Fedullo en su TFG “Significados y prácticas en torno a la docencia universitaria. Un estudio de caso con estudiantes y profesores de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, CIDE, UNA” (2016), en el que se identificó, entre otros aspectos, el imperativo de mejorar la formación para la docencia en educación superior, y hace énfasis en contenidos y dinámicas de reflexión sobre la praxis docente, en las particularidades de los contextos educativos.

Como se puede apreciar en este breve recorrido, la transición del posgrado de la docencia a la pedagogía universitaria, y de las ciencias de la educación a la pedagogía, responde también a las ideas, contribuciones y aportes de investigaciones de personas estudiantes y académicas, quienes lograron demostrar, de una u otra forma, en sus trabajos y artículos, que la pedagogía —con su sentido integrador y reflexivo— requería hacerse presente con más fuerza en los procesos de formación, actualización y profesionalización docente.

Muchos de los elementos antes reseñados fueron incorporados al diseño curricular de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria (2016-2017), y las producciones académicas elaboradas por las personas estudiantes en el último lustro, en el marco de sus TFG, dan cuenta de la construcción de posturas críticas en relación con la pedagogía universitaria y los contextos desafiantes en los que se desarrollan actualmente los procesos educativos en la educación superior. Veamos tres ejemplos:

Beatriz Quesada (2021), en el artículo “Formación universitaria en Artes Plásticas: del ejercicio de la copia a una propuesta para la emancipación”, realiza un recorrido histórico y epistemológico en relación con la formación universitaria en la carrera de

Artes Plásticas, en el que enfatiza la permanencia del método academicista en el currículum conformado por una serie de cursos en los que se reproduce la visión europea. Frente a este problema, sostiene que “la actual transformación de los planes de estudio representa una oportunidad en la que conviene pensar y repensar los objetivos de la formación artística” (Quesada, 2021, p. 41). En ese sentido, voltea la mirada a una propuesta pedagógica y curricular orientada a la transformación, y más consecuente con una visión latinoamericana situada:

Quando se piensa el currículo desde la reflexión crítica que implica una pedagogía emancipadora, se posiciona desde un ideal de *educación para*. Ese *para* puede ser para cumplir un rol específico en la sociedad, o para cultivar una mejor versión del ser y alcanzar la virtud, o incluso ambas, como sucede en el caso de la *paideia*. (Quesada, 2021, p. 47)

Por su parte, Juan Carlos Espinoza (2021) propone romper con los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales de la música en el nivel universitario, a través de la pedagogía crítica y el enfoque de la interculturalidad. Menciona que, mientras se continúe con un esquema de educación bancaria y reproductor de modelos musicales importados, se dificultará “un interés genuino por parte del estudiantado hacia su proceso educativo, ya que la educación no se presenta como una vía para la transformación de sus realidades” (p. 130); desde este diagnóstico, plantea como un reto que

hasta no superar las relaciones de verticalidad existentes en los procesos educativos de las escuelas universitarias de música que conlleven a la población estudiantil a involucrarse activamente en la construcción de su propia realidad, al tiempo que desarrollan una participación y un sentido de pertenencia hacia los contenidos que forman parte de su identidad, no será posible hablar de una liberación de la pedagogía musical costarricense. (p. 131)

Así, Espinoza (2021, p. 133) insiste en que “apelar a la incorporación de *la otra música* dentro del currículum oficial de las carreras universitarias” representa un punto de partida imprescindible

“para comenzar una descolonización de la enseñanza musical en Costa Rica que nos lleve a contemplar la música *con ojos no occidentalizados*”.

Por otra parte, el tema de la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario también se identifica como un reto. Munguía (2021) llama la atención sobre la necesidad de generar aprendizajes significativos a través de la resolución de problemas relacionados con el contexto, que superen la memorización, en particular, en cursos con un alto componente matemático, como lo es el curso de Programación y algoritmos, y cómo alcanzar una evaluación formativa que permitiera visualizar el proceso y el progreso del estudiantado en la construcción del conocimiento. Es así como Munguía (2021, p. 64) incursiona en una propuesta evaluativa menos tradicional y más integral, en la cual “el proceso de desarrollo de un portafolio de evidencias —como apoyo a la mediación y a la evaluación, y orientado hacia la reflexión crítica y el diálogo tanto horizontal como histórico— fomenta la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados”. Realiza un recuento de la implementación del portafolio como una estrategia de evaluación en cursos de diversas áreas disciplinares, incluyendo ciencias exactas y ciencias sociales. Rescata el proceso reflexivo y de autoaprendizaje al cual es inducido el estudiante en el desarrollo del portafolio, lo cual pone en perspectiva la evaluación sumativa. En este sentido, Munguía (2021, p. 74) añade que “la adopción de un acercamiento pedagógico basado en el constructivismo y el diálogo implica que la práctica de evaluación sumativa en el curso también debe ser problematizada”.

La transformación del diseño curricular y la evaluación no son los únicos retos para la pedagogía universitaria. También lo es el perfil del docente universitario. Ya no es suficiente el conocimiento disciplinar y la experiencia profesional; el docente universitario requiere contar con otras habilidades y capacidades. Así lo aborda Paniagua (2021), en el artículo, “El personal docente universitario en el siglo XXI: Retos desde la educación pública costarricense”, al indicar, apoyada en Bisquerra (2016), que el docente universitario debe contar con habilidades emocionales como la conciencia emocional, la regulación y autonomía emocional; menciona, además, la competencia social que “está vinculada con la comunicación asertiva y efectiva, el altruismo, la prevención y gestión de conflictos, el liderazgo emocional, el trabajo en equipo y el dominio de habilidades sociales básicas como saludar,

despedirse, agradecer, entre otras” (Paniagua, 2021, p. 98). Finalmente, pero no menos importante, hace mención a que el docente requiere contar con habilidades de vida para el bienestar, entre ellos capacidad de adoptar comportamientos adecuados para enfrentar los desafíos de la vida, el poder organizar nuestra vida de manera sana y equilibrada y el propiciarse para sí de experiencias de satisfacción y bienestar (Bisquerra, 2016, citado por Paniagua, 2021, p. 98).

Paniagua (2021) expone, como otros desafíos importantes del docente universitario, lograr que los estudiantes aprendan según su individualidad, trabajar en una alfabetización tecnológica crítica con el estudiantado, unirse o pertenecer a redes académicas que promuevan el trabajo colaborativo y cooperativo, la movilidad o intercambios académicos, entre otros.

En la misma línea, Ríos (2021) destaca la necesidad de realizar una transformación educativa que implique una reconstrucción del rol del estudiantado, del docente, de la institución y de la misma sociedad. Aunado a lo anterior, destaca diez de las habilidades laborales demandadas en la actualidad:

1) el pensamiento analítico e innovación, 2) el aprendizaje activo y las estrategias de aprendizaje, 3) la creatividad, la originalidad y la iniciativa, 4) la programación y el diseño tecnológico, 5) el pensamiento crítico y el análisis, 6) la resolución de problemas complejos, 7) el liderazgo y la influencia social, 8) la inteligencia emocional, 9) el razonamiento, la solución de problemas y la ideación, y 10) el análisis de sistemas y la evaluación. (Ríos, 2021, pp. 178-179)

En este sentido, plantea como un reto para la persona docente universitaria, no solo desarrollar el conocimiento disciplinar sino también el conocimiento pedagógico, para propiciar espacios donde se desarrollen aprendizajes significativos, lo cual significa desarrollar procesos de transformación pedagógica que permitan a las personas académicas adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad en relación con el contexto universitario. Así, en el espacio intrapersonal se busca apelar a la reflexión de la propia praxis para transformar los procesos pedagógicos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior.

## Ideas finales

En perspectiva histórica, podemos afirmar que la visión de la docencia universitaria en la UNA ha estado condicionada, por un lado, por el proceso de maduración y consolidación académica y administrativa que experimentó la Universidad desde la década de los setenta y hasta nuestros días; y por otro lado, por las inevitables tensiones epistemológicas y teóricas en el campo de la educación que llevaron a que, en determinadas coyunturas, se impusieran perspectivas de la docencia que respondían a la influencia de corrientes teóricas no ancladas en la pedagogía, a demandas y presiones del contexto nacional que incidían en los diseños curriculares, o bien, a oportunidades de innovación propiciadas por los cambios socioculturales y tecnológicos que impactan a la Universidad.

Pese a los avatares vividos por la institución y la comunidad académica en este medio siglo, la UNA ha sido consistente en cuanto a reconocer y posicionar la docencia universitaria como un área estratégica de su desarrollo, que determina buena parte de su impacto en la educación pública y su contribución al bienestar de la sociedad costarricense.

En este sentido, han sido clave las diferentes iniciativas desplegadas a través de los años, como los programas de formación y capacitación del personal docente universitario (actualmente, desde la Vicerrectoría de Docencia en vinculación con la Maestría en Educación), la creación del núcleo de desarrollo profesional a cargo de la División de Educología, o los espacios de reflexión generados en el ámbito de CIDE —y en sus respectivas unidades académicas— sobre el perfil del docente universitario, todo lo cual ha permitido repensar la praxis pedagógica universitaria, al punto de que, desde este tipo de ejercicios y debates, surgió el rediseño curricular de la Maestría en Pedagogía Universitaria.

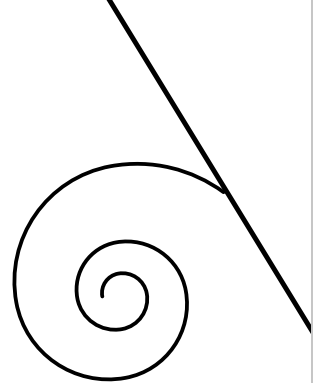
Precisamente, desde este programa avanzamos hoy, académicos y estudiantes, en la profundización sobre el pensamiento pedagógico y su estrecha relación con la praxis en la educación superior, convencidos de que en este proceso la UNA cumple también con su misión superior de responder a las necesidades y demandas educativas de la sociedad costarricense.



## Bibliografía

- Arroyo, M. (2009). Modalidades en docencia universitaria. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial "Umbral del conocimiento"*, 113-133. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-09.8>
- Consejo Universitario. (1983). *Resolución que autoriza el funcionamiento del Centro de Investigación y Docencia en Educación*. Archivo CIDE.
- CIDE. (1983). *Modelo de Desarrollo Académico*. Archivo CIDE.
- Cirotti, P. y Pacheco, X. (2003). El árbol de Bruno Munari. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 2, 5-14. <https://doi.org/10.15359/rep.2-1.2>
- Cuevas, R. y Mora, A. (2015). *Buscando el futuro. Crisis civilizatoria y posneoliberalismo en América Latina*. EUNED.
- Devés, E. (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Tomo II: Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*. Biblos.
- Espinoza, J. (2021). Pedagogía de la música en la educación superior costarricense: Un acercamiento crítico hacia la descolonización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial "Voces pedagógicas del siglo XXI: hablemos de cambio"*, 115-137. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.5>
- Fedullo, R. (2016). *Significados y prácticas en torno a la docencia universitaria. Un estudio de caso con estudiantes y profesores de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, CIDE, UNA* [Trabajo final de maestría no publicado]. Universidad Nacional.
- Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Siglo XXI Editores.
- González, F. (2010). Aproximaciones teóricas y reflexiones prácticas: la pedagogía como disciplina humana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 5, 9-36. <https://doi.org/10.15359/rep.5-1.1>
- Maestría en Educación. (2016). *Plan de estudios Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria*. UNA.
- Maestría en Educación. (1998). *Propuesta Maestría en Educación, Mención en Docencia Universitaria*. UNA.

- Mora, A. (2015). Cartografías curriculares e imaginarios de la docencia universitaria: el caso de la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria de la División de Educología del CIDE. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(2), 15-46. <https://doi.org/10.15359/rep.10-2.1>
- Munguía, D. (2021). Portafolios de evidencias para un aprendizaje contextualizado y una evaluación formativa en Ingeniería en Computación: Experiencia en el curso de Análisis de Algoritmos. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial "Voces pedagógicas del siglo XXI: hablemos de cambio"*, 61-90. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.3>
- Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad necesaria*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/5972/hacia%20la%20Universidad%20Necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y,%252015-06-2018>
- Paniagua-Cortés, Y. (2021). El personal docente universitario en el siglo XXI: Retos desde la educación superior pública costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial "Voces pedagógicas del siglo XXI: hablemos de cambio"*, 91-113. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.4>
- Puiggrós, A. (17 de mayo de 2004). *Educación neoliberal y alternativas*. <https://filadd.com/doc/12-puiggros-educacion-neoliberal-y-alternativas>
- Quesada, B. (2021). Formación universitaria en Artes Plásticas: Del ejercicio de la copia a una propuesta pedagógica para la emancipación. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial "Voces pedagógicas del siglo XXI: hablemos de cambio"*, 35-59. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.2>
- Ribeiro, D. (2006). *La universidad nueva: un proyecto*. Biblioteca Ayacucho.
- Ríos, M. (2021). Reflexión sobre la praxis como eje de la formación pedagógica del personal docente de la Universidad Nacional. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial "Voces pedagógicas del siglo XXI: hablemos de cambio"*, 177-199. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.8>
- Rodríguez, A. (2003). Errando se aprende. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 2, 31-38. <https://doi.org/10.15359/rep.2-1.5>
- Sibaja, E. (2008). El tamaño de Costa Rica en el Mundo no geográfico de la globalización. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 4, 101-110. <https://doi.org/10.15359/rep.4-1.6>
- Universidad Nacional (UNA). (2005). *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3084/Modelo%20Pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



# Dimensiones de la pedagogía: en búsqueda de una pedagogía universitaria crítica y liberadora

*Juan Gómez Torres<sup>1</sup>*

## Introducción: la necesidad de las dimensiones de la pedagogía

**E**n la Costa Rica del siglo XXI, se hace cada día más urgente revisar si nuestra educación está cumpliendo su función social formativa, integral, crítica y transformadora, para gestionar una buena vida, plena o digna y en equilibrio espiritual con la naturaleza. Para ello, se necesita el desarrollo de una educación que, mediante las pedagogías

<sup>1</sup> Académico de la Universidad Nacional de Costa Rica en el área de la Enseñanza de la Filosofía en la División de Educología, investigador y extensionista en el programa Alfabetización Crítica de la misma división y doctor en Pensamiento Latinoamericano por la Universidad Nacional de Costa Rica. Ha publicado seis libros como autor y coautor, numerosos artículos en revistas científicas nacionales e internacionales, y ha asistido a numerosas reuniones científicas, ha impartido y asistido a conferencias, ponencias, seminarios, talleres tanto a nivel nacional como internacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5955-5869>

críticas y comprometidas con el bienestar social, retome e implemente la reflexión epistemológica, ética, estética y la política. Esa reflexión/acción o praxis educativa desde sus dimensiones ha de estar en concordancia con las áreas pedagógicas, tales como la didáctica, currículo, planificación educativa, gestión académica, evaluación, y con el aporte de las ciencias de la educación, tal es el caso de la Psicología, Filosofía, Sociología, Antropología, Historia, Biología, educativas, entre otras. Es decir, para lograr tal fin o ese “para qué de la educación”, por su alto grado de complejidad, se necesita de una concepción amplia de la pedagogía, que englobe el entramado de sus dimensiones, áreas, aportes científicos y saberes comunitarios.

Dicho *telos* educativo implica del saber pedagógico, que es ante todo un conocimiento amplio, complejo y especializado, no solo desde lo científico y técnico, sino y, sobre todo, desde sus dimensiones, áreas, saberes comunitarios, contexto, realidades, otros. Es un saber especializado en tanto conoce o indaga sobre las mejores formas posibles de enseñar y aprender, en tanto se compromete con el bienestar del estudiantado, de la comunidad educativa y de la naturaleza, y desde allí gestiona una formación que responda a tales fines sin entregarse a la ocurrencia, al facilismo, ni a ningún dogmatismo educativo. Eso involucra, a su vez, problematizar en comunidad la realidad para comprenderla y transformarla, en especial cuando esta demuestre la instalación de la desigualdad e injusticia sociales.

Ese acercamiento holístico a la pedagogía nos permite deducir que una persona docente puede y suele ser pedagogo/a cuando reflexiona su práctica educativa, cuando investiga distintas posibilidades y caminos para formar integralmente al ser humano sin destruir la casa común que nos alberga. Todo ello, a pesar de un sistema educativo vigente en la sociedad globalizada de principios del siglo XX, que se centra en lo técnico y lo burocrático con alta inclinación a responder a las necesidades del empresariado acaudalado, las grandes corporaciones, los políticos de turno y otros agentes avariciosos que ven a la educación como aparato ideológico en función del mercado. De tal realidad no escapan las universidades públicas de nuestro país, las que, en gran parte de su labor, responden a dichos intereses.

Ese interés individualista del beneficio de unos pocos o cálculo de utilidad propia, como lo llama Hinkelammert (2012), impele a que las y los docentes universitarios sigan un camino

estandarizado y tecnicista, esto es, seguir planes de estudio, programas de curso, directrices, lineamientos y libros de texto, de carácter determinista, burocrático o tecnicista, de tal modo que se deja poco espacio para la creatividad, la construcción, la contextualización y para el replanteamiento pedagógico. En tiempos de pandemia (covid-19), la situación ha empeorado drásticamente, pues la modalidad remota suele aumentar los quehaceres tecno-burocráticos y se tiende a convertir el hogar del profesorado y de estudiantes en una institución formal abierta las 24 horas del día durante toda la semana.

Es importante insistir en que la pedagogía es un saber especializado, pero abierto a todas las personas que pretendan enseñar y aprender de acuerdo los fines ya señalados, por ende, a una pedagoga o un pedagogo no necesariamente lo hace el título, sino su función temática, teórica y práctica, así como el desarrollo de las dimensiones y áreas pedagógicas, aunque, por supuesto, la acreditación o autorización científica como saber acumulativo le suele dar mayores herramientas para tal labor social, comunitaria y praxica. Es un saber que da herramientas para no enfrascarse en la ocurrencia, la ingenuidad y el determinismo, pues “la pedagogía es un saber, el maestro un sujeto de saber y la educación un objeto de prácticas discursivas y no discursivas” (Quiceno, 2014, p. 25).

Se insiste, la intención educativa es *sine qua non* a la labor pedagógica, dichas intenciones dependerán, circunstancialmente, de sus convicciones, su formación, integridad y profesionalismo. La pedagogía busca, además de producir teoría y reflexionar sobre la práctica, dar sentido a la vida, y, como se dijo, formar y transformar para alcanzar una vida plena, justa o buena.

Lo anterior nos recuerda que la consecución de una sociedad crítica, donde tenga lugar la justicia, la igualdad, la libertad y la equidad, y donde se luche contra todo tipo de discriminación social, no está asegurada con la profesionalización o titulación de expertos, pues en nuestro tiempo la titulación es tan amplia como la corrupción, el burocratismo, la insensibilidad, la indiferencia, el servilismo, la pérdida de autonomía, entre otras acciones que acrecientan la desigualdad social y la pobreza. En todo caso, la pedagogía y la docencia universitarias no escapan de esa realidad y contraste. Sin titulaciones se corre el riesgo de un activismo ingenuo y con la acreditación, el de un formalismo tecnicista deshumanizante.

Esa realidad de un sistema educativo, en general, y universitario, en particular, que se acompaña de una pedagogía bancaria (Freire, 2005), decantada por el bienestar de unos pocos en detrimento de las mayorías, no es nueva; al contrario, se viene acrecentando en tiempos de neoliberalismo. De allí el grito de Illich (1985), quien creía que la titulación era una forma poderosa de asegurar la pobreza y la desigualdad social y ante ello propone la desescolarización como medio educativo liberador.

A pesar de lo anterior, Freire cree que la educación formal es necesaria para replantear la educación en beneficio de los(as) oprimidos(as), quienes suelen estar en abierto abandono por parte del Estado. La propuesta liberadora de Freire exige una formación crítica del profesorado y del estudiantado, desde una perspectiva integral, holística y espiritual. Pues todo educador que se pretenda crítico y comprometido con la justicia (política) está, o debería estarlo, comprometido con la epistemología de la pedagogía para conocer qué se debe transformar y cómo cambiarlo, pero nadie que no sea ético y estético puede alcanzar la episteme en tanto condición de libertad. Por eso, como sostiene Quiceno, “sin un cambio o transformación del sujeto, sin una liberación del sujeto, sin una lucha por ser otra cosa, no puede existir pedagogía” (2014, p. 42).

Así pues, personas pedagogas y docentes universitarias pueden ser buenos técnicos en las áreas pedagógicas, acreditados para tal fin, pero de acuerdo con las intenciones que los muevan, pueden ser desconocedores de la complejidad pedagógica, esto es, alejados de la ética como alteridad que se reconoce en la aceptación de lo distinto y diverso, de la política comunitaria en donde se desarrolla el bienestar social, de la estética como placer para aprender, lo cual da lugar al desarrollo del disfrute, el ocio, la creatividad y el cuerpo, y de la misma epistemología como generadora de herramientas críticas, propias y contextuales para tomar conciencia de la realidad y para buscar soluciones posibles y alternativas desde la misma diversidad eco-social<sup>1</sup>.

Dado lo dicho hasta aquí, este ensayo intenta, desde un punto de vista ontológico materialista, en tanto realidad dialéctica y compleja, problematizar sobre la necesidad de las dimensiones pedagógicas en la enseñanza en general y, en particular, en la

---

1 Lo eco-social hace referencia a la inseparabilidad de la vida humana con el ambiente, la naturaleza nos abarca y formamos parte integral de ella, por eso cada propuesta social, económica y política debe incluir a la naturaleza con un nivel de obligatoriedad.

pedagogía universitaria costarricense, en tanto centros educativos comprometidos con el bienestar social y ambiental.

## La pedagogía: sus áreas y dimensiones

Como se apuntó en el presente capítulo, se ve a la pedagogía como una transdisciplina o una disciplina indisciplinada (Gómez, 2016), que estudia o reflexiona sobre el quehacer educativo, la práctica docente, la formación humana y las posibles mejores maneras de enseñar y aprender algún conocimiento que nos lleve a ser mejores personas. Como también se dijo, ello implica que la pedagogía es un saber no neutral, está (debería estar) comprometida con el bienestar humano y de la naturaleza, en palabras de la filósofa ecuatoriana Catherine Walsh (2017), la pedagogía tiene que ser una que se decante por la vida y por “modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar” (p. 30).

Como parte de su particularidad, como también ya se señaló, la pedagogía está cruzada por áreas indispensables para su realización, estas son, entre otras: la transposición (didáctica), la ecología de saberes<sup>1</sup> (currículo), la valoración de los saberes aprendidos (evaluación), la organización administrativa para facilitar esos procesos (gestión); además se nutre del saber de otras disciplinas y se ejecuta a través de sus dimensiones.

La pedagogía o, más bien, las pedagogías han de ser críticas y comprometidas con romper el estado actual e injusto de las cosas, lo que exige replanteamiento de su quehacer epistemológico y la revisión de los fines y sentidos educativos, donde la educación es medio en tanto herramienta para alcanzar los fines educativos y es fin en tanto ese *telos* se plantee para la adquisición de capacidades y derechos necesarios para vivir bien en comunidad (Gallego, 2019), esto es, ver a la educación como un

---

1 Es una categoría desarrollada por el pensador Boaventura de Sousa Santos (2017) en su proyecto de epistemologías del sur, con esta se pretende ir más allá de la modernidad en el tema del conocimiento, pues se considera que, además de los conocimientos científicos de corte occidentalista, hay otros fundamentales para la vida humana y la naturaleza, y que esos saberes también tienen criterios propios de validez y rigor, aunque no sean aceptados como tales por la razón metonímica.

proceso liberador, o en palabras de Juan Carlos Romera (2020), un proceso emancipador y transformativo.

Una constante revisión epistemológica de la pedagogía es valiosa para que ella cumpla sus fines más amplios y comunitarios, para que no sea secuestrada por ninguna clase social o económica, ni por grupos ideológicos con poder político hegemónico. En ese sentido, la pedagogía es un saber amplio y complejo, no es ciencia en tanto disciplina moderna o es más que eso, pues también es arte, saber popular y sentido común.

En cuanto ciencia, va más allá del método hipotético deductivo, pues es un saber articulado y riguroso para producir conocimiento mediante la investigación educativa, es un saber interesado en el bienestar social y en plena comunicación/retroalimentación con los saberes populares. Es disciplina en tanto organiza su saber mediante un objeto de estudio (la educación), pero en interrelación con otros saberes que le enriquecen, a todas luces su quehacer no depende de las disciplinas en sí, sino de la articulación de saberes transdisciplinarios. Es arte, en cuanto acude a la creatividad y a la imaginación expresiva para crear y horizontalizar saberes, su tarea se centra más en la transposición crítica y comunicativa (didáctica, emocionalidad y sentido común) sin rendirse a la opinión desinformada, a la posverdad<sup>2</sup>, ni al sentimentalismo mercantil<sup>3</sup>.

Las dimensiones de la pedagogía son constitutivas, indivisibles y entramadas con las áreas y saberes, por ello se debe recordar que, en este escrito, tal separación se hace de modo artificial, didáctico o transposicional. Al respecto apunta Quiceno:

En tal sentido la pedagogía es un saber atravesado por la multiplicidad de la política, la ciencia y el amor. Pedagogo es aquel que logra entender que, sin esta multiplicidad, no puede dar cuenta del saber y la práctica pedagógica. Pensar la pedagogía exige cruzar estos diferentes dominios como si fueran un campo abierto. (2014, p. 11)

---

2 Entendida como la no correspondencia entre el sujeto, el objeto y los hechos, es decir, la opinión sin más iguala y hasta supera cualquier esfuerzo epistemológico de dar criterios de universalidad, validez y consenso. De tal modo, no es necesario buscar demostraciones, validaciones, confrontar o comparar, pues la "verdad" ya no se determina por un proceso técnico, consensual, científico y comunitario, sino por la fuerza/poder del sujeto para expresar sus creencias.

3 Esto sucede cuando las mercancías están cargadas, ideológicamente hablando, de emociones en tanto necesidades para crear consumidores fieles y dispuestos a darlo todo por ellas.



En consecuencia, la ética nos recuerda que la misión de la pedagogía es la de formar a seres humanos bondadosos y humanistas (López, 2021), desde una axiología singular y contextual en la que se establecen los valores e ideales desde la conciencia responsable,<sup>4</sup> el conocimiento crítico y la sensibilidad para la buena convivencia y la justicia social. La ética en pedagogía da cuenta del cuidado del otro/a y de la naturaleza, de la responsabilidad social, del senti/pensar, del convivir y compartir para aprender a vivir bien y juntos/as. De tal modo, los valores, principios y fines que amparan a la educación pública costarricense, en especial los de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), expresados en su Estatuto Orgánico (UNA, 2015), son una razón suficiente para optar por éticas de la responsabilidad de nuestras acciones, de la copresencia, de la solidaridad y hospitalidad con las demás personas, en la que somos si los/as otros/as son, en donde la idea africana del *Ubuntu* es pertinente, pues Yo soy si nosotros somos o como lo expresa Hinkelammert, “Yo soy un ser humano porque tú eres un ser humano” (2017, p. 295).

Ser éticos debe ser un propósito de la pedagogía universitaria, indispensable para asegurar una vida en y desde la diversidad, la reflexión, los principios, fines, valores, las actitudes y los sentidos de la existencia y la buena convivencia en la casa común. Lo anterior implica que la pedagogía universitaria debe desarrollar herramientas críticas, reflexivas e indagatorias que le permitan revisar las corrientes éticas de la historia humana y su devenir, en conjunto con la realidad de los pueblos, y construir juntos y juntas la propia axiología para su bienestar, sin ser subsumida por el poder místico, utilitario, emocional y trascendental que se le ha dado actualmente a las mercancías y mundos digitales (*capitalismo digital* como le denomina Daum, 2019).

Por otro lado, la epistemología de la pedagogía va más allá de los criterios técnicos y burocráticos para establecer habilidades, contenidos y competencias exigidos por el mercado. Su tarea principal, más bien, es dar cuenta del objeto de estudio de la pedagogía, del lugar que ocupa el “sujeto”, de la relación entre la persona docente y el estudiantado, de la producción del conocimiento educativo, de sus límites, posibilidades, compromisos y presupuestos necesarios para la “ecología de saberes”, los saberes populares, el aprendizaje crítico, la investigación, las

---

4 En el presente escrito la conciencia se comprende desde un sentido material e histórico, como conocimiento de sí y de lo que nos rodea, como responsabilidad de nuestros actos.

metodologías participativas, comunitarias, abiertas y flexibles, entre otras. En palabras de Quiceno:

*Epistemología de la pedagogía* significa internarse en la pedagogía y desde adentro de sus conceptos construir su estructura discursiva, y su saber, así como los objetos y teorías. Operación que requiere de ciertas cualidades, entre ellas, las de ser buenos lectores, profundos intérpretes, ser astutos a la hora de trabajar con textos y con ideas pedagógicas, pero quiere decir también, ser seres éticos y estéticos, sujetos que prefieren tener problemas a tener soluciones. (2014, p. 8)

De tal modo, la epistemología de la pedagogía no debe reducirse a su carácter científico ni discursivo, pues la ciencia es un saber más, sin duda, un saber importante en el quehacer educativo universitario, pero debe ser parte de otros saberes comunitarios, necesarios para la producción y reproducción del conocimiento pedagógico universitario. Saberes tales como el de la resistencia histórica y decolonial, resistir ataques racistas, sexistas, culturalistas de epistemologías deslocalizadas y descorporalizadas que pretenden o custodian la hegemonía cultural blanca o mestiza (Arroyo, 2016), e imponen un esteticismo vacío y vaciante a través de imágenes de lo externo, lejano y ajeno en la música, el baile, el canto, otros, con menosprecio y destrucción de lo propio; también, la epistemología de la pedagogía debe incorporar otros saberes comunitarios como el cuidado de la semilla, el cuidado de la naturaleza, el cuidado del otro/a, la construcción de relaciones de justicia y equidad para el encuentro, el diálogo y la problematización, la valoración de la ancestralidad, la medicina natural, el aporte femenino para la reproducción de la vida como un todo integral, entre otros.

Es decir, las habilidades y destrezas científicas son necesarias, pero deben estar al servicio y en complemento con lo comunitario, los/as otros/as, la naturaleza y no debe ser un fin en sí mismo. La ciencia ha de ser un saber más que colabore en la producción de la vida plena.

Por otro lado, la epistemología de la pedagogía ayuda a producir y evidenciar las corrientes del conocimiento educativo que fundamentan las teorías del aprendizaje y las teorías de la educación. Esta dimensión da sustento al proceder de las

áreas pedagógicas, en especial de la didáctica, los enfoques curriculares, los modelos pedagógicos, de gestión y evaluativos; y posibilita la reflexión para incorporar saberes ancestrales/comunitarios en el currículo contextualizado. De allí, que aplicar los procesos de producción del conocimiento educativo es significativo para proponer modelos de educación superior con sentido crítico, profundo, con justicia curricular (Torres, 2017), con justicia cognitiva (Santos, 2017), con justicia social y que sean alternativos y posibles, para “la transformación de las estructuras que crean y mantienen desigualdades. Lo contrario son parches, una forma de mantener el *statu quo*”, tal como lo sostiene la filósofa española Beatriz Gallego (2019, p. 105). De allí que Catherine Walsh sostenga que estamos urgidos de “Pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido –y es– pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad” (2013, p. 32).

Por otra parte, si se pretenden una(s) pedagogía(s) crítica(s) y transformadora(s), la política es una dimensión que debe estar presente y en interrelación con las otras, pues la gestión del quehacer educativo es fundamental para llevar a cabo con buen paso la ejecución de cualquier modelo educativo transformador, le interesa para ello organizar y buscar soluciones, incentivar la participación, horizontalizar el proceso pedagógico, tomar decisiones colectivas e individuales, así como problematizar, cuestionar, comprender, interpretar con el fin de transformar la realidad. A la política en educación le atañe la propuesta de alternativas factibles para alcanzar la justicia social y para asegurar el derecho a la diversidad, el acceso de los bienes comunes, a la salud, la adecuada alimentación, vivienda, ambiente sano, cuidado de la naturaleza, cuidado y conquista de la democracia y la paz, entre otros derechos y deberes más allá de las simples libertades burguesas que, en materia de derechos humanos, no superan la primera generación (Gallardo, 2006).

La política en educación es primordial para determinar los fines educativos, quiénes están detrás de ellos, qué ideologías predominan, qué intereses económicos les siguen, quiénes se benefician, quiénes son afectados o excluidos de modos diversos y ¿por qué? y ¿para qué? de dichas políticas, entre otras tantas interrogantes que se deben plantear y resolver de la organización educativa, en general, y universitaria, en particular, antes de proponer cualquier alternativa.

La estética, por su lado, es quizás la dimensión menos abordada en educación, se le suele confundir con emocionalismo o apariencia de las cosas (espiritualismo<sup>5</sup>). La estética requiere sensibilidad, sentimiento y conmoción, a su vez, es reflexión, pensamiento y acción. Esta dimensión pedagógica se interesa por el lugar del cuerpo en la enseñanza y el aprendizaje universitario, también por el desarrollo de las emociones colectivas y comunitarias, el disfrute, el placer, la erótica, la lúdica y la risa como medios para aprender más allá de toda obligación y formalismo, tales procesos de sensibilidad por los/as otros/as y la naturaleza exigen, a su vez, procesos de investigación, creación y especulación. A ese proceder estético, ontológico y complejo del sentir vivencial con pensamiento y acción, Fals Borda, siguiendo el aporte de los costeos del Atlántico colombiano, le llamó sentipensar (Borda, 2009).

La seriedad y rigurosidad decaídas en autoritarismo cada vez son dispositivos didácticos más comunes de lo deseado en las aulas universitarias, esos formalismos o medios modernos de corte escolástico, enciclopedista, esencialista y perennealistas, suelen generar desigualdades, meritocracias y discriminación. Otros dispositivos didácticos, que no responden a la estética sino al esteticismo pedagógico, son el psicologismo y el facilismo, también desequilibran y no producen justicia social, sobre todo porque suelen quedarse en el didactiquismo<sup>6</sup>.

Ambos tipos de dispositivos, ya sea el rigorismo-intelectualismo o el facilismo-paternalismo, afectan en especial al estudiantado de familias empobrecidas, con pocas herramientas académicas, culturales y económicas. El rigorismo y el esteticismo comportan un actuar educativo sin hacerse cargo del otro/a, pues no se hacen “responsables de las desigualdades, la exclusión y las opresiones que sufren” (Gallego, 2019). Así, será difícil que el estudiantado “inferiorizado” pueda adquirir los conocimientos

- 
- 5 Es una especie de corriente filosófica de carácter metafísico tradicional, donde la esencia lo es todo, la que es trascendente, intangible e ininteligible, hay de dos líneas, la religiosa neoconservadora y la psicológica esencialista, ambas desconfían de la ciencia, en la religiosa la confianza descansa en la fe y la moral, y en la psicológica en la conciencia, incluso suelen aparecer mezcladas. Históricamente se funda como una reacción ante el positivismo. La que más se da en pedagogía, al menos, actualmente, es la de carácter psicológico donde se le da un papel metafísico o trascendental a la conciencia al estilo kantiano. El de corte religioso ha venido en aumento.
- 6 Es ante todo una estrategia “pedagógica” sin mucho contenido, abocada a la metodología en detrimento de la profundidad de los contenidos y de la especialidad del área a enseñar. Se suele caer en el hacer por hacer o producir sin sentido reflexivo, privilegia la técnica, los juegos, el goce, el cambio constante de actividades y el movimiento.

necesarios, no solo para el mundo del trabajo, sino también, y, sobre todo, para la vida plena. De la idea errónea de “la letra con sangre entra”, se ha pasado a “la regla del mínimo esfuerzo”. Como se ha señalado, ambas posiciones afectan abiertamente el desarrollo pedagógico crítico y comprometido con la justicia social y alejan a la pedagogía de lo estético para hundirla en el esteticismo o en una estética de lo atroz.

En definitiva, desde la dimensión estética, el trabajo, el esfuerzo y el disfrute son importantes en la educación superior. Se trabaja para vivir plenamente, para humanizarnos y para tener suficiente tiempo para el ocio; el esforzarse no implica rigorismo, por el contrario, reír, alegrarse, sentir, emocionarse son rasgos comunes para aprender bien, un estudiantado motivado suele tener un aprendizaje más significativo. Es decir, se necesita motivación para aprender, pero la motivación no lo es todo, solo un disparador. Se trata de aplicar energía en el aprendizaje, pero de modo equilibrado para no caer en lo que Han (2012) denomina la “sociedad del cansancio”, la que confunde libertad y autonomía con autoexplotación y se aleja del juego colectivo de interdependencias (Sáenz y Esteban, 2015).

Esta dimensión propicia que la pedagogía universitaria sea placentera, que emocione y fascine, lo que no riñe, como se dijo, con el esfuerzo por hacer bien las cosas, con el detenernos para la reflexión, el silencio, la contemplación, el recogimiento, el regocijo y para profundizar a fondo nuestras preguntas, con lo cual se sigue para ello tiempos móviles, ancestrales, profundos y no solo el cronológico.

Aprender en la universidad implica energía y disfrute, pues el goce suele ser el “combustible mágico” que da sentido a lo que hacemos. La universidad no debe ser una fábrica ni un mercado de capacitación laboral, ni un espacio de didactiquismo, es ante todo un recinto de corporalidades, de encuentro, intersubjetividad, interdependencias, diálogo, juego, debate, esfuerzo y dedicación. Caer en el rigorismo intelectualista o en el emocionalismo facilista es un error que urge revisar y superar, o como afirma Fernández, García y Galindo (2017), a la universidad actual “no se le critica su posible inmoralidad ni la pertinencia de introducir dinámicas y metodologías empresariales o ideas tan burdas como el emprendimiento o el *coaching*” (pp. 161-162).

Es urgente darle lugar a la estética en la educación superior, es hora de detenernos para oler una flor, saborear nuestros

alimentos, desarrollar nuestro tacto, dar lugar a la escucha apasionante, al habla poética, así como dar lugar a las manifestaciones del cuerpo, la expresión artística, detenernos para percibir y desarrollar los sentimientos humanos, la compasión, el dolor animal, para ver, sentir y comprender a la naturaleza como un organismo vivo y complejo al que debemos cuidar, para saber hacer bien las cosas con sentido humanista, para desarrollar la ciencia con alta sensibilidad, desenmascarar personajes o efemérides —nacionales e internacionales— instauradas desde el esteticismo y que suelen destruir la memoria de los pueblos, en tanto sus acciones pertenecen a la historia de los vencedores en detrimento de los vencidos.

Así visto a lo largo del presente capítulo, la pedagogía y, en especial, la enseñanza en los recintos universitarios, están (o deben estar) abocadas a la formación humana integral y crítica, que, en especial, promueva una educación pública para las personas más desfavorecidas y eduque personas competentes, sabias, intelectuales, sensibles, compasivas y amorosas. Ser un profesional titulado de una universidad pública costarricense como la Universidad Nacional, debe significar que dicha institución entrega a la comunidad una persona conocedora de la técnica de su quehacer específico, pero ante todo un ser humano sensible y pleno, comprometido con el bienestar propio, el de los demás y con el medio ambiente, es decir, con los animales, personas, comunidades, consciente de la realidad.



## La corrección de los discursos funcionales y el neo/neo/conductismo

La pedagogía, como se señaló, es también discurso en cuanto teoría o razón pedagógica (Romera, 2020), uno que establece los fundamentos de la educación, en los que, a su vez, se instituye su condición práctica y didáctica, es decir, esta (tras) “disciplina” está cruzada por la reflexión de la práctica educativa y por la investigación, necesarias para actuar de nuevo en el quehacer docente (Gómez, 2010), lo que comprende ir allende de los discursos de lo políticamente correcto o de las proclamas o

eslóganes pedagogistas, ya sean de corte facilista o esencialista, los que suelen renunciar, por un lado, en el caso de los primeros, a la ciencia y se entregan a la “Nueva Era<sup>7</sup>” y al espiritualismo, o de modo contrario, en los segundos, se inclinan por el cientificismo<sup>8</sup> y el “clasicismo académico”<sup>9</sup>.

Los discursos pedagogistas de corte científicista suelen dar mucho peso a las ciencias de la educación, en especial a la psicología educativa y a la “neuroeducación”<sup>10</sup> (psicologismo), dichas ciencias educativas se suelen utilizar para medir, incrementar y fomentar el rendimiento académico o el desempeño profesional, por lo que da énfasis a la competencia, la jerarquización y al individualismo. Esta tendencia pedagógica suele realizar una interpretación libre y ligera de los aportes de esas y otras ciencias educativas, se sobre precia el tecnicismo, la forma, el control, el disciplinamiento y las tecnologías digitales sin problematizarlas o sin indagar sobre sus orígenes, fines y posibles efectos en la vida comunitaria.

Ambas tendencias pedagogistas, el abstraccionismo y el espiritualismo, suelen favorecer corrientes económicas como el neoliberalismo y el capitalismo digital, las que han demostrado su abierta aversión contra la educación pública (Friedman, 1966). Irónicamente, tales tendencias discursan sobre la superación de la desigualdad social, la indiferencia y la discriminación, así como procuran el bienestar y la justicia sociales, pero como señala Díez (2020), la diversidad no tiene campo en la sociedad neoliberal y, según el pensador alemán/costarricense Franz Hinkelammert (2012), el neoliberalismo es un claro enemigo de la buena convivencia al pretender una sociedad del cálculo de utilidad propia, por su parte Daum sostiene que el capitalismo digital “es el triunfo de un capitalismo de crisis” (2019, p. 27), que nos utiliza,

---

7 Una especie de ideología que acuerva creencias centradas en la renuncia a la razón, a la ciencia, a lo teórico y lo académico, acude a las fuerzas metafísicas de la naturaleza para explicar la realidad, las emociones juegan un papel fundamental, aprender acá se suele a reducir a sentir cosas sin finalidades de por medio.

8 Ideología fundamentada en el racionalismo y el pragmatismo, pasando por corrientes contrapuestas como el idealismo y el realismo, que dan como fundamento total de la realidad a la ciencia occidental y moderna como conocimiento válido y absoluto.

9 Un retorno riguroso a la lectura y estudio de los clásicos como fuente principal del conocimiento educativo.

10 El acudir a las neurociencias en temas educativos suele ser complejo, pues la mayor parte de sus trabajos no son realizados para esta área del saber, por lo que se suelen generalizar particularidades de investigaciones científicas en el campo de las neurociencias sin responder a fenómenos educativos, descontextualizando los estudios, ello además de la propagación de mitos neuroeducativos.

controla y explota, de “modo voluntario”, para que seamos su propia fuente de riqueza.

Esa estrategia discursiva es más evidente cuando se mecaniza el proceso curricular y se imponen contenidos afines al mercado y, no tanto, a la “humanización” de la sociedad, ni al cuidado de la naturaleza. Así, lo didáctico se suele reducir a “mediaciones” esteticistas, que generan dependencia de respuestas ya establecidas previamente en los libros escogidos, los programas de estudio, guías de trabajo, listas de cotejo, exámenes de memorización, entre otras herramientas didácticas y evaluativas mnemotécnicas.

Se puede afirmar que el pedagogismo es una gran farsa, pues apunta discursivamente desde el cientificismo o el espiritualismo a la necesidad de ser críticos, éticos y humanistas, y de seguido establece un proceder arbitrario en un caso y pseudocientífico en el otro (Pérez, 2021) o con poca actitud científica (McIntyre, 2020). Ambas tendencias suelen legitimar prejuiciosamente una supuesta “condición humana” de seres competitivos, autónomos, individualistas y de alto desempeño monetario o espiritual según sea el caso.

Un ejemplo de pedagogismo psicologista, según Jurjo Torres, aparece en la actual teoría del aprendizaje neo/conductista (2017), en especial en su discurso de las competencias/habilidades. Esa “pseudo teoría”, moldea, según este curricularista español, sujetos con personalidades neoliberales, o como afirma Vanessa Pérez (2021), un humanismo neoliberal del éxito personal.

Esa educación de corte neoliberal y de capitalismo digital llevada a cabo por esos modelos pedagogistas propicia la negación del carácter relacional del ser humano, al desvalorizar la capacidad simbólica y ritual de la comunidad, con lo cual nos lleva a una no-comunidad o a su anulación, en palabras de Byung-Chul Han, con ese tipo de educación se abandonan los rituales que dan sentido a nuestra existencia como comunidad que somos, pues “Los ritos son acciones simbólicas. Transmiten y representan aquellos valores y órdenes que mantienen cohesionada una comunidad. Generan una *comunidad sin comunicación*, mientras que lo que predomina hoy es una *comunicación sin comunidad*” (Han, 2020, p. 11). Lo que radicaliza, a su vez, la desigualdad social y la pobreza (Fernández, 2020).



En concreto, el pedagogismo de ambas tendencias discursivas, a pesar de sus “buenas intenciones”, es un obstáculo para el desarrollo de las dimensiones de la pedagogía universitaria, al menos de las pedagogías que se precian de ser críticas. Por ejemplo, en la educación superior actual, en lo epistemológico se suele negar la ecología de saberes y menospreciar a los aprendizajes colectivos/comunitarios, con lo cual se le da mayor peso a los discursos funcionales y utilitaristas, como señala Skliar (2007), no reconocen la cualidad del otro/a como intrínseca y necesaria de nuestra propia constitución en libertad y vacían de contenido las vías de inclusión social, inclusión que por cierto al estar vaciada no implica abordar rigurosamente el tema de la desigualdad social y su necesidad de transformarla. De tal modo, en esas universidades el peso de la producción académica está abocado a la indexación de revistas más que a la pertinencia y necesidad comunitaria. Es decir, nuestras universidades dan más crédito al abstraccionismo que a las necesidades reales de las comunidades, apuesta más por el sujeto solipsista que por uno que no separe lo individual de lo comunitario y viceversa.

Ese sujeto moderno instalado en nuestras universidades públicas costarricenses es esquizoide, posee varias “personalidades” o “dialoga” con sus fantasmas internos sin establecer ni concretar redes políticas, culturales y sociales. De tal modo que el ser “real” de ese sujeto es la apariencia, pues en las actuales redes digitales, en su metafísica de la introspección, “todos somos iguales”. Es un sujeto atrapado por la imposición de la violencia de la mismidad psicológica y económica del neoliberalismo y del capitalismo digital. La injusticia social no es un problema ético, estético ni político que le atañe a ese sujeto de la educación. Así, el/la otro/a es solo un individuo, un manajo de operaciones, un cálculo de utilidad, alguien que se capacita o “educa” sin tomar en cuenta el marco de posibilidad establecido a partir de la condición humana como *ser-con-los otros* y como *ser-desde-los otros*.

## Pedagogía universitaria: sociedad neoliberal y capitalismo digital como renuncia a lo indispensable

En este contexto actual de desolación e hiperindividualismo, surgen ineludibles preguntas: ¿para qué hoy la pedagogía universitaria?, ¿para qué enseñar de forma crítica en tiempos de tecnicismo?, ¿para qué filosofía y ciencias sociales en época de instrumentalismo?, o, ¿es posible una pedagogía universitaria que dé respuestas alternativas y posibles a las actuales arremetidas del mercado contra la cohesión social, comunitaria y ambiental?

Pensar en una pedagogía universitaria crítica y liberadora hoy día es un abierto desafío, un contrasentido epocal que implica generar espacios de ruptura, desobediencia y rebeldía ante los modos y niveles de dominación social, cultural, políticos, sexuales o económicos. Esto implica, a su vez, vivir la enseñanza y el aprendizaje con profundidad, experimentar, interiorizar y especular, abrumarse y asombrarse constantemente ante los caminos de distintas posibilidades que puede de pronto ofrecer el pensamiento pedagógico desde la integralidad de sus dimensiones, en el entramado de sus áreas y saberes científicos y comunitarios.

Como señala Horkheimer (2003), en la sociedad capitalista actual el saber social que no genere riqueza debería desaparecer o solo son bienvenidas las abocadas a la tarea de la reproducción, concentración y acumulación del capital. Por ende, la pedagogía universitaria debe ser, ante todo una herramienta/fin para luchar contra la instrumentalización de la razón educativa, no debe ser un manual de autoayuda o de respuestas técnicas, sino, ante todo, un centro de conformación de preguntas, de negatividad o cuestionamiento, de inconformidad, resistencia, de dudas y de confrontación a respuestas definitivas, de revisión y transformación de la realidad, de aprendizaje para la vida.

Las pedagogías universitarias críticas o liberadoras implican ir más allá del discurso de los expertos, superar el tecnicismo y el adoctrinamiento de mentalidades neoliberales, al respecto, según Horkheimer (2003), los humanos:

pese al avance de la ciencia y la técnica empobrecen mental, emocional y espiritualmente. Ciencia y técnica son solo parte de una totalidad social y, es muy posible que, a pesar de los avances de aquellas, [además de] otros factores, hasta la totalidad misma involucionen, que hombres decaigan cada vez más y se vuelvan desdichados. (p. 278)

La pedagogía universitaria, además del criterio técnico ha de recurrir al saber comunitario y a la sabiduría ancestral para no producir desdicha, pobreza y miseria para las mayorías, debe ir a las comunidades a aprender y a compartir los saberes sistematizados y las investigaciones realizadas, las que, sin duda, han de estar dentro de los parámetros éticos de la justicia social.

Así las cosas, lo útil no es necesariamente lo importante en nuestros tiempos, o como dice Hinkelammert (2012), lo indispensable hoy día es inútil para la sociedad de mercado, es decir, en el mundo de la utilidad o del "cálculo de la utilidad propia" (p. 176) lo indispensable es inútil, porque va más allá de la avaricia humana o de los valores del mercado. Los valores del mercado desde una ética kantiana del imperativo categórico, recalca Hinkelammert, "en su formalismo declaran que lo que no está prohibido es lícito" (2012, p. 177), incluso si se le hace daño al ser humano y a la naturaleza, lo que conlleva al individualismo y a la plena destrucción de los lazos comunitarios que aseguran la vida como una totalidad integral.

El individualismo capitalista y moderno de lo útil vacía la importancia que pueda tener la totalidad, el acercamiento a una realidad compleja y diversa tal como lo señala Hanna Arendt (1998). En definitiva, es fundamental para las pedagogías universitarias, sobre todo las críticas, estar en una actitud de vigilia, de encuentro, de sospecha, de diálogo y de abierta indagación (Duschatzky, 2017).

Ahora bien, nuestros sistemas educativos actuales, en general, al menos en Costa Rica, optan por el adoctrinamiento de mercado, dando espacio a lo útil como fin en sí mismo, en palabras del joven filósofo costarricense Omar Ureña (2020, p. 2), "La reticencia hacia la filosofía por su aparente improductividad en términos de acumulación de capital la convierte en un espejo cubierto por el polvo, de una humanidad que niega la interlocución de sí misma, por su mismo reflejo".

Muchos políticos, grandes empresarios, tecnólogos deterministas y otros beneficiados con el neoliberalismo y el capitalismo digital, están convencidos del aporte “humanista”, democrático y de derechos humanos de tal modelo económico, pues consideran que el mundo en el que vivimos, moldeado por el capitalismo, es el mejor de los mundos posibles, es el mundo del fin de la historia, del fin de las diferencias culturales, políticas y económicas, es para ellos y ellas, el final de la controversia y la disidencia, en pocas palabras, el fin de las ideologías.

Fukuyama (1990), quien considera que estamos ante “el fin de la historia como tal: esto es, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano” (p. 21), asegura que lo indispensable es la sociedad del cálculo propio y que por ello la filosofía y el arte ya no deberían tener sentido para la resolución de problemas técnicos que, juntamente con la preocupación por el medio ambiente y la satisfacción de las sofisticadas demandas de los consumidores, es lo único que importa (lo inútil aquí es lo indispensable).

En esa sociedad del cálculo propio, la universidad neoliberal y digital está fabricando una sociedad llena de tecnócratas, ingenieros y científicos, capaces de reproducir riqueza e indiferentes ante la desigualdad, la injusticia, la discriminación social y la destrucción de la casa común. De allí la urgencia de una pedagogía universitaria comprometida con las víctimas de la historia, con la historia como camino aún no acabado a pesar de los sueños neoliberales de su inminente final, comprometida con los desheredados de la tierra (Fanon), con las personas y comunidades vulnerabilizadas, una pedagogía de la pregunta, del goce y de las alternativas que socialice el pensamiento crítico sin privatizar la pregunta, pues la enseñanza del rendimiento y la ganancia ven la labor socializadora de la pregunta como algo impuro o impropio de quien no esté acreditado para ello. Según Ureña (2020, p. 4):

Lo anterior tiene puerto en un repudio por lo pedagógico y un resentimiento, que genera la falsa paradoja que denunciamos, por considerar el diálogo soso, privilegiar el solipsismo y vender un aura en la que lo útil en filosofía es parecer lo menos incorrupto por el paso del tiempo frente a las grandes preguntas.

Para aplicar una pedagogía universitaria crítica, liberadora o que vaya más allá del cálculo propio, la persona docente ha de ser capaz de desarrollar las dimensiones de la pedagogía abriendo campo, haciendo brecha, despejando, destruyendo (Benjamín, 1989), es decir, le corresponde éticamente desobedecer al mandato frenético de la acumulación y la avaricia, para producir, junto con su estudiantado, preguntas propias sobre la realidad que acontece en su comunidad y en el mundo con el fin de que se puedan generar acciones transformadoras, amorosas y en plena armonía con la naturaleza, para lo cual es importante, también, el desarrollo del saber técnico y tecnológico.

Ese modelo del cálculo parece inadmisibile, la misma ciencia ha demostrado la insostenibilidad de este (Huella de la Tierra, 2021; The Intergovernmental Panel on Climate Change, 2021a; The Intergovernmental Panel on Climate Change, 2021b), no solo por el desequilibrio material, sino y en especial, por el abandono de lo espiritual, entendiendo espiritual a la integralidad del sujeto humano y la naturaleza sin fragmentación alguna desde el senti-pensar.

El modelo pedagógico universitario tradicional y vigente, comprometido con la utilidad y el pedagogismo, señala que el "culpable" de la debacle ecológica, espiritual y de conocimiento es el sujeto educativo como tal y no el sistema capitalista, pues en plena libertad, competencia y oportunidades ha fracasado por incompetencia educativa. Lo cierto, como apunta Enrique Dussel (2015), es que no es justo responsabilizar a las víctimas de tal instrumentalismo, el sistema educativo formal está pensado, organizado y acomodado para reproducir ese orden injusto de las cosas. En palabras de D'Antoni *et al.* (2013), no se puede esperar menos de un sistema educativo que idiotiza, en tanto prefiere lo útil ante lo indispensable, aun si eso le cuesta la vida en medio de un suicidio colectivo.

## Para ir concluyendo: la universidad como domesticación del “sujeto” y la otra escuela

Todo lo dicho afecta la forma y el contenido de la educación moderna actual. Por un lado, respecto del acceso; por otro, respecto de los contenidos de la educación. Pues es a través de las “teorías” de la “educación por competencias”, “habilidades” del neoconductismo que se reduce a la didáctica y a la evaluación a manuales estandarizados de actividades y técnicas abocadas a reforzar la “identidad” del “sujeto-productor” del capitalismo digital o neoliberal. Así se hilvanan procesos de despolitización de la realidad en perjuicio de las y los desfavorecidos(as), donde lo comunitario se ve sacrificado por el bienestar individualista de la libre elección que favorece a unos pocos. De esta forma lo micro-educativo y lo macro-educativo derivan conjuntamente hacia esta nueva visión del “sujeto” y de las identidades al servicio del capitalismo digital o del mercado en general.

De tal forma, es indispensable ir más allá de la escuela moderna/capitalista/neoliberal/digital que ha calado en las universidades, esa escuela despersonaliza, despolitiza y deshumaniza al sujeto educativo, lo convierte en un “sujeto” sin biografía, sin conciencia de sus genealogías, sin historia, con poca sensibilidad, ávido de poder, de avaricia, con escasez de pensamiento crítico en su actuar, entregado a la posverdad y sin utopías que den sentido de esperanza. Esa escuela “bancaria” (Freire, 2005) o en venta como diría Díez (2020), produce angustia al no saber cómo estar juntos/as sin hacernos daño, pues hemos aprendido a estar juntos sin relacionarnos, desasociados, disociados y sin reconocernos, lo que da pie a la violencia, la corrupción, la competencia y la desigualdad social sin más.

En pocas palabras, la escuela moderna neo/conductista y/o esteticista incluye al “sujeto”, “fragmentándolo en mil pedazos”, es decir, lo incluye discursivamente para excluirlo realmente, se incluye su presencia como número para las estadísticas que maquillan presupuestos universitarios, justifican inversiones, aseguran el salario de personas docentes y administrativas. Incluye en tanto número, pero excluye en tanto estar en el mundo, esto es, sus necesidades, realidades, expectativas e intereses.

Para romper con ese ciclo perverso de la universidad al servicio del mercado, es ineludible que estos centros educativos posean políticas educativas, reglas, acuerdos, consensos, diálogos, encuentros, procesos de formación docente críticos, políticas de contratación de personal altamente formado en pedagogías críticas y liberadoras, con un historial de trabajo y compromisos con las comunidades, investigadores, productores de conocimiento colectivo, entre otros.

La persona docente que desarrolla de modo crítico las dimensiones pedagógicas entramadas con sus áreas y saberes, se ve comprometida con la transformación social, con el ideal de romper el estado actual e injusto de las cosas, no acepta la indiferencia ante las diferencias, ni la frialdad y lejanía con respecto al estudiantado, pues no lo idealiza —idealismo— y, por ende, no pretende moldear personalidades neoliberales en el “sujeto” educativo —positivismo—, ni esencializarlo —idealismo— con las necesidades del mercado.

Solo así podremos aspirar a construir una *escuela otra*, una en la que la pedagogía universitaria sea crítica y comprometida con el bienestar social de los pueblos a los cuales se debe, en especial con el de las y los que menos tienen. La pedagogía universitaria, transdisciplinar y en pleno diálogo, desde sus dimensiones y áreas, con las ciencias de la educación y la ecología de saberes, ve el enseñar y el aprender como una tarea comunitaria para construir sociedades más justas, ser mejores personas en pleno equilibrio con la naturaleza y para responder con alternativas ante los tiempos aciagos que nos venden el discurso del fin de la historia.

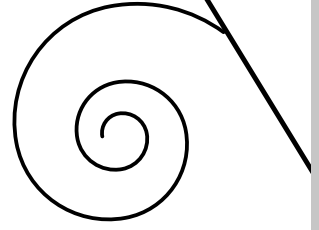
## Bibliografía

- Arendt, H. (1998). *El origen del totalitarismo*. (G. Solana. Trad.) Editorial Taurus (Título original: *The Origins of Totalitarianism*, publicado en 1961).
- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. V. Di Caudo, D. Llanos y M. C. Opsina (coords.), *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). [https://www.academia.edu/28907237/Interculturalidad\\_y\\_Educacion\\_desde\\_el\\_Sur\\_Contextos\\_experiencias\\_y\\_voces](https://www.academia.edu/28907237/Interculturalidad_y_Educacion_desde_el_Sur_Contextos_experiencias_y_voces)
- Borda, F. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.
- Benjamín, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del Arte y de la Historia*. (J. Aguirre. Trad.). Editorial Taurus (publicado en 1972).
- Daum, T. (2019). *El capital somos nosotros. Crítica a la economía digital*. Editorial Uruk.
- D'Antoni, M.; Gómez, L.; Gómez, J. y Soto, J. (2013). *La Escuela en Cuestionamiento. Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. Editorial Arlekin.
- Díez, E. (2020). *La Educación en venta*. Editorial Octaedro.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Editorial Paidós.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Editorial Akal.
- Fernández, M. (2020). Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de campo*. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- Fernández, C.; García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda* (3ª. ed.). Editorial Akal.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Editorial Rialp.
- Fukuyama, F. (1990). El fin de la Historia. *Babel: Revista de Libros*, 2(14), 20-26.
- Gallardo, H. (2006). *Siglo XXI. Producir un mundo*. Editorial Arlekin.



- Gallego, B. (2019). *El buen hacer en educación: narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gómez, J. (2016). Pedagogía, una disciplina indisciplina: Límites de un debate y sus perspectivas ético políticas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-12. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.25>
- Gómez, J. (2010). Pedagogía intercultural: un eufemismo para tranquilizar conciencias o una alternativa para la transformación. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 77-89. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.7>
- Han, B. C. (2020). *La desaparición de los rituales. Una topología del presente*. (A. Ciria. Trad.). Editorial Herder. (Título original: *Vom Verschwinden der Rituale. Eine Topologie der Gegenwart*, publicado en 2019).
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio. Una topología del presente*. (A. Saratzaga. Trad.). Editorial Herder. (Título Original: *Die Müdigkeitgesellschaft*, publicado en 2010).
- Hinkelammert, F. (2017). *La vida o el capital: el grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado*. Editorial CLACSO.
- Hinkelammert, F. (2012). *Lo indispensable es inútil. Hacia una espiritualidad de liberación*. Editorial Arlekin.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. (E. Albizu y C. Luis. Trad.). Editorial Amorrortu. (Título original: *Kritische Theorie*, publicado en 1968).
- Huella de la Tierra (2021). *Country Trends*. <https://data.footprintnetwork.org/#/countryTrends?cn=5001&type=BCtot,EFCtot>
- Illich, I. (1985). *La sociedad descolarizada*. Editorial Joaquín Mortiz.
- López, A. (2021). *La pedagogía de la bondad*. Editorial Popular.
- McIntyre, L. (2020). *La actitud científica. Una defensa de la ciencia frente a la negación, el fraude y la pseudociencia*. (R. Neira. Trad.). Editorial Cátedra. (Título original: *The Scientific Attitude. Defending Science from Denial, Fraud and Pseudoscience*, publicado en 2019).
- Pérez, M. (2021). *Ciencia y pseudociencia en psicología y psiquiatría. Más allá de la corriente principal*. Editorial Alianza Editorial.
- Pérez, V. (2021). *La dictadura del coaching. Manifiesto por una educación del yo al nosotros*. Editorial Akal.
- Quiceno, H. (2014). *Epistemología de la pedagogía*. Ediciones Pedagogía y Educación.

- Romera, C. (2020). *La razón creadora. Una teoría para la emancipación pedagógica*. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sáenz, J. y Esteban, M. (coords). (2015). *Dialéctica de los conceptos en educación*. Editorial UOC/Nau Llibres.
- Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Editorial Morata.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Editorial NOVEDUC.
- The Intergovernmental Panel on Climate Change. (2021a). *AR6 Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/?fbclid=IwAR2hz2zGfwc3S66rO2YlK4m4NTSQMh-yiM-oWjvLawoJSiWVpJDrWpZQxjds>
- The Intergovernmental Panel on Climate Change. (2021b). *Calentamiento global de 1,5°C*. <https://drive.google.com/file/d/14b958cc7euifUS9agpKW1Y9NXlcnU24f/view>
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Editorial Morata.
- UNA. (2015). Estatuto Orgánico. *Gaceta Extraordinaria* N.º 8-2015. [https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=310&Itemid=763](https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=310&Itemid=763)
- Ureña, O. (2020). La función problematizadora de la filosofía frente a la pura técnica. *Clase inaugural de la carrera de Ingeniería en computación*. Instituto Tecnológico Costarricense, Sede Interuniversitaria Alajuela.
- Walsh, C. (ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Serie Pensamiento decolonial. Abya-Yala.



# Formación docente e integralidad del quehacer sustantivo universitario: una mirada al ámbito educativo nacional desde la labor académica

*Marie-Claire Vargas Dengo<sup>1</sup>  
Paulette Barberousse Alfonso<sup>2</sup>*

- 
- 1 Doctora en Educación por el Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Catedrática universitaria de la Universidad Nacional (UNA). Académica investigadora-extensionista de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la UNA donde ha participado en distintos proyectos integrados de investigación, docencia y extensión. Sus áreas de interés se centran en Formación e Identidad Docente, Pedagogía Comunitaria, Prejuicios hacia la Discapacidad. Cuenta con publicaciones en el ámbito nacional e internacional.
  - 2 Doctora en Educación por la Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica). Académica investigadora y extensionista de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) donde ha coordinado y participado en distintos proyectos integrados de investigación, docencia y extensión. Sus áreas de interés se centran en Pedagogía Universitaria, así como en Pedagogía Social y Comunitaria. Cuenta con publicaciones en el ámbito nacional e internacional.

## Sobre la formación docente en Costa Rica

La formación docente ha sido un tema de especial interés y relevancia histórica para el Estado costarricense, razón por la cual se le ha dado gran importancia en distintos momentos del desarrollo del país (Dengo, 2001). Como campo de formación profesional en Costa Rica, la formación de docentes ha evolucionado y progresado en distintos aspectos, entre ellos, Dengo (2001) menciona los siguientes: a. el nivel educativo en que se ha impartido; b. la naturaleza de la oferta formativa; c. sus distintas dimensiones.

El nivel educativo en que se ha ofertado la formación docente en el país evolucionó desde estar inicialmente adscrita a la educación secundaria y las escuelas normales hasta posicionarse en el nivel de la educación superior universitaria donde se oferta hoy día. En este sentido, Dengo (2013) distingue dos niveles de modelos de formación docente sucesivos en el tiempo: los de educación secundaria y los de educación superior.

Destaca Dengo (2001) como rasgo distintivo de la formación de docentes en Costa Rica durante el siglo XX que, “desde mediados del siglo, se formaban profesionalmente en el mismo ambiente científico, bajo las mismas oportunidades de excelencia y en igualdad de nivel que los de cualquier otra profesión liberal” (p. 15). Cabe indicar que, a la fecha, dicha formación profesional aún no se ubica en el nivel universitario en la totalidad de países de la región latinoamericana.

En el nivel educativo universitario, la formación docente se instala en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Costa Rica (UCR) al abrir esta sus puertas en el año 1941 —un año después de su fundación en el año 1940—, y muy posteriormente en la Universidad Nacional (UNA) con su fundación en el año 1973 y la creación de la Escuela de Educación en la Facultad de Filosofía, Artes y Letras que absorbe a la Escuela Normal Superior que había iniciado en 1968 y se clausura al crearse la UNA. En ambas universidades, las instancias formadoras de docentes han evolucionado y pasado por distintas etapas según el desarrollo institucional propio acontecido en cada una de ellas, hasta instaurarse la Facultad de Educación en la primera en el año 1957 y

el Centro de Investigación y Docencia en Educación en la segunda en el año 1983. De una u otra forma, ambas universidades son herederas directas de la Escuela Normal, pues, si bien se fundan en distintos momentos del siglo XX, las dos reciben la impronta de la Escuela Normal (M. E. Dengo, comunicación personal, 5 de marzo de 2010). En el año 1977, se funda la Universidad Estatal a Distancia (UNED) que también ofrece carreras de formación docente. El Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) se funda en 1971 y desde su inicio ha incluido carreras de enseñanza en el nivel de bachillerato y de educación en el nivel de licenciatura.

En cuanto a la naturaleza de la formación docente en el país, básicamente se distingue la oferta de las universidades estatales y la oferta de las universidades privadas. Actualmente la formación docente se imparte en las tres universidades estatales ya mencionadas —no así en la Universidad Técnica Nacional (UTN) que inicia en 2009— como también en veintidós universidades privadas autorizadas por el Ministerio de Educación Pública (MEP).

Con respecto a las *dimensiones* de la formación docente, se pueden mencionar las dimensiones técnicas y epistemológicas (Dengo, 2001). La formación docente se perfila como *formación técnica* a partir de la reforma educativa (1885 a 1889) de don Mauro Fernández (1843-1905), quien idea un sistema orgánico de formación de educadores y educadoras para primaria en el país, el cual, entre otros aspectos, organiza los servicios administrativos, los de inspección y capacitación y los centraliza en el Estado, pero manteniendo la libertad de enseñanza. Con la creación de Secciones Normales, tanto en el Liceo de Costa Rica en 1886, como en el Colegio Superior de Señoritas en 1888, el país asume las funciones del Estado docente, pues procura “imprimir sus fines, objetivos e identidad a la educación pública del país a través o por medio de educadores formados según sus propios designios y sus propios medios” (Dengo, 2001, p. 8), hasta la creación de la Escuela Normal de Costa Rica en el año 1914.

Es oportuno recordar que, en el escenario global, la creación de las Escuelas Normales se acredita a Joseph Lakanal (1762-1845), político francés, en el marco de la Revolución Francesa durante el siglo XIX. Su difusión fue amplia en Europa hasta trascender el continente, cruzar el océano y llegar a América, tanto a Estados Unidos como a Latinoamérica. La primera Escuela Normal en Estados Unidos se funda en 1840, mientras que en América del Sur la primera Escuela Normal se crea en Santiago de

Chile en 1842. En Costa Rica la primera Escuela Normal —aunque de muy corta data y solo para varones— se funda en Heredia en 1838 (Dengo, 2001).

La Escuela Normal de Costa Rica asume la formación de educadores y educadoras en el país durante la primera parte del siglo XX, es decir, entre los años 1914 a 1940. Representa la cuna y el crisol de la formación de docentes en el país y enrumba la orientación del quehacer pedagógico al contar con figuras intelectuales ilustres e inspiradoras como Joaquín García Monge (1881-1958), Roberto Brenes Mesén (1884-1947), Omar Dengo Guerrero (1888-1928), Carlos Cagini Chavarría (1865-1925), Arturo Torres Martínez (1883-1929), Luisa González Gutiérrez (1904-1999), Adela Ferreto (1903-1987), quienes encabezaron un sólido movimiento pedagógico y cultural en la época y difundieron:

el cultivo de valores humanísticos, relevantes experiencias culturales por medio de clubes extracurriculares, el desarrollo de una conciencia social y de solidaridad, por medio de campañas hacia la comunidad, y asimismo el pensamiento crítico en relación con los problemas del país. (Dengo, 2001, p. 10)

Sin duda, los valores humanísticos aportan una **dimensión epistemológica** a la formación docente que luego ampliará sus horizontes al ubicarse en la educación superior universitaria e incorporar otros saberes y prácticas formativas, así como otros quehaceres académicos en términos de investigación y acción/ extensión social.

Dado lo anterior, cabe subrayar que la profesión docente gozó de mucho prestigio y reconocimiento social en el país durante la mayor parte del siglo XX. A partir de distintos hechos de orden social y político influyó protagónicamente en la vida del país, tanto que los profesionales docentes conformaron “a través de las sucesivas décadas del siglo, un contingente profesional de gran capacidad en distintos órdenes, incluyendo el de constituir uno de los grupos de poder más fuertes del país” (Dengo, 2001, p.1). Dengo (2013) destaca la figura docente y su rol histórico en el contexto país, a la vez que identifica fuertes críticas que comienzan a surgir ya a finales del siglo XX:

La figura del educador y de la educadora ha desempeñado un papel relevante en distintas circunstancias históricas del país, y aunque hoy en día existe una especie de enjuiciamiento crítico hacia la calidad de ese desempeño, no por ello sufre desmedro el reconocimiento general del impacto de su acción hacia las generaciones jóvenes y adultas. (p. 196)

Hoy, como desde hace muchas décadas atrás, tanto la formación como el desempeño de los y las docentes sufren fuertes críticas fundamentadas por distintas fuentes que, sin duda alguna, derivan en menoscabar la calidad de la profesión, como tal que se oferta en el país y, más aún, la calidad de ese desempeño profesional que el país requiere y amerita en la actualidad. Estas críticas no son infundadas, pues reportes basados en investigación tales como los presentados por distintos y sucesivos *Informes del Estado de la Educación*, revelan datos preocupantes en relación con la calidad de las carreras de Educación como de los y las docentes, al indicar que una mayoría de profesionales docentes no disponen de las competencias, saberes y habilidades para ejercer la profesión. El Consejo Nacional de Rectores (CONARE, 2019a) reportó que para el año 2018 se ofertaban 458 carreras de formación docente inicial en las universidades, de las cuales solamente 6,7 % contaban con la acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior (SINAES). El *VII Informe Estado de la Educación* (CONARE, 2019b) reportó que para el año 2019 un 71 % de las carreras de Educación que se imparten en las universidades públicas y privadas no se encontraban debidamente actualizadas. Según el CONARE, de 10 000 docentes que se gradúan al año en el país, 7000 se gradúan de universidades privadas (CONARE, 2019); este dato ya lo había reportado el *IV Informe Estado de la Educación* desde el año 2013 al referirse a que la mayoría de docentes en Costa Rica se gradúan en universidades privadas y de carreras no acreditadas, pues de un total de 259 carreras de Educación solamente un 5.8 % —es decir, 15 de ellas— acreditadas (CONARE, 2013); para el año 2017, 29 carreras estaban acreditadas, lo cual representa un 6,3 % de la oferta de carreras de educación (Programa Estado de la Nación, 2017). A partir del estado de la situación, el CONARE (2019) instó a la Asamblea Legislativa a que aprobara un proyecto de acreditación obligatoria de las carreras de Educación.

Una respuesta emergente a estas críticas pretende subsanarse con la implementación del Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación (MCN-CE-CR), pues dicho Marco apunta a unificar y regular el perfil docente que el sistema educativo de la nación requiere en distintas áreas y especialidades (12 seleccionadas de previo). El MCN-CE-CR:

Constituye el conjunto de aspiraciones denominadas resultados de aprendizaje, que orientan la formación de las personas docentes de cara al aseguramiento de la calidad para enfrentar los retos y realidades de este siglo con la disposición a innovar y a estar receptivos a los cambios. Estos resultados de aprendizaje se han diseñado cuidadosamente a partir de un proceso de investigación, diseño y validación que ha involucrado el trabajo de especialistas, tanto a nivel nacional como internacional, así como la labor permanente de un equipo de trabajo tesonero y comprometido. (CSE *et al.*, 2021, p. 11)

En este sentido, parece imperativo iniciar una iniciativa de diálogo y encuentro de un mínimo común entre las universidades con respecto a los medios de formación inicial de docentes para atender el contenido del MCN-CE-CR desde los mecanismos de formación docente profesional que se desarrollan en las universidades, así como en relación con las necesidades nacionales y las pautas regionales e internacionales presentes y futuras a la luz de la pandemia y de cara a la “post pandemia”. Es importante, también, en términos de calidad educativa, que las universidades contemplen la posibilidad de constatar el cumplimiento o logro del perfil de egreso de la persona graduada estipulado en los planes de estudio, es decir, corroborar que, al momento de graduarse, el estudiantado efectivamente cuenta con todas las competencias, los saberes y las habilidades para ejercer la profesión docente propuestos en los planes de estudio.

Distintos Informes del Estado de la Educación han recalcado que la calidad del profesorado es uno de los factores más influyentes en determinar la calidad de la educación (PEN, 2013). Es innegable que los centros de docencia, las escuelas y facultades de educación del país han contribuido a la formación y desarrollo profesional de educadoras y educadores. Sin embargo, parece necesario ahondar no solamente en las competencias y saberes



que necesita un docente para ejercer su profesión, “sin duda, un aspecto medular de esta formación apunta a fortalecer la triada formación docente-docente-calidad educativa en el abordaje de la identidad profesional como uno de los aspectos claves vinculados a la persona docente y su formación” (Miranda y Vargas, 2019, p. 16). En este sentido, asumimos que

cabe profundizar en la relación formación docente/calidad educativa en términos del abordaje de la identidad docente como un factor que puede ser decisivo en la calidad de los y las docentes que se forman en los distintos centros, escuelas y facultades de educación en el país (Miranda y Vargas, 2019, p. 3),

pues sin duda una construcción sólida de la identidad docente caracterizaba a los maestros y maestras normalistas de la época que hemos descrito como ‘cuna y crisol’ de la formación docente en Costa Rica.

## **El Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE): espacio institucional de educación superior y su contribución a la formación docente inicial**

El Centro de Investigación y Docencia (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA), al heredar los propósitos y las funciones de la Escuela Normal, su impronta y su legado pedagógico apelan a inculcar en la formación de docentes la perspectiva humanista y social tan propia de la UNA, llamada desde sus inicios *universidad necesaria*, pues su razón de ser se decantó por “acoger a diversos grupos de la población estudiantil, en especial, aquellos en condición de desventaja y vulnerabilidad provenientes de distintos sectores del territorio nacional” (DEB, 2020, p. 36), de tal forma que asume una responsabilidad social con el país al dar respuesta a diversas problemáticas nacionales y “a la vez que fortalece el vínculo universidad-sociedad al ofrecer oportunidades

de acceso a la educación superior a distintos sectores de la población estudiantil y responder a las necesidades de la sociedad costarricense” (DEB, 2020, p. 36).

Con mirada histórica, cabe mencionar que cuando el CIDE inicia en el año 1983 “su estructura organizativa se sustentaba en distintas áreas de trabajo; entre ellas: formación inicial, formación en servicio, núcleo común, entre otras, que fueron la base de las unidades académicas y carreras que hoy conocemos en el CIDE” (Benavides, 2008, según se cita en Dobles-Trejos, Flores-Davis et al., 2015, p. 357). En el año 1986, transita un proyecto de reestructuración, se definen líneas de trabajo y “se destaca la vocación para formar recursos humanos para los diversos niveles y modalidades de la educación, así como para la producción científica, tecnológica y humanista en educación” (Benavides, 2008, según se cita en Dobles-Trejos, Flores-Davis et al. 2015, p. 357).

En el contexto actual, el CIDE se dedica —entre otras actividades y labores— a la formación de docentes para los distintos niveles del sistema educativo en el país. Corresponde a la División de Educología (DE) la formación de docentes para secundaria y educación diversificada; a la División de Educación Rural (DER) la formación de docentes en zonas rurales y a la División de Educación Básica (DEB) la formación de docentes para los niveles educativos de preescolar y I y II ciclos de la Educación General Básica. Por su parte, la División de Educación para el Trabajo (DET) se ocupa de la formación de orientadores, gestores y administradores requeridos en todos los niveles del sistema educativo, y el Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Niñez y Adolescencia (INEINA) desarrolla importantes labores de investigación y producción de conocimiento, así como acciones de capacitación y divulgación, y otras que impactan la política pública.

La DEB oferta en el nivel de grado las siguientes cuatro carreras: Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia; Pedagogía con énfasis en I y II ciclos y su licenciatura con énfasis en Educación Social; Educación Especial con énfasis en Proyectos pedagógicos en contextos inclusivos en el nivel de licenciatura; Enseñanza del Inglés en I y II ciclos. Las tres primeras acreditadas y re-acreditadas sucesivamente por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES); la última en vías de su primera acreditación. Las carreras de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia; Pedagogía con énfasis en I y II ciclos cuentan con salida lateral en el nivel de

Diplomado, mientras que la carrera Enseñanza del Inglés en I y II ciclos tiene una salida lateral de Profesorado. En el nivel de posgrado, la DEB oferta la Maestría en Pedagogía con dos énfasis: uno en Diversidad en los procesos educativos y otro en Desarrollo y atención integral de la primera infancia.

## El recorrido trazado por la DEB en la formación de docentes para la educación general básica en relación con la integralidad del quehacer sustantivo de la UNA

Sobre la formación docente inicial para la Educación General Básica (EGB) en relación con la integralidad del quehacer sustantivo, desde su creación, la División de Educación Básica (DEB) del CIDE —como heredera de la Escuela Normal y de la Facultad de Educación de la UNA— asumió que la formación docente se liga indisolublemente con las praxis educativas en clave nacional. La realidad y las problemáticas de las aulas y escuelas marcan entonces el norte de los quehaceres formativos y de su reflexión-acción surgen las alternativas pedagógicas que servirán de mojones para ir guiando los planes de alteración y transformación de la realidad educativa. Para tal fin resulta indispensable pensar que sus quehaceres sustantivos —expresados en la docencia, investigación, extensión y producción— converjan y catalicen tales esfuerzos en pro del mejoramiento cualitativo de la educación primaria, ya sea en contextos escolarizados, como no-escolarizados. Es en este sentido que siempre ha procurado una retroalimentación constante, un “ir y venir” permanente entre las realidades educativas en el marco escuela/familia/comunidad y sus reflexiones/praxis ligadas a las tareas docentes/investigativas/extensivas/productivas. La integralidad intenta estar presente y nutrirse con vasos comunicantes entre todas sus dimensiones, así como asumir una visión “compleja” (de *complexus*) creciente y cada vez más profunda. Los núcleos temáticos nodales compartidos, así como las tensiones educativas que generan constituyen la materia prima sobre la cual debemos trabajar para ir

construyendo esa integralidad en un trabajo continuo y sin fin de acercamiento y de aprehensión.

Desde sus inicios, la DEB ha respondido a diversas situaciones socioeducativas que el país ha requerido y demandado. Sin duda, con su labor académica ha contribuido al ámbito educativo nacional. En la década de los ochenta atiende la situación emergente identificada por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en el contexto nacional y se aboca a formar maestros y maestras que no contaban con título ni formación para ejercer la profesión docente. Firma, junto con las demás universidades estatales del país, un convenio que apunta a crear Planes de Emergencia para atender dicha situación educativa en este. Este Plan de Emergencia cobra importancia para la DEB, pues “plantó firmemente los cimientos de la DEB en la búsqueda de una educación de calidad y con un corazón de contribuir a mejorar la propuesta educativa nacional” (Dobles-Trejos, Flores-Davis *et al.*, 2015, p. 356).

Con una mirada puesta en las condiciones de vulnerabilidad social y educativa, ya desde los años 1989 a 1995, la DEB aporta al contexto nacional con su labor incesante y continua durante seis años de trabajo en la Escuela Finca Guararí y su comunidad en Heredia. Se retoma esta labor, si bien con otros matices, con la implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC) que se desarrolla en dicha escuela entre los años 2016 y 2018, y que básicamente consistió en dar solución a la problemática de deserción y exclusión escolar a la vez que se propone



trabajar en procesos formativos que brinden a los y las estudiantes del último nivel de Bachillerato de la carrera de I y II ciclos las herramientas conceptuales y prácticas para el nuevo rol docente tendiente a la construcción de una Escuela Comunitaria. (Barberousse y Vargas, 2015, p. 1)

La pertinencia y relevancia social y educativa del proyecto PMC está circunscrita al momento actual en que nuestro país enfrenta una problemática de deserción y repitencia escolar, situación que se ve agravada por el desinterés, la falta de motivación, las dificultades socioeconómicas familiares, entre otros factores, que marcan una desvinculación con las oportunidades de escolarización, lo cual evidentemente se traduce en una desafiliación educativa que tiene serias repercusiones en distintos sectores de

nuestra sociedad, especialmente en las poblaciones y comunidades más vulnerables (Barberousse-Alfonso *et al.*, 2018).

Como bien se sabe, “la problemática de la no escolaridad en el país, no se reduce a la asistencia a la escuela sino que involucra otras problemáticas tales como la retención, las experiencias de fracaso escolar y, en última instancia, la exclusión educativa” (Barberousse y Vargas, 2015, p. 3).

Como Unidad Académica, la División de Educación Básica “persiste en la búsqueda constante de su mejoramiento para ofrecer a la comunidad nacional y regional nuevas miradas que propicien una educación forjadora de personas y sociedades felices, críticas, creativas y con un decidido compromiso social y ecológico” (Dobles-Trejos, Flores-Davis *et al.*, 2015, p. 362). La División de Educación Básica se ha caracterizado a lo largo de su historia por ir gestando procesos asiduos de renovación pedagógica. Uno de los pilares fundamentales lo han constituido los rediseños “oficiales” de sus planes de estudio de la mano de las administraciones de la Vicerrectoría de Docencia. Subrayamos el término “oficiales” en el entendido de que los procesos nacen y maduran “a fuego lento” por años hasta que cristalizan en cambios en los planes de estudio. No surgen por generación espontánea, sino que constituyen el resultado de una serie de procesos “a lo interno”: debates, discusiones, largas horas de investigación y análisis, de probar y descartar, de adaptar y contextualizar. Discutir y ponderar experiencias, oír diversas corrientes de opinión de los diferentes actores, separar lo urgente de lo verdaderamente importante intentando no sucumbir a las modas pedagógicas. Todo el proceso en el marco de las posibilidades reales de la gestión y administración universitaria. Trabajo nada sencillo que entraña además una gran dosis de realidad, compromiso y responsabilidad ética. La revisión de las tendencias universales que emanan de los diversos organismos internacionales en la materia, así como las coordenadas de nuestra realidad enmarcada en los planes de desarrollo nacional se transforman en insumos insoslayables a ser tenidos en cuenta a la hora de construirlos. No está de más señalar que, sin duda, nuestra propia experiencia, nuestros saberes y sentires siempre han ocupado un sitio de privilegio a la hora de tomar decisiones curriculares.

Desde los planes de estudio de las carreras que oferta “la DEB desarrolla una praxis pedagógica caracterizada por procesos de profunda reflexión en su autoevaluación permanente con

finés de mejoramiento, integración de las áreas académicas e incorporación de las nuevas tecnologías en todo el quehacer académico” (Dobles-Trejos, Flores-Davis *et al.*, 2015, p. 362), si bien en el transcurso histórico y el desarrollo de cada carrera, con la intención de responder de forma oportuna a distintos desafíos pedagógicos, se ha incursionado en diversas miradas, perspectivas epistemológicas y “enfoques tales como: normalista, academicista, tecnológico, participativo, pedagogía operatoria, alternativas metodológicas inspiradas en la epistemología constructivista, aporte de tendencias críticas de la pedagogía, entre otros” (Dobles-Trejos, Flores-Davis *et al.*, 2015, p. 369).

Con respecto al componente de Praxis, los distintos planes de estudio de las carreras de la DEB procuran la inserción del estudiantado en contextos educativos, sociales y laborales desde el inicio de la formación docente inicial. Por ejemplo, el Plan de Estudios de la carrera de Educación Especial “pretende que el estudiante tome postura ante la pedagogía como ciencia de la educación con el propósito de reflexionar y analizar los procesos educativos y la acción pedagógica que potencia la transformación de la realidad socioeducativa” (DEB, 2016, p. 94). En este sentido, la praxis pedagógica se desarrolla de forma continua y sistemática durante toda la carrera. Subyace el propósito de que, en la interacción con el contexto educativo, social y laboral, el estudiantado se realimente de manera constante. Esta vinculación se complementa con labores de investigación-acción-reflexión con la intención explícita de que el estudiantado construya y asuma posturas propias en relación con la realidad educativa.

Además, la DEB ejecuta diversos proyectos integrados e interdisciplinarios que, de una u otra forma, retroalimentan las carreras, pues se revierten directa o indirectamente en los planes formativos docentes. Algunos proyectos que se ejecutan incursionan en temáticas investigativas novedosas —con lo cual se aporta desde la academia a la generación de conocimiento— otros, en ámbitos sociales en condiciones de vulnerabilidad, de tal forma que logran impactar distintas comunidades en el país y promover acciones propias de la extensión social. Todos los proyectos en general operacionalizan el accionar investigativo y pedagógico en respuesta a las demandas de la comunidad costarricense en sus distintas dimensiones.

Conceptual y metodológicamente hablando, los proyectos “integrados” se han transformado en una herramienta idónea

para permitir la construcción de una política curricular que propone la integralidad de los saberes y prácticas de los procesos formativos docentes que en su seno se gestan. En un discurrir emergente marcado por la recursividad, los planes formativos se han visto enriquecidos por esta tendencia creciente en el tiempo y han adquirido sus señas identitarias en la medida en que se han incrementado en número y calidad los proyectos que se cobijan bajo tal denominación. Es más, en los últimos tiempos, no solo se gestan proyectos “integrados” al interior de sus carreras, sino también “inter” carreras y con otras entidades e instituciones del CIDE, universitarias, nacionales e internacionales, tanto públicas como privadas. El corolario más evidente de tal proceso se palpa en la presencia en los debates académicos, en los Trabajos Finales de Graduación (TFG) de distintas visiones y miradas sobre la problemática educativa que no hacen más que evidenciar las sinergias de crecimiento y madurez académica que se han venido construyendo entre todos los actores de la comunidad educativa.

En cuanto al desarrollo de labores y prácticas en investigación, la DEB ha trazado una trayectoria propia, de forma paulatina, constante y dinámica desde los planes de estudio, los programas de curso y los proyectos:

Como todo proceso curricular, la investigación ha vivido diferentes etapas, ha experimentado diferentes formas de entenderse y concretarse. A partir de lo anterior, se puede afirmar que las prácticas investigativas han marcado distintas tendencias en la DEB, no solo en la forma de concebir y hacer investigación, sino también, en las formas de aproximación a la realidad, de acercamiento a los distintos espacios educativos y sociales. Con ello, se amplían las posibilidades de acción e incidencia social de la labor académica investigativa en aras de estrechar el lazo universidad-sociedad. (Dobles-Trejos, Jiménez-Corrales *et al.*, 2015, p. 395)

La División de Educación Básica (DEB) ha sido pionera en la Universidad Nacional con respecto a las acciones de Acreditación y Reacreditación frente al organismo nacional SINAES. Apenas comenzado el segundo milenio, se tomó la decisión de asumir tal reto que implica, no solo un proceso de autoevaluación constante, sino también un compromiso de mejoramiento pautado por las miradas de evaluadores nacionales e internacionales. Constituye

sin duda un hito que sigamos hace más de veinte años en este trabajo que consume ingentes esfuerzos y obliga también a toda la unidad académica a estar revisando su accionar, así como gestionando consensos y respetando —como es lo propio de una institución universitaria— los disensos. Podemos aceptar o disentir más o menos acerca de los mecanismos e instrumentos utilizados para tal fin, pero somos conscientes de la importancia de someternos voluntariamente a tal escrutinio con el fin de crear una cultura evaluativa que ha acompañado muy tempranamente nuestro devenir histórico. De tal forma que, la DEB desarrolla de forma sostenida y permanente meticolosos trámites de acreditación y reacreditación de las carreras, actualiza los planes de estudio de las distintas carreras que ofrece con el propósito de estar a tono con las tendencias educativas nacionales e internacionales, así como con las demandas socioeducativas de la sociedad costarricense.

En líneas generales, lo anterior esboza el recorrido trazado en la DEB en relación con la formación de docentes y claramente fundamenta que la DEB cumple con lo estipulado en su Misión al dedicarse a la:

Formación inicial y continua de educadores y educadoras, en ámbitos formales e informales y la producción del conocimiento que le permita contribuir al mejoramiento del sistema educativo y, por ende, a la calidad de vida de la población infantil y juvenil costarricense; en el ámbito personal, social, económico y político. (UNA, CIDE, 2022, párr. 2)



La DEB sin duda concreta la integralidad del quehacer sustantivo de la Universidad Nacional (docencia-investigación-extensión-producción) en tanto que la Visión de la DEB forja desde su mirada una:

Construcción progresiva de un proyecto educativo que integre los procesos de investigación, extensión y producción, de manera que converjan en la formación inicial y continua de docentes que trabajan con niños(as) y jóvenes de 0 a 14 años; tanto en los ámbitos educativos formales como no formales, de nuestro país y de la región centroamericana. (UNA, CIDE, 2022, párr. 2)



## Desafíos educativos en la época actual

En relación con los desafíos educativos en la época actual es necesario girar la reflexión sobre los formatos y alternativas pedagógicas propiciadoras de equidad educativa, generadoras de pautas para la formación docente en la nueva realidad “postpandemia”. Resulta importante considerar algunas prácticas educativas emergentes en la época de pandemia por covid-19.

El contexto pandémico sin duda implicó la puesta en marcha de nuevas orientaciones y posibilidades de alteraciones a las prácticas escolares dadas principalmente por un salto cualitativo en el uso de plataformas y recursos tecnológicos, tanto por parte de docentes, estudiantes y sus familias o cuidadores a cargo para enfrentar las circunstancias inminentes en el plano educativo. Sin dejar de lado que la llamada revolución tecnológica desde hace muchos años había llegado y que, por tanto, demandaba actualizar prácticas pedagógicas y de mediación docente ante las nuevas formas de aprender y asimilar conocimiento a partir de la exposición a imágenes e información virtual.

De acuerdo a la CEPAL-UNESCO (2020):

la pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. (p. 4)

En la modalidad de enseñanza llamada “presencialidad remota” —presencialidad remota con apoyos tecnológicos—, la desigualdad e inequidad se evidenciaron en los inconvenientes de conectividad a internet, así como en que no toda la población cuenta con dispositivos móviles adecuados para las dinámicas de aprendizaje, esta marcada brecha digital la subraya la CEPAL-UNESCO (2020, p. 7) al mencionar que “la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital

aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que... dificulta la socialización y la inclusión en general". Las enormes brechas educativas relacionadas con la desigualdad aumentan con la distribución de docentes y la de aquellos mejor calificados. La crisis sanitaria dio lugar al cierre masivo de clases presenciales en más de 190 países y más de 1200 millones de estudiantes dejaron de asistir a la escuela en todo el mundo, 160 millones en la región latinoamericana (CEPAL-UNESCO, 2020).

Según la CEPAL-UNESCO (2020), para el año 2016, de un promedio de 14 países de América Latina, alrededor de un 42 % de las personas en áreas urbanas tenían acceso a internet en el hogar en comparación con un 14 % en áreas rurales. El acceso a la educación en pandemia ha presentado barreras, tanto por la carencia de dispositivos que así lo posibiliten, como por inconvenientes en la conectividad, ya sea por baja velocidad o por la falta de internet que impide conectarse a las sesiones de clases presenciales remotas. Las barreras para el acceso a la educación y a la continuidad de los aprendizajes, como también la suspensión de clases presenciales por la crisis sanitaria han repercutido en situaciones de rezago y exclusión escolar con serias implicaciones en el corto, mediano y largo plazo para el estudiantado y, en consecuencia, para el nivel de logro educativo nacional.

En relación con las prácticas de enseñanza, se marca un antes y un después de la pandemia, así como un durante que enmarca una serie de estrategias docentes que emergieron como respuesta para atender las rutinas escolares y educativas en las distintas regiones de todos los países. En términos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia, han sido muchos los desafíos pedagógicos y tecnológicos, o, mejor dicho, un solo desafío que es tan pedagógico como tecnológico a la vez. En algunos casos, los mayores desafíos parecen haberse dado al intentar llevar a la "virtualidad" las dinámicas de enseñanza-aprendizaje usuales en la presencialidad, mientras que tales dinámicas han de pensarse desde la presencialidad remota *per se*, teniendo en cuenta las posibilidades, oportunidades y debilidades que esta modalidad ofrece. Además de grandes desafíos, se han planteado serios cuestionamientos hacia la escuela y la educación "postpandemia". Muchos aún se cuestionan si es posible o no "hacer escuela" de forma remota.

Este tema ha llevado a la reflexión docente y ha derivado en acciones palpables en una multiplicidad de estrategias educativas para responder a la situación global. Para muchos docentes universitarios (formadores de formadores) es una realidad inquietante conocer cómo el estudiantado en carreras de pedagogía construye aprendizajes en esta modalidad y cómo transferirá sus aprendizajes en su futura labor docente en I y II ciclos de la EGB.

## Nuevos formatos y alternativas pedagógicas propiciadoras de equidad educativa en relación con pautas para formación docente en la realidad “postpandemia”

A continuación, se puntúan una serie de ideas-fuerza que pueden pautar la formación docente inicial acorde a los tiempos que vivimos en relación con nuevos formatos y alternativas pedagógicas propiciadoras de equidad educativa en la realidad “postpandemia”.

- “La formación se debe visualizar en contextos de la realidad nacional contemporánea que se caracteriza por altos índices de polarización social y aumento de la pobreza extrema” (DEB, 2020, p 27).
- Los planes de estudios tendrán que integrar “las distintas áreas del quehacer académico en aras de una formación que apunta a superar la tensión entre la formación meramente teórica y la formación en la práctica, evitando un currículo *mosaico* fragmentado por asignaturas inconexas y descontextualizadas del quehacer docente propio de la educación primaria” (DEB, 2020, pp. 27-28), de la educación preescolar y de Educación Especial (en las carreras que oferta la DEB en el CIDE-UNA).
- Se deberán conjugar el componente práctico y el componente investigación de los cursos en todas las carreras de formación docente de manera convergente en los dispositivos de *praxis* pedagógica contemplados “de forma

secuenciada y continua a lo largo de todo el proceso formativo como un eje vertebrador del quehacer por nivel durante toda la carrera" (DEB, 2020, p. 28).

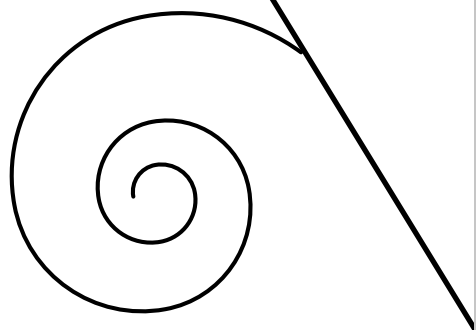
- "Se posibilitará la incursión en nuevos formatos pedagógicos y dispositivos de formación que apuntan al aprendizaje a partir de la reflexión en la práctica organizados y secuenciados por nivel" (DEB, 2020, p. 28).
- Se promoverá "la construcción de la identidad profesional docente a partir de la inmersión en distintos diversos espacios de praxis (educación formal, no formal, emergentes)" (DEB, 2020, p. 28).
- "Se propone asumir los procesos de construcción ligados a los procesos identitarios docentes mediante el aprendizaje individual y el trabajo grupal crítico y reflexivo" (DEB, 2020, p. 28).
- Se posibilitará "la vinculación directa de los proyectos académicos vigentes de la carrera con los procesos formativos docentes dada la participación de estudiantes en su realización y que los avances teóricos y prácticos generados a partir de los proyectos se reviertan en la docencia" (DEB, 2020, p. 28).
- Se incursionará "en espacios socioeducativos formales y no formales, lo cual permite ampliar el espectro formativo y de posibles nichos laborales para el estudiantado" (DEB, 2020, p. 28) en el marco de la tríada escuela-familia-comunidad y en consonancia con el énfasis en educación social.
- Se incluirán "temáticas imprescindibles ligadas al acontecer de la sociedad contemporánea del siglo XXI (desarrollo sostenible y educación ambiental, derechos humanos, educación inclusiva, inclusión social y educativa, pedagogía saludable, TAC (Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación) en respuesta a las demandas y necesidades formativas actuales" (DEB, 2020, p. 28).

Coincidimos que, desde su creación a la fecha, la División de Educación Básica (DEB) con respecto a las actividades de formación docente ha sido y continúa siendo un referente insoslayable en el ámbito nacional. Siempre se ha apostado por alcanzar y hacer efectiva la defensa del derecho a la educación para todas y todos en claves de justicia, equidad e igualdad a fin de contribuir en la construcción de políticas públicas educativas con especial énfasis para los sectores más vulnerables y excluidos de nuestra sociedad.

## Bibliografía

- Barberousse, P. y Vargas, M. C. (2015). *Proyecto Código 0166-15: Construyendo una propuesta de implementación del Programa de Maestros Comunitarios (PMC)*. DEB.
- Barberousse-Alfonso, P., Vargas-Dengo, M. C. y Corrales-Bastos, P. (2018). Formación docente inicial y acción socioeducativa: Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC). *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.19>
- CONARE. (2019a). *Desafíos de la Educación en Costa Rica y Aportes de las Universidades Públicas*. OPES-CONARE.
- CONARE. (2019b). *VII Informe Estado de la Educación*. Servicios Gráficos.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Dengo, M. E. (2001). Conferencia inaugural: Desarrollo histórico de la formación docente en Costa Rica. *V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*. IICA 21-24 de mayo.
- Dengo, M. E. (2013). El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. En J. M. Salazar (Ed.), *Historia de la educación costarricense* (pp. 193-265). EUNED.
- División de Educación Básica (DEB). (2016). *Plan de Estudios carrera Educación Especial*. Autor.
- División de Educación Básica (DEB). (2020). *Plan de Estudios carrera Pedagogía en I y II ciclos*. Autor.
- Dobles-Trejos, C., Flores-Davis, L. E. y Sisfontes-Guilarte, P. (2015). Diálogos y reconstrucción histórica de la División de Educación Básica. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 353-373. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.19>
- Dobles-Trejos, C., Jiménez-Corrales, R., Ruiz-Guevara, S. y Vargas-Dengo, M. C. (2015). Trayectoria de las prácticas investigativas en la División de Educación Básica de la Universidad Nacional: Ruptura, innovación y cambio de paradigmas, *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 383-404. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.21>

- CSE, CONARE, COLYPR, PEN, CONESUP, MEP, Servicio Civil, UNIRE, SINAES. (2021). *Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación (MCN-CE-CR)*. COLYPRO.
- Miranda, G. y Vargas, M. C. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/AIE.V19I1.35379>
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2013). *IV Informe Estado de la Educación*. Editorama.
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Memoria del Foro "Diálogos sobre los desafíos de la educación OCDE-MEP-PEN"*. PEN-MEP.
- Universidad Nacional (UNA), Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). (2022). *Misión y Visión de la División de Educación Básica*. <https://www.cide-basica.una.ac.cr/index.php/quienes-somos/mision-y-vision>



# Pasado, presente y futuro de la Universidad Nacional ante el reto de la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje

*José Antonio García Martínez<sup>1</sup>  
Willy Castro Guzmán<sup>2</sup>  
Marianela Delgado Fernández<sup>3</sup>*

- 
- 1 Doctor en Equidad e Innovación por la Universidad de A Coruña (España). Mtr. en Educación y TIC (e-learning) por la Universitat Oberta de Catalunya (España). Ejerce como profesor e investigador en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (UNA), imparte cursos de grado y posgrado. Cuenta con 25 publicaciones en revistas nacionales e internacionales, así como múltiples aportes en congresos y seminarios. Sus líneas de investigación versan sobre la tecnología en educación superior; Personal Learning Environments, Ecologías de Aprendizaje, Gestión Educativa, Liderazgo Pedagógico, entre otras.
  - 2 Dr. en Informática y Comunicación Centrada en el Ser Humano, por la Universidad de Aalborg, Dinamarca. Mtr. en Tecnologías de Información y Comunicación con énfasis en Administración de Proyectos de TI. Bachiller en Informática por la Universidad Nacional. Asesor académico en la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad Nacional, Costa Rica. Coordinador del Programa UNA Virtual de la UNA del 2007 al 2014. Docente Universitario de grado y posgrado. Participante como expositor en múltiples conversatorios y mesas redondas. Autor y coautor de artículos en Educación y Tecnologías. Revisor en revistas internacionales y nacionales. Actualmente es Subdirector de Educación de la Fundación Omar Dengo.
  - 3 Mtr. en Tecnología e Informática e Informática Educativa, Universidad Nacional de Costa Rica y Bachiller en Ciencias de la Comunicación Colectiva con Énfasis en Producción

## Introducción

**E**ste escrito ofrece un panorama histórico de lo que, en parte, ha sido la integración de las tecnologías digitales en los procesos educativos de la Universidad Nacional (UNA). Igualmente se plantea un análisis en el contexto coyuntural de una emergencia global sanitaria y educativa que, al coincidir con el 50 aniversario de la institución, nos obliga a pensar en clave de futuro en al menos tres dimensiones: pedagógica, tecnológica y organizativa.

Los orígenes de la UNA se trazan desde la fundación de la Escuela Normal Superior. Esto explica en mucho la fuerte vocación pedagógica y humanista que han permeado su docencia en toda su historia, especialmente representada en su Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Dicha herencia pedagógica ha sido esencial para repensar y reconocer la importancia de sustentar pedagógicamente cualquier diseño e implementación de experiencias de aprendizaje con tecnologías.

Para orientar el análisis, resulta importante partir de una referencia conceptual en relación con la Informática Educativa, comprendida desde el desarrollo de un currículo educativo (Carvajal, 2011) para la integración de la tecnología, hasta una perspectiva más amplia en donde la tecnología se integra a las diferentes áreas de conocimiento; en otras palabras, su aplicación en relación con el conocimiento del contenido (CK, por sus siglas en Inglés) (Mishra y Koehler, 2006), así como a las formas de mediación pedagógica y las modalidades de aprendizaje, como la virtualidad. De una manera concisa, el elemento esencial de la integración de las tecnologías en la educación centra sus esfuerzos en cómo esta puede ser diseñada y aplicada para promover aprendizajes efectivos.



---

Audiovisual, Universidad de Costa Rica. Trabaja como asesora académica en el Proceso de Formación Pedagógica e Integración Tecnológica en la Docencia, de la Vicerrectoría de Docencia y académica investigadora en la División de Educología. Es miembro desde el año 2014 de la Comisión de Tecnologías para la Información y Comunicación en la Educación Superior de CONARE. A lo largo de los años, ha desempeñado diversos roles en el apoyo a la incorporación de Tecnologías en la Docencia, ha sido coordinadora del Programa UNA Virtual, formadora de docentes, diseñadora de materiales y administradora del Aula Virtual. Ha escrito artículos de revista, ponencias y libros sobre temas como: Métodos y Técnicas Didácticas con el uso del Aula Virtual, Criterios de Calidad para la Educación Virtual, Formación Docente en Tecnologías, así como del apoyo de diferentes herramientas tecnológicas en educación.



## Pasado reciente: dos décadas en retrospectiva de la tecnología en la UNA

Algunas líneas históricas trazadas en la investigación identifican el nacimiento y desarrollo de tecnologías usadas en Educación, desde finales del siglo XIX como las computadoras y el Internet. Sin embargo, es hasta la mitad del siglo XX cuando se visualiza la potencialidad de estas (Huang *et al.*, 2019), con lo cual surge un incremento vertiginoso en cantidad y variedad en lo que llevamos del siglo XXI.

La ruta transitada por la UNA en relación con la integración de las tecnologías digitales para apoyar procesos educativos inicia desde finales del siglo pasado e inicios del presente. En el año 1994, se daban los primeros pasos, especialmente en lo referente a la creación de condiciones tecnológicas de red de telecomunicaciones adecuadas, como un primer nivel esencial para su aprovechamiento en la docencia, la investigación y la administración universitaria (UNANet, 1994). Entre los objetivos de esta primera iniciativa de tecnologías de información y comunicación se encontraban: 1) Crear una red de comunicación única en la UNA; 2) contribuir con el mejoramiento de la gestión académica y administrativa de la UNA, con lo cual se facilitó la comunicación; y 3) favorecer la consolidación de una cultura de la información.

La transferencia de archivos, sistemas “antiguos” de correo electrónico, computadores para procesamiento de datos, listas de distribución, fueron algunas de las aplicaciones incipientes de esta infraestructura tecnológica (UNANet, 1994). Estos avances tecnológicos generaron la necesidad de tomar decisiones de carácter organizativo, entre ellos, la definición de la Escuela de Informática como la administradora del plan de implementación tecnológica y al Centro de Cómputo como participante. Esto es indicador de ambas dimensiones, la tecnológica y la dimensión académica conformaron una simbiosis clave para las implementaciones de tecnología en la educación. Además, se crea la Unidad de Redes, adscrita a la Escuela de Informática, se asignan recursos en el ámbito institucional para el desarrollo de la infraestructura tecnológica como un ecosistema de redes, equipo tecnológico y *software*. La creación de estas condiciones generó un nivel de preparación tecnológica institucional para el desarrollo

de iniciativas educativas apoyadas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los años venideros.

Los avances en tecnología, tanto a nivel global como local, tuvieron incidencia en la oferta educativa de la UNA. De forma visionaria, se contaba desde 1973 con la carrera de Bachillerato en Enseñanza de la Tecnología en la Escuela de Filosofía, esta se convirtió posteriormente en un Bachillerato en la Enseñanza de la Computación y la Informática de la Escuela de Informática<sup>4</sup>. Dicha carrera fue declarada terminal en el año 2007 y se creó la Maestría en Tecnología Educativa. Estas ofertas han contribuido a la formación y especialización de profesionales en Educación que en el ámbito nacional aportan a la innovación educativa en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

En relación con las experiencias de tecnología educativa en la UNA, algunas se encuentran relacionadas al desarrollo de la oferta educativa en modalidades alternativas a la presencial; históricamente conocida en la UNA como Modalidad Virtual (*e-learning*), y la combinación de lo virtual con lo presencial, conocido como bimodal (*blended learning*). Este enfoque es más cercano a lo que Saqr *et al.* (2022) identifican como el cuarto paradigma de la investigación en tecnología educativa conocido como Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computadora (CSCL por sus siglas en inglés). Para Bezhovski y Poorani (2016) los dos aspectos esenciales en el *e-learning* son lo tecnológico y lo pedagógico. En años más recientes, conforme la frontera entre lo presencial y lo virtual se ha ido acortando, han aumentado las experiencias de docentes que integran las TIC en cursos presenciales.

Al respecto, se identifica hacia 1999 el inicio de la virtualidad en la educación superior en Costa Rica. Concretamente, la Maestría en Desarrollo Rural (MDR) de la Universidad Nacional tuvo su primera oferta bajo esta modalidad en el año 1999 (Castro y Corrales, 2012). En la historia de la Educación Virtual, esto posicionó a la UNA como líder a escala nacional, y coincide con la creación de la primera universidad virtual en 1999.

Para Gallardo *et al.* (2006), los modelos de formación universitaria con TIC se conforman en relación con tres dimensiones: la organizativa, la pedagógica y la tecnológica. En este sentido, la UNA ha generado acciones en las tres.

4 <https://www.filosofia.una.ac.cr/index.php/areas/resena-historica>

Desde la perspectiva de la virtualidad, en la dimensión tecnológica los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) han sido el eje central que ha soportado estos programas. Según (Bezhovski y Poorani, 2016), el primer LMS basado en la WEB fue lanzado en 1996. Cuatro años después, la MDR (UNA) utilizaba el primer LMS llamado SIVEDUC y desarrollado por la Universidad Austral de Chile, con la que el posgrado ejecutaba un convenio de cooperación. Así, la UNA se incorporó a una experiencia contemporánea y actualizada al utilizar este LMS solo cuatro años después de su lanzamiento.

Los pasos dados por la MDR abrieron las puertas para que otras ofertas de posgrado y de licenciatura se aventuraran en la virtualidad, en momentos donde se cuestionaba la calidad de esta modalidad (O'Neill *et al.*, 2004) en comparación con la presencial, por los altos niveles de deserción que se experimentaban. Para el año 2010, la UNA contaba con varios programas en modalidad virtual o bimodal, como: la Maestría en Museología, la Maestría en Educación Rural, el Doctorado Interuniversitario en Ciencias Naturales, la Licenciatura en Ciencias Forestales, la Maestría en Tecnologías de la Información y Comunicación y el Proyecto ELAC del Centro de Política Económica (Castro y Corrales, 2012). El crecimiento en la oferta docente en estas modalidades presionó para que las dimensiones tecnológica, organizacional y pedagógica se sintieran presionadas a evolucionar.

En ese momento histórico, desde la perspectiva tecnológica cada programa buscaba una alternativa propia de LMS, y lo posibilitó desde el SIVEDUC. Algunas maestrías diversificaron su plataforma para utilizar el sistema First Class en convenio con la REDCAPA.

Por otra parte, en el 2003, la Maestría en Tecnologías de Información de la Escuela de Informática inició con el uso del sistema *Blackboard*, de licencia propietaria y declarado de carácter institucional<sup>5</sup>, con lo cual se dio un paso importante en la dimensión organizativa de la integración de las TIC. Posteriormente, el Proyecto ELAC introdujo MOODLE como sistema de gestión de aprendizaje. Este LMS, con características concretas, tanto técnicas como filosóficas y de orientación pedagógica, fue declarada la plataforma institucional en el año 2006, después de un análisis pedagógico y técnico.<sup>6</sup> Aunado a lo anterior, cabe destacar que

5 Oficio PPI-MATI-834-2003 del 14 de octubre del 2003.

6 Acuerdo 14-2006 del Gabinete de Rectoría.

durante el periodo de 2005 a 2012 se hicieron grandes inversiones en la adquisición de recursos tecnológicos tanto de *hardware* como de *software*.

El aumento de iniciativas desde las Unidades Académicas y Posgrados, así como la variedad de alternativas tecnológicas evidenció la necesidad de generar acciones y tomar decisiones en la dimensión organizacional, concretamente en el desarrollo de políticas y lineamientos, que derivan en la creación de un programa institucional para la integración tecnológica en la docencia universitaria. Este programa, que a lo largo del tiempo evolucionó de ser PRODAPA alrededor de 2002, para ser NOVUS en 2004, y conocerse como UNA VIRTUAL a partir de 2005<sup>7</sup>, significó una acción trascendental de apoyo decidido por parte de las autoridades universitarias. Con esta decisión se inician acciones de inclusión sobre la tecnología en educación como parte de los procesos de planificación universitaria. En el 2005, el Gabinete de Rectoría instruye para que el Programa UNA Virtual sea fortalecido, no solo con una conformación organizacional, sino con personal y el desarrollo de un plan estratégico alineado al Plan Global Institucional 2005-2011. En este sentido, queda transversalizado el elemento central de la incorporación de las tecnologías aplicadas a la docencia concebidas como medio y no como fin, para superar barreras de espacio, tiempo e infraestructura (Universidad Nacional, 2022).

Igualmente, se identificó la necesidad de crear un marco general de políticas y criterios en relación con las TIC en el quehacer académico de la UNA. En agosto de 2007, fueron aprobadas las primeras Políticas y Procedimientos para la Incorporación de las TIC en los Procesos Académicos de la Universidad Nacional, las cuales fueron replanteadas en el año 2016<sup>8</sup>.

Desde la dimensión pedagógica, la Universidad Nacional reconoció formalmente la importancia del binomio educación y TIC, para ofrecer una respuesta pertinente a la sociedad presente y futura. Al respecto, el modelo pedagógico de la UNA indica la importancia de que estos dos elementos coincidan en términos de los propósitos de aprendizaje, con lo cual se considera la función de las tecnologías como medio que facilita la interacción entre los agentes intervinientes del proceso educativo, así como con los contenidos de aprendizaje (Universidad Nacional, 2022).

7 Acuerdo 30-2005 del Gabinete de Rectoría.

8 UNA-SCU-ACUE-2119-2016 del 21 de noviembre.

Con este propósito, las acciones universitarias se han enfocado principalmente en la generación de capacidades de las personas docentes, como actores esenciales de la dinámica educativa, mediante la inclusión de un eje relacionado con las TIC en Educación, dentro de los diferentes modelos de desarrollo profesional (Méndez, 2015). Según el Informe de Resultados del Diagnóstico Interno del Programa UNA Virtual 2005-2012, la UNA contaba en ese periodo con 11 ofertas de formación docente para la integración de las tecnologías en la educación, con una cantidad de casi 700 personas académicas capacitadas en cinco años. Otros espacios de formación docente se evidencian con las cinco ediciones del Foro de Académicos Innovadores, cuyo propósito era promover la socialización de experiencias innovadoras desde el quehacer académico de y para personas académicas de la UNA.

Como se ha indicado, la década del 2010 al 2020 marca una etapa de consolidación de la integración de las TIC en la docencia en la UNA. En el ámbito técnico, destaca la integración del Aula Virtual Institucional con el sistema institucional de gestión académica Banner. Este aspecto permitió una mayor autonomía por parte de las personas docentes para autogestionar la habilitación de sus entornos virtuales de aprendizaje. Previo a este proceso de integración, el colectivo docente dependía de una persona administradora que habilitara los espacios y matriculara manualmente a los estudiantes. A partir del segundo ciclo del 2012, las personas docentes realizan la habilitación automática de sus cursos asignados desde el sistema Banner, con lo cual el estudiantado es vinculado automáticamente al entorno virtual.

En el ámbito académico, destaca la consolidación de nuevos planes de estudios en modalidad virtual, entre ellos todas las carreras adscritas a la Escuela de Ciencias Ecuménicas de la Religión. Concretamente, en el 2012, se habilita en modalidad virtual la Maestría en Estudios Teológicos y en el 2014 se da la primera promoción de la Licenciatura en Educación Religiosa bajo modalidad virtual. También durante esta década, se aprueban otros planes de educación como la Licenciatura en Biblioteconomía Pedagógica, y la Maestría en Salud Integral y Movimiento Humano, ambas ofertas utilizan la modalidad virtual como una herramienta para la regionalización de su oferta educativa y las amplía a las sedes regionales. Son pocos, sin embargo, los casos donde se ha logrado la internacionalización de la oferta por medio de la virtualización, un ejemplo es la Maestría Profesional en

Gerencia del Comercio Internacional, que se brinda en alianza con el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (República Dominicana). Esto coincide con la tendencia que se ha llevado en América Latina, en cuanto a la virtualización de sus carreras, al respecto, Rama (2016) explica que el auge de modalidades como el *e-learning* y *blended learning*, aunado al desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje y recursos de aprendizaje, permite tanto el aumento de la matrícula como la cobertura en la educación superior, y se convierte en ofertas demandadas en los diferentes países (Rama, 2016).

Ante el aumento en las solicitudes de unidades académicas con intenciones de reestructurar o visualizar sus planes de estudio, el Programa UNA Virtual sustituyó el modelo de capacitación que se venía implementando, diseñó entonces un proceso de asesoría y acompañamiento para los procesos bimodales y virtuales. En este proceso se enfatiza tanto en aspectos académicos, administrativos y tecnológicos que se deberían llevar a cabo, tanto para cambiar la modalidad de un curso presencial a virtual, como para realizar el rediseño de un plan de estudios bimodal o virtual. Esta transición llevó a valorar a escala institucional la importancia de generar estrategias de formación docente adaptadas a las demandas del colectivo docente. En este sentido, es de vital importancia que los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje se integren en el diseño (Aragón y Delgado, 2017).

Aunado a lo anterior, durante este periodo se genera una importante reflexión acerca del quehacer del Programa UNA Virtual. En los primeros años de la década, se realiza un diagnóstico tanto interna como externamente al programa que permite validar y hallar áreas de mejora para atender las necesidades de la Universidad en la materia. Los resultados complementan los cambios acaecidos a escala institucional, como la adopción del nuevo Estatuto Orgánico en 2015. Este aspecto marca una transición, ya que la Dirección de Docencia, instancia a la que había estado inscrito el Programa, pasa a ser Vicerrectoría de Docencia.

El trabajo interinstitucional entre las instancias que apoyan la integración de las TIC en la docencia en las universidades estatales costarricenses que conforman el CONARE, ha tenido desde el año 2005 una representación por medio de la comisión de Tecnologías para la Información y la Comunicación en la Educación Superior (TICES). Entre los años 2015 y 2017, esta comisión se abocó a la realización de un importante proyecto que derivó en

la publicación del Marco de referencia académico de criterios de calidad en la gestión, uso y desarrollo de las TIC en la academia de las universidades estatales de Costa Rica. Este proyecto se planteó como un escenario propicio para generar acciones desde las cinco universidades públicas, con estándares de calidad y trabajo interinstitucional, que respondan a los requerimientos de la educación terciaria (TICES, 2019).

Este proceso permitió a la UNA autoevaluar los aspectos positivos que se habían logrado hasta el momento en la materia y plantear posibilidades de mejora, entre las cuales destacan la necesidad de implementar acciones para desarrollar y reutilizar recursos educativos digitales, mejorar la accesibilidad en todas las acciones relacionadas con la incorporación de TIC, así como la implementación de modalidades virtuales para promover la internacionalización de los procesos académicos.

## Tecnología y educación en la UNA: perspectiva en tiempos de pandemia

El inicio de la década de 2020 ha representado grandísimos retos, la emergencia causada por la pandemia por covid-19 hizo que se tuvieran que tomar decisiones importantes en materia de mediación tecnopedagógica en todas las instituciones educativas, y la UNA no fue la excepción. A continuación, se detallan algunos aspectos destacados en los que se trabajó para afrontar este reto (TICES, 2021).

Desde el punto de vista técnico, la UNA puso a disposición de la comunidad universitaria un ecosistema de aplicaciones tecnológicas básicas compuesta por el Aula Virtual Institucional (AVI), la cual, a partir de la declaratoria de la modalidad de presencialidad remota, tuvo un crecimiento a septiembre de 2020, de aproximadamente 1500 cursos en relación con los cursos abiertos en todo el 2019. Este ecosistema se complementó con *Microsoft TEAMS*, el cual se fortaleció con un desarrollo institucional para la creación automática de espacios virtuales según la oferta docente. Además, se hizo entrega de al menos dos licencias de la aplicación *Zoom* a cada Unidad Académica, División, Instituto y Posgrado. Destaca que la infraestructura de servidores del aula

virtual mejoró casi en un 300 %, por medio del establecimiento de una infraestructura de nodos, lo que permitió mayor estabilidad, capacidad de concurrencia y almacenamiento. Además, se logró que, mediante un proceso automatizado, se creen los cursos de la oferta docente en *Microsoft TEAMS*, de modo que tanto docentes como estudiantes, al iniciar el ciclo ya cuentan con sus entornos en esta plataforma.

Desde el punto de vista de apoyo docente, se desarrollaron una gran cantidad de talleres para la orientación pedagógica y tecnológica del personal académico, en temas como: Aula Virtual, *Microsoft Teams*, *Zoom*, reflexiones pedagógicas, evaluación para los aprendizajes en la presencialidad remota, *Perusall*, Aula Invertida, cuestionarios en las distintas herramientas tecnológicas, entre otros. Las grabaciones de todos estos seminarios y otro material desarrollado se han incorporado en el denominado Espacio de autoaprendizaje para el uso de TIC como apoyo a la docencia. A partir del II Ciclo de 2020, la oferta de actualización profesional docente se trasladó a modalidad virtual o de presencialidad remota. Las temáticas fueron adaptadas para apoyar a las personas docentes a afrontar mejor los retos de la presencialidad remota.

Las dinámicas propias de trabajo dentro de la Vicerrectoría de Docencia, aunado al contexto retador que ha planteado la atención a todas estas nuevas formas de entrega de la docencia, producto de la situación de pandemia, han llevado hacia finales del 2021 a la unificación de los procesos UNA Virtual y Actualización Profesional, conformando ahora el Proceso de Formación Pedagógica e Integración Tecnológica en la Docencia, adscrito a la Unidad de Evaluación, Mejoramiento e Integración Tecnológica en la Docencia, de la Vicerrectoría de Docencia. Esta sinergia brinda un horizonte positivo, que muestra la consolidación de esta temática y marca importantes retos para el futuro.



## Futuro de la tecnología educativa en la UNA: retos y tendencias

Con este marco de análisis, se evidencia cómo la Universidad Nacional ha realizado múltiples acciones para la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en



las diferentes áreas del saber, con lo cual ha demostrado una extraordinaria capacidad de adaptación aparte de las demandas sociales. Sin embargo, la gran proliferación y uso masivo de las TIC (Casillas y Ramírez, 2019) sigue generando una transformación tecnológica, que permea en las instituciones de educación superior, no es entonces la UNA la excepción, y afecta en su acción sustantiva —docencia, investigación y extensión, así como de forma transversal a aspectos organizativos—, lo cual deriva en retos por atender.

En este sentido, a futuro se deben garantizar respuestas pertinentes y alineadas con la Sociedad de la Información, caracterizada por acceder, generar, procesar y compartir información a través de las TIC (González-Sanmamed *et al.*, 2020), actividades que están modificando aspectos de la vida cotidiana, incluso la forma de interacción social y que repercuten en el desarrollo social (Pérez-Zúñiga *et al.*, 2018). Estos cambios se han visto incrementados exponencialmente por el fácil acceso y uso de la tecnología, que en la mayoría de los casos apoyan la democratización de la información, y traspasan las barreras de espacio y tiempo.

Esta transformación tecnológica se gesta desde diferentes aristas (Barroso y Cabero, 2013). Por un lado, aspectos meramente tecnológicos como un acceso eficiente a internet en los diferentes campus universitarios, especialmente en las sedes ubicadas en zonas rurales donde se ha incrementado la brecha de acceso, tanto a internet como a dispositivos.

Aunado a lo anterior, se deben atender cuestiones pedagógicas en el uso de las TIC, que requieren repensar el concepto de aprendizaje y la transformación silenciosa que se desarrolla en torno a este. En este sentido, surgen o se retoman propuestas como el aprendizaje colaborativo y distribuido, ubicuo, flexible, entre otros. Además de nuevos enfoques que incorporan las TIC como vehículo para el aprendizaje, sin las cuales no se entiende el ecosistema aprendiente actual de la comunidad universitaria, como el caso de los entornos personales de aprendizaje, más conocido por sus siglas en inglés (PLE<sup>9</sup>), que se definen como aquellos recursos, actividades, herramientas y conexiones que cada individuo utiliza para aprender (Castañeda y Adell, 2013). Este entramado queda transversalizado por tres componentes: buscar información, crear o modificar contenido y compartir

información, proceso este último que incluye la interacción y que imprime el carácter social a los PLE (Castañeda y Adell, 2013).

Igualmente, se suma a la reflexión la forma de obtener el conocimiento. Ciertos paradigmas validan la educación formal como única manera de obtener aprendizaje, en contraposición de aquellos que visibilizan los ámbitos informales y no formales para la adquisición de este. Estas “nuevas” perspectivas de integración de los múltiples tipos de adquisición de conocimiento que forman las ecologías de aprendizaje, no se comprenden sin atender el papel de las TIC. Especialmente, ante la evidente tendencia a la expansión de la globalización en los diversos campos como el social, económico, político y por supuesto educativo. Además de la inestabilidad y demandas del mercado laboral, que repercute de forma directa en la obsolescencia de algunas carreras (González-Sanmamed *et al.*, 2020) y la necesidad por un lado de nuevas ofertas académicas, así como la actualización de la formación de los futuros profesionales (Sangrà y Wheeler, 2013).

Estos acontecimientos ponen el acento en la educación universitaria para la adquisición de habilidades y competencias del estudiantado, con lo cual se evidencia desde la promoción de políticas educativas emanadas, tanto desde organismos nacionales (Ministerio de Educación Pública), como internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Organización de Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Más concretamente, sugieren un aprendizaje a lo largo de la vida como modelo articulador para afrontar los desafíos. Al respecto, este enfoque flexible desde la educación universitaria coloca el eje de aprendizaje en el estudiantado e incorpora las habilidades y competencias generadas a partir de ámbitos no formales e informales (García-Martínez, 2021).

Se requiere así, que desde la Universidad Nacional se impulse el aprendizaje a lo largo de la vida en la comunidad educativa en general y en el colectivo de estudiantes particularmente. Esto evitará que el ámbito universitario sea considerado la única forma de alcanzar aprendizajes (Aoki, 2020), con lo cual se limita a una etapa concreta, sino que continúa una vez egresados y tenga un mayor impacto en la sociedad (Brown y Snower, 2012). Al respecto, las TIC permiten múltiples posibilidades de formación en diferentes áreas, a través de diferentes formatos (audio, texto, vídeo, etc.) que se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje de las personas usuarias. Igualmente, múltiples posibilidades

de formación surgen en torno a los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), donde el estudiantado puede complementar sus aprendizajes de manera flexible e incorporarse a redes de aprendizaje y creación de conocimiento en sus diferentes disciplinas.

Como ya se ha indicado, en los últimos años, la UNA, al igual que la mayoría de universidades del mundo, ha visto afectada su dinámica ante el inminente cierre de las aulas a causa del covid-19. El cambio desde la presencialidad a la modalidad de presencialidad remota ha sido posible gracias a la tecnología, y ha habilitado las vías de comunicación entre los diferentes agentes intervinientes del proceso educativo, así como entre pares, lo cual soluciona en parte el grave problema de espacio y tiempo (Roig-Vila *et al.*, 2021).

No cabe duda que esta situación ha acelerado el proceso de transformación digital antes comentado. Sin embargo, está dejando entrever múltiples desafíos que la UNA debe abordar en un futuro inminente. En este sentido, destaca las grandes brechas acaecidas, tanto de acceso a dispositivos, de uso de las TIC y de competencia digital en docentes y en el colectivo de estudiantes, al igual que ha sucedido en otras instituciones internacionalmente (García-Peñalvo y Corell, 2021). Se evidencia una grave desigualdad que riñe con algunos de los principios del modelo pedagógico de la UNA relacionados con la igualdad de oportunidades (UNA, 2022, párr. 2). Caben destacarse los esfuerzos realizados por la UNA para paliar parte de estas brechas, que complementan algunas acciones llevadas a cabo en el país. Sin embargo, se requiere por un lado de mayores esfuerzos de capacitación, tanto a docentes, como administrativos y a la comunidad estudiantil.

Para conocer esta nueva realidad, se requiere de investigaciones que muestren un panorama actualizado sobre el uso pedagógico de las TIC en los planes de formación universitarios. Profundizar en cómo el estudiantado aprende y el uso que hace el profesorado de la tecnología, permitirá tomar decisiones al respecto y generar respuestas a preguntas esenciales en torno a la TIC: ¿para qué, para quién y cómo las uso? (Barroso y Cabero, 2013).

Aunado a lo anterior, se requieren planes de estudios flexibles, contextualizados y alineados con necesidades de la sociedad costarricense, y que integren las TIC como un elemento más del currículo, para evitar seguir enfatizando en las limitaciones derivadas del uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barroso y Cabero, 2013). Esta integración se logra

con la acepción asumida de que la tecnología no es un fin, sino un medio, mediante lo cual se derriba así el discurso instalado de la innovación en educación como sinónimo del uso de las TIC.

Desde esta perspectiva, se requiere enfatizar en la necesidad de mayor formación del colectivo docente universitario de la UNA para un uso efectivo de la tecnología desde una doble vertiente, pero indisociable. Por un lado, formación tecnológica que permita llevar a cabo dinámicas de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC y por otro, formación pedagógica donde se acentúe la planificación de metodologías innovadoras que integren las TIC.

## Reflexiones finales

Es evidente la proliferación de las TIC y su uso masivo en general, pues son cada vez más las posibilidades que se presentan para la incorporación en los procesos de aprendizaje en educación superior. Pero más allá de discutir sobre las bondades que la tecnología ofrece en la educación, se hace énfasis en los retos acaecidos en torno a esta materia, aspectos que deben ser abordados en un futuro reciente desde la UNA para garantizar a toda la comunidad universitaria la igualdad de posibilidades, la democratización de la información, entre otros.

En este orden de ideas, a escala tecnológica se debe prestar atención a las desigualdades existentes, y que la pandemia ha puesto de manifiesto, con la finalidad de reducir las brechas, tanto de acceso a internet y a dispositivos, especialmente en las sedes universitarias y zonas rurales, como de uso de las TIC por parte de los agentes intervinientes de los procesos educativos terciarios.

Igualmente, surgen retos en el orden pedagógico, donde la formación docente en este eje y en todas las áreas del saber se torna imprescindible, tanto para el cumplimiento del modelo pedagógico de la UNA, como para generar una base fundamentada a la hora de incorporar la tecnología en el quehacer académico, aspecto clave para resignificar el concepto de aprendizaje. Por otro lado, se ha comprobado cómo la disociación de los componentes pedagógicos y tecnológicos no es efectiva en la formación. De este modo, se requiere la adopción de un enfoque tecnopedagógico y crítico de la integración de las TIC en las actividades aprendientes.

Aunado a lo anterior, se sugieren proyectos de investigación sobre el tema. En este sentido, es importante conocer las nuevas actitudes, competencias y habilidades de los colectivos de estudiante y docentes para un uso efectivo de las TIC en la educación, especialmente ante la nueva realidad digital postpandemia.

Otros retos pendientes que pueden nutrirse con el uso efectivo de las TIC radican en aspectos como la internacionalización, gracias a lo cual se aproveche la movilidad virtual de estudiantes y docentes a otras universidades del mundo, participación de la comunidad en eventos internacionales, aspectos que permiten la generación de redes personales y profesionales de aprendizaje y la visibilización de la UNA en el campo internacional.

Por último, se requiere que la comunidad universitaria en general, y el estudiantado graduado de la UNA en particular sean aprendientes permanentes, aspecto que exige centrar el aprendizaje en cada estudiante. En este sentido, las TIC se convierten en aliadas para fortalecer un aprendizaje autodirigido a lo largo y ancho de la vida.

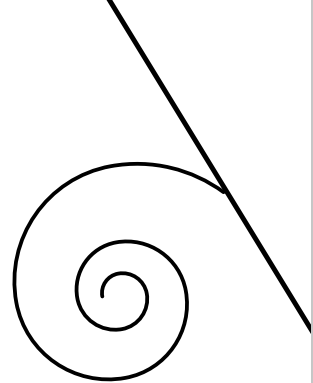
## Bibliografía

- Aoki K. (2020). Technologies for Lifelong and Lifewide Learning and Recognition: A Vision for the Future. En S. Yu, M. Ally y A. Tsinakos (eds.), *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum. Bridging Human and Machine: Future Education with Intelligence* (pp. 41-52). Springer.
- Aragón, M. y Delgado, M. (2017). Reflexiones sobre los procesos de actualización profesional para la incorporación de TIC en la docencia en la Universidad Nacional. En C. Rama (ed.), *La Educación a Distancia y Virtual en Costa Rica. El Desafío de Incorporar tecnologías en la Enseñanza Universitaria* (pp. 17-32). EUTN.
- Barroso, J. y Cabero, J. (Coords). (2013). *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Pirámide.
- Bezhovski, Z. y Poorani, S. (2016). The Evolution of E-Learning and New Trends. *Information and Knowledge Management*, 6(3), 50-57. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/IKM/article/view/29274>
- Brown, A. J. y Snower, D. J. (2012). Skills development: Rethinking the future. Organisation for Economic Cooperation and Development. *The OECD Observer (290/291)*, 47. <https://bit.ly/2XRiZCh>
- Carvajal, Á. (2011). Informática Educativa: una Reflexión Crítica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2(1), 1-21. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/8466>
- Casillas M. A. y Ramírez, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 97-111. <https://bit.ly/3v2KCqo>
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Castro, W. y Corrales, X. (2012). *Una Estrategia para la Innovación Académica. Comunicación e Innovación para el Desarrollo Sostenible* (pp. 93-104). Universidad Nacional.
- Gallardo, A., Torrandel, I. y Negre, F. (2006). *Análisis de los componentes de modelos didácticos en la educación superior mediante entornos virtuales*. Temática de la comunicación: Educación Superior Modalidad: Presencial.

- García-Martínez J. A. (2021). Herramientas asociadas al aprendizaje informal: oportunidades para potenciar los entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Publicaciones*, 51(3), 215-256. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18090>
- García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2021). COVID-19: La encerrona que transformó las universidades en virtuales. *Gaceta Cultural*. 23-26. [https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2182/3/Alfredo\\_Fran.pdf](https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2182/3/Alfredo_Fran.pdf)
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2020). Learning ecologies in the digital era: challenges for higher education. *Publicaciones*, 50(1), 83-102. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15671>
- Huang, R., Spector, J. M. y Yang, J. (2019). *Educational Technology: A Primer for the 21st Century*. Springer.
- Méndez, N. (2015). *Sistema de Desarrollo Profesional 2013-2017*. Programa de Evaluación y Desarrollo Profesional: Universidad Nacional.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017-1054. <https://www.learntechlib.org/p/99246/>.
- O'neill, K., Singh, G. y O'donoghue, J. (2004). Implementing eLearning Programmes for Higher Education: A Review of the Literature. *Journal of Information Technology Education: Research*, 3, 313-323. <https://doi.org/10.28945/304>
- Pérez-Zúñiga, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E. y Partida, J. A. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Rama, C. (2016). *La fase actual de la expansión de la educación en línea o virtual en América Latina*. Universidades.
- Roig-Vila, R., Urrea Solano, M. E. y Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <http://hdl.handle.net/10045/110539>
- Sangrà, A. y Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿o estamos formalizando lo informal? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10, 107-115. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689>

- Saqr, M., Vartiainen, H., Valtonen, T., Sonsoles, L., Sointu, E. T. y Tedre, M. (2022). Computers in Human Behavior The nature and building blocks of educational technology research. *Computers in Human Behavior*, 128, 107123. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107123>
- TICES, C. D. (2019). *Marco de referencia académico de criterios de calidad en la gestión, uso y desarrollo de las TIC en la academia en las universidades estatales de Costa Rica*. Consejo Nacional de Rectores.
- Universidad Nacional. (2022). *Página oficial Universidad Nacional*. <https://www.una.ac.cr/>
- UNANet. (1994). *Red Universitaria de Comunicación*. Propuesta de creación. Dirección de Investigación. Comisión de Informática: Universidad Nacional. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1919>





# Diversidad y educación: UNA cuestión ineludible

*Raquel Bulgarelli Bolaños<sup>1</sup>*

*Vivian Carvajal Jiménez<sup>2</sup>*

*Manuel Arturo Fallas Vargas<sup>3</sup>*

*María Roxana Rodríguez Araya<sup>4</sup>*

- 1 Licda. en Orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y Mag. en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Posee diferentes publicaciones. Fue orientadora para colegios privados y en programas y proyectos de la UNA, continúa como académica en esta institución y es orientadora educativa de la Universidad VERITAS en San José, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-8811-9625>
- 2 Filóloga hispánica y pedagoga. Dra. en Tecnología Educativa. Catedrática, investigadora y profesora en la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación. Miembro del Consejo Central de Posgrado de la UNA. Actualmente, responsable de un proyecto en el contexto fronterizo del triángulo norte de Costa Rica. Con publicaciones y conferencias vinculadas con temas de pedagogía, lengua e investigación, entre otros. <https://orcid.org/0000-0002-6392-1857>
- 3 Dr. en Sexualidad y Relaciones Interpersonales por la Universidad de Salamanca España, Mag. en Psicopedagogía de la Universidad LASALLE, Licdo. y Br. en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad Nacional, Costa Rica. Catedrático, docente e investigador en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica. Conferencista y capacitador nacional e internacional en temas de orientación, afectividades y sexualidades, entre otros. Posee diversos artículos científicos en el área de Orientación, sexualidades, diversidad, actitudes, violencia, tecnología, bienestar, entre otras. <https://orcid.org/0000-0002-6964-2082>
- 4 Directora del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la niñez y la Adolescencia (INEINA) de la Universidad Nacional de Costa Rica. Académica, proyectista e investigadora. Mtr. en Artes de la Universidad de Minnesota, Estados Unidos, reconocido por la Universidad de Costa Rica como Mtr. en Artes, Psicología en Educación. Ha realizado publicaciones en el área educativa. <https://orcid.org/0000-0001-6634-9780>

## Introducción. La UNA en torno a la diversidad

**E**l reconocimiento e importancia de la diversidad humana en sus múltiples manifestaciones ha tomado fuerza en las últimas décadas, de manera que una educación que atienda pertinentemente a una sociedad tan plural como la nuestra, potencia sus alcances y permite que la comunidad aprendiente manifieste libremente su singular identidad (Luque y Delgado, 2002). La diversidad nos distingue y particulariza, sobre todo, nos enriquece como sociedad. En este sentido, la diversidad se entiende como una característica *sine qua non* de la especie humana, lo que nos lleva a construir sociedades diversas en dimensiones tan amplias como la cultura, las tradiciones, las formas de entender el mundo y relacionarse con este (Santiváñez, 2010).

La Universidad Nacional (UNA), a partir de lo señalado en los principios y valores de su Estatuto Orgánico (2015), parte de que las personas ostentan derechos inalienables y absolutamente independientes de las condiciones personales o sociales de los individuos. Al respecto, este documento señala que la UNA: “Honra la libertad, la diversidad, la búsqueda de la verdad y la sustentabilidad natural y cultural, en beneficio del conocimiento, la equidad, la justicia y la dignificación de la condición humana” (p. 17). Desde estas premisas, nuestra casa de estudios ha procurado aportar a la sociedad costarricense y fortalecer valores como la libertad, la equidad y la justicia, y de esta forma, contribuir con una mejor calidad de vida de sus estudiantes y de la comunidad nacional.

Por tanto, esta casa de formación busca ensanchar “la noción de sujeto de cultura y de sujeto universitario, y se abre a la diversidad, a otros tipos de sujeto” (Chacón, 2003, párr. 7); lo cual favorece acciones concretas para la discriminación positiva de poblaciones tradicionalmente vulneradas, en procura de saldar la deuda histórica que se tiene con estas. Entre este accionar destaca la admisión progresiva y diferenciada del estudiantado (por zonas geográficas y socioeconómicas), un robusto sistema de becas, la presencia en los territorios rurales de todo el país, el apoyo a estudiantes madres y carreras itinerantes que se desplazan hasta las zonas más remotas de Costa Rica.

El compromiso con una sociedad diversa, compleja, globalizada y cambiante, le permite a la academia focalizar su acción sustantiva en pro del desarrollo social, mediante lo cual impregna sus actividades de una perspectiva científica apoyada en los derechos humanos. En esta línea, el Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) ha asumido el compromiso de formar docentes de distintas disciplinas con una clara visión humanista. De forma congruente, para una educación de calidad, los derechos humanos y el respeto a la diversidad resultan imperiosos desde los planos teórico, metodológico, actitudinal y procedimental, como bien reza el lema de “universidad necesaria” que acompaña a la UNA desde su origen: la “Universidad necesaria, no puede sino hacerse como “Universidad para la diversidad” (Chacón, 2003, párr. 7).

## El concepto de diversidad y sus manifestaciones

La educación como proceso político-social está inmersa en un contexto que marca en gran medida su visión, valores y principios. De tal manera que es dinámica y se ve permeada no solo por acontecimientos internos del Estado, sino también por políticas internacionales, movimientos y reivindicaciones sociales que se aceptan como nuevas formas de relacionarnos con nosotros mismos, los(as) otros(as) y con el planeta. Freire (1985) mencionaba:

La educación, sea en la universidad, la escuela secundaria, la primaria o en la alfabetización de adultos, es un acto político. ¿Por qué? Porque la naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política, así como la política posee aspectos educativos. En otras palabras, un acto educativo tiene naturaleza política, y un acto político tiene naturaleza educativa. (pp. 184-185)

Desde esta dimensión política, los derechos humanos marcan el enfoque educativo de las últimas décadas. Tratados internacionales como la *Convención de los Derechos del Niño* (UNICEF, 1989), la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1979), la *Declaración Mundial*

de Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990), la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), la Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad y de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), son ejemplos que han permeado las políticas educativas en reconocimiento de los derechos humanos, la interculturalidad, la equidad de género, la diversidad humana y su dignificación.

Por otra parte, en Costa Rica la legislación vinculante al tema de derechos humanos, como la *Ley de Igualdad de oportunidades para personas con discapacidad —7600—* (1998), la *Ley 7739 Código de Niñez y Adolescencia* (1998), la *Ley 7142 Promoción de la igualdad social de la mujer* (1990), la *Ley Integral para la Persona Adulta Mayor* (1999), la *Política del Poder Ejecutivo para erradicar de sus instituciones la discriminación hacia la población LGBTI* (2015), entre muchas otras; responde al cuerpo regulatorio internacional sobre este tema, al tiempo que ha puesto sobre el tapete local la adopción de reformas sociales y educativas en beneficio de grupos que históricamente han sido excluidos, lo cual cobra una especial relevancia cuando se comprende que sin un marco jurídico ni compromisos afianzados en recursos, cualquier contrato social es utópico, y que finalmente, la sociedad también resulta impactada positivamente cuando todos los sectores que la integran pueden acceder a la justicia, la educación, el trabajo, la salud y en síntesis, a una vida digna.

Para comprender cómo se dimensiona la diversidad, es necesario reflexionar acerca de la carga semántica que subyace a la construcción de dicho concepto; esto es, dilucidar que en su empleo se asientan juicios morales que lo instalan entre lo positivo y lo negativo, y que se hallan plegados a los sistemas sociales (Ramos, 2012). Este hecho indudablemente tiene que ver con ostentar o no el poder, sea cultural, económico o de otra índole, y desde allí, designar qué se normaliza; es decir, se impone a un “deber ser” replegado a mandatos jurídicos, morales y normas de conducta que deben asumirse “so pena de sanciones de diferente intensidad” (Gallino, 1995, según se cita en Ramos, 2012, p. 81), lo que ha llevado a la marginalización de quienes no se ajustan al impuesto. Desde una

perspectiva de lo diverso, en cambio, se plantea el reconocimiento de la pluralidad como necesario para el desarrollo, y se asume como relevante la generación de rutas alternativas a los estándares establecidos, de forma que disminuyan las brechas y se promueva la igualdad y la equidad.

Más allá de la jurisprudencia que ha avanzado en legitimar los derechos relacionados con la diversidad, el mayor reto ha sido la práctica de la convivencia en los contextos educativos y sociales, donde se guardan enraizados prejuicios y prácticas discriminatorias excluyentes e intolerantes.

En Costa Rica, el reconocimiento de la diversidad entre el estudiantado ha sido un proceso de luces y sombras. Sin embargo, se ha avanzado discursivamente hacia prácticas emergentes que buscan responder a las características individuales, así como a la vivencia tangible de espacios de equidad.

Por tanto, los contextos educativos de las aulas universitarias son escenarios de actuación pedagógica que materializan su labor sustantiva en comunidades urbanas-rurales-indígenas, proyectos, investigaciones, extensionismo, entre otros, como espacios privilegiados para incentivar la generación de aprendizajes sobre la diversidad y sus manifestaciones, de manera que estos se extiendan al resto de la sociedad costarricense.

De esta forma, se posiciona la pedagogía de la diversidad (Sánchez y Ortega, 2008) como una postura ética que confronta al personal académico del CIDE con la docencia, la extensión, la investigación y la producción intelectual, desde una mirada volcada hacia las realidades socioculturales y socioindividuales que convergen en la comunidad nacional. Así, la pedagogía de la diversidad trasciende el ajuste de estrategias didácticas para entender el acto educativo de forma humanista, equitativa, democrática y flexible, cuya calidad descansa en el derecho a expresar la individualidad y aprender desde el propio contexto, no solo como una tendencia, sino como una obligatoriedad de la educación superior para con la ciudadanía (López, 2008), de manera que se reduzcan históricas asimetrías que colocan en desventaja a determinados grupos, y se entienda, como bien señala Gimeno (1999), que “la diversidad es tan normal como la vida misma y hay que (...) vivir con ella y trabajar a partir de ella” (p. 13).

En este sentido, abordajes teóricos como la interseccionalidad contribuyen a ponderar una serie de condiciones que, superpuestas, pueden agravar la situación de desventaja de un

grupo, lo cual permite analizar cómo “una clase concreta de discriminación interactúa con dos o más grupos de discriminación creando una situación única” (Expósito, 2012, p. 204), lo que facilita, sin duda, interrogarse sobre la “reproducción institucional de la desigualdad”.

## Diversidad como un factor de desarrollo personal/social

Desde este marco de análisis, la diversidad y su abordaje implican factores de desarrollo personal y social entendidos desde el reconocimiento de que el aprendizaje se construye no solo en el contexto educativo, sino a través de las experiencias vitales de cada individuo en su propio entorno.

El reconocimiento de la diversidad de parte de todos los actores universitarios debe ser una de las prioridades de los centros de educación superior. En el caso del estudiantado, es trascendental transformar visiones hegemónicas dominantes fijadas en pensamientos absolutistas (Oviedo, 2019, Santiváñez, 2010), para avanzar hacia la equidad de oportunidades para el acceso, la permanencia y finalización de estudios. Para lograrlo, se requiere una cultura pluralista que respete la conformación de nuevas expresiones y relaciones.

Cuando la universidad asume las decisiones políticas, programas y prácticas educativas en concordancia con valores como el respeto, la equidad, la garantía del acceso y la participación de todo el estudiantado, pero especialmente, de los grupos habitualmente excluidos, los beneficios permean los muros universitarios y contribuyen con la construcción de una sociedad de mayor justicia y bienestar. Educar en y desde la diversidad posibilita enseñar para la concienciación (Oviedo, 2019), y le facilita a la persona un reconocimiento de sí misma, de su marco axiológico y del medio que le rodea, y que a la postre, le ayudará tomar decisiones con un claro compromiso social.

La diversidad vista como factor de desarrollo permite contrarrestar las desigualdades sociales; y a su vez, hace posible que la persona reorganice sus aprendizajes, tome conciencia sobre su propia construcción de vida y la de las demás personas, además de valorar sus creencias con respecto a las de los otros, lo cual

evita o previene la exclusión y las discriminaciones (Correa y Restrepo, 2017). Igualmente, le conducirá a estimar su identidad y a valorar las otras identidades, así como comprender las exclusiones y discriminaciones (Correa y Restrepo, 2017).

## El aporte del CIDE al abordaje de la diversidad

El Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) ha asumido el compromiso de formar docentes en educación desde una visión de respeto a la diversidad. No podría pensarse en una educación de calidad si este elemento estuviera ausente.

El camino andado por el CIDE como instancia formadora se ha generado aprendiendo y reaprendiendo desde el estudio social, la docencia, la investigación, el análisis crítico y las experiencias vividas en las comunidades a las que se lleva la extensión universitaria, así como de las demandas de los cuerpos académico, administrativo o estudiantil, cuando la Universidad no ha logrado ir al ritmo requerido por su propio estatuto o por las demandas sociales.

Se espera que la acción sustantiva desarrollada por todas las unidades que conforman al Centro: Educación Básica (DEB), Educación Rural (DER), Educación para el Trabajo (DET), Educología y el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA), impregnados por una pedagogía en y desde la diversidad, impacten en todas las etapas evolutivas del ser humano (infancia, niñez, adolescencia, vida adulta, adultez mayor), y promueven una mediación pedagógica orientada a hacer cumplir el derecho a una educación de calidad para todos y todas en diferentes contextos y regiones del país. Por tanto, el CIDE, en congruencia con la promoción del respeto a la diversidad, ha generado propuestas concretas, como bien se demuestra desde sus orígenes como casa formadora de docentes.

En esta línea, la División de Educación Básica (DEB), cuyos orígenes datan de 1983, destina sus esfuerzos a la formación en cuatro carreras: Pedagogía con énfasis en I y II ciclos, Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, Educación Especial con énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos y Enseñanza del Inglés en I y II ciclos. En el nivel de posgrado, en el

2002 nace la Maestría en Pedagogía con énfasis en Diversidad de los Procesos Educativos, y posteriormente, la Maestría en Pedagogía con énfasis en Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia. En la década del 2000 los planes de estudio de la unidad académica se vieron permeados por las luchas sociales en pro de los derechos humanos de poblaciones diversas. Por ello, la DEB se volcó al análisis del enfoque de diversidad y ejecutó acciones puntuales como “El proyecto UNA educación de Calidad” que por 20 años ha apoyado a estudiantes en condición de discapacidad en la UNA, entre otros esfuerzos como la promoción de la empleabilidad de personas con discapacidad. Por otra parte, en la última década se ha abordado la pedagogía social, la educación inclusiva y la atención oportuna de la primera infancia como temas importantes reconstruidos desde una visión sociocrítica y de abordaje de la diversidad en el contexto nacional.

Por otro lado, la División de Educación Rural (DER), consolidada como unidad académica a inicios de los noventa, surge como una respuesta de la UNA por atender distintas poblaciones rurales, particularmente, las más alejadas de la metrópoli y las comunidades indígenas, cuya desventaja histórica en cuanto el acceso a la educación superior ha sido notable. Esta división ha desarrollado planes de formación en comunidades específicas y recurre a instrumentos institucionales que han facilitado la admisión diferenciada para poblaciones altamente vulneradas. Gracias a la activación de convenios con una amplia gama de instituciones, gobiernos locales y otras casas de estudio, ha hecho entrega de la docencia en localidades donde el programa se ha destinado a personas afrodescendientes o indígenas —cabécar, bribri, ngäbe, bróran, malecu, brunca y chorotega—; residentes de contextos fronterizos, regiones costeras, agrícolas y otras localidades donde el traslado y acceso a la universidad es considerable (Carvajal *et al.*, 2020).

Sumado a lo anterior, todas las acciones de investigación y extensión de la DER se han centrado plenamente en la atención de necesidades y demandas de zonas rurales, en procura de profundizar y desarrollar conocimientos que les otorguen mayor pertinencia cultural en sus planes de estudio. Con ese espíritu, desde 2006 también se desarrolla un posgrado itinerante en educación rural (Maestría en Educación Rural Centroamericana) que recoge la experticia del istmo centroamericano en materia de interculturalidad, educación para el trabajo, educación no formal, impacto de las migraciones en ámbitos rurales y otros (Carvajal, 2008).



Por su parte, la División de Educación para el Trabajo (DET) ofrece el Bachillerato y la Licenciatura en Orientación, la Licenciatura en Administración Educativa y la Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, oferta académica que prepara profesionales en la promoción del desarrollo integral (especialmente en las áreas personal-social y vocacional) y la gestión educativa como líderes conocedores de la legislación vigente en temas de inclusión educativa y atención a la diversidad (V. Cerdas y V. Soto, comunicación personal, 25 de febrero del 2022). Tanto los departamentos de Orientación como las direcciones institucionales, minimizan barreras pedagógicas, vocacionales y administrativas y logran sensibilizar acerca de la riqueza de la diversidad, en función de garantizar la inclusión de todas las personas indistintamente del escenario personal, ya que su quehacer profesional no solo se circunscribe en centros educativos, sino que sus salidas laborales proyectan también ONG, municipalidades, centros penitenciarios, empresas privadas, albergues del Patronato Nacional de la Infancia, entre otros, lo cual maximiza el trabajo y empoderamiento de distintas poblaciones.

La DET trabaja el tema de diversidad como parte central de su accionar, como por ejemplo, en el proyecto “Orientando Familias”, en el que fomenta estilos de convivencia saludables y relaciones de cooperación en la crianza, en una etapa del ciclo vital definitoria para la consolidación de actitudes y valores relacionados con el respeto a la diversidad, o investigaciones como la de Cerdas *et al.* (2016), en la cual aportan, desde una investigación de campo, los desafíos que enfrentan y deben asumir los directivos escolares, dando especial énfasis a la importancia del estilo de liderazgo transformacional que se requiere para enfrentar estos retos en distintos contextos.

Ahora bien, la División de Educología, además de atender distintos cursos —entre ellos Educación para la diversidad— de once carreras diferentes, tiene una oferta académica compuesta por la Licenciatura en Pedagogía y la Maestría en Educación. Sus acciones, en relación con el enfoque de respeto a la diversidad, son realizadas desde el entramado de vivencias académicas, la multiplicidad de intercambios y los vínculos formados a través de las acciones pedagógicas de diferentes carreras de grado y su posgrado, en el que se reúnen distintos actores sociales que suman a la inclusión, equidad, igualdad, tolerancia y respeto, valores que son puestos en práctica, tanto en las aulas como en proyectos como “Esperanza Joven”, en el que estudiantes

universitarios apoyan a estudiantes de secundaria en diferentes temas académicos y personales; así como “Alfabetización Crítica”, que estudia las problemáticas asociadas a los temas educativos y pedagógicos de la comunidad de Kachabri en alta Talamanca, entre otros. La División de Educología orienta sus esfuerzos a lograr que cada persona sea respetada sin discriminación por sus rasgos culturales o por sus formas de pensar o ser; para ello, se crea una estructura curricular que contiene principios, acciones, proyectos y programas que responden a las necesidades e intereses de distintas poblaciones (O. Guevara, comunicación personal, 4 de marzo del 2022).

Finalmente, el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA), creado en 1988 como el Instituto del Niño, nace como respuesta a los problemas sociales y económicos sufridos por Costa Rica en la década de los ochenta, que sumieron en la pobreza a muchas familias. El Instituto fue dirigido a promover el desarrollo integral de la niñez costarricense en medio de un deterioro social (Ledezma, 2012).

Desde entonces, el INEINA ha promovido la comprensión de la diversidad de las infancias y adolescencias costarricenses, y concedió especial énfasis a aquellas más vulneradas. Para esto, desarrolla proyectos atinentes al desarrollo humano integral, la educación de calidad y el respeto y disfrute de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, trabaja en conjunto con otras instituciones y procura incidir en las políticas y programas desarrollados para este grupo en el ámbito nacional.

Es necesario señalar que el CIDE posee dos revistas académicas que fortalecen su accionar investigativo: la *Revista Electrónica Educare* y *Ensayos Pedagógicos*, las cuales han apoyado la promoción del respeto a la diversidad y la divulgación de estudios y aportes referidos a temas como la inclusión, la interculturalidad, las representaciones sociales, los derechos humanos, la formación docente en distintos contextos y la pedagogía crítica. La divulgación de estos contenidos se ve enriquecida por el intercambio entre personas autoras y revisoras de diferentes áreas geográficas o disciplinares (J. P. Zúñiga, comunicación personal, 4 de marzo 2022).

Para las revistas, la diversidad es un valor fundamental para la apertura del conocimiento a la sociedad, por lo que se trabaja desde la *ciencia abierta* (L. Penabab, comunicación personal, 4 de marzo 2022). Específicamente, la Recomendación de la UNESCO sobre ciencia abierta (UNESCO, 2021), enfatiza en que

la diversidad adquiere un valor estratégico cuando logra reflejar las necesidades y el pluralismo epistémico de una sociedad representada por “las diversas comunidades de investigación (...) el público en general y los depositarios de conocimientos ajenos a la comunidad científica tradicional, incluidos los pueblos indígenas y las comunidades locales, y los agentes sociales de diferentes países y regiones” (p. 17).

En conclusión, el aporte del CIDE al abordaje de la diversidad es vasto y difícil de describir en unos cuantos párrafos; no obstante, queda claro que, en sus planes curriculares, metodologías, prácticas profesionales, comisiones, producciones académicas y proyectos de extensión, ha liderado iniciativas cuya influencia ha llegado a diversas zonas del país desde distintos flancos, con la intención de promover la educación como instrumento de convivencia sana, y ha maximizado, como en efecto dominó, el respeto por la diversidad en distintas esferas sociales.

## Retos para una atención pertinente de la diversidad

En el ámbito de la atención a la diversidad, es fundamental considerar la amplitud de espectros que esta comprende. Para una casa de estudios como la Universidad Nacional, y particularmente para una instancia que forma educadores como el CIDE, resulta imperativo abordar el carácter plural de la sociedad costarricense desde una mirada que permita reducir prejuicios y fobias/odios hacia cualquier colectivo, de manera que se garantice su derecho a la educación al tiempo que se potencian la solidaridad, la convivencia y la equidad.

Para ello, entender que el concepto de diversidad es polisémico (Gimeno, 1999) se vuelve indispensable, y en ese sentido, se comprende que se deba aludir al menos a las identidades de género, las diversidades étnicas, culturales y lingüísticas; pasando por capacidades físicas, orientación del deseo sexual, zonas de procedencia geográfica, edad, situación económica y distintas condiciones que, de una u otra forma, han sido invisibilizadas, con lo cual se reducen las posibilidades de acceso y permanencia en la educación superior para algunos sectores y personas.

Para el CIDE, el abordaje de la diversidad debe imbricarse con toda su acción sustantiva, y permear de forma tangible planes estratégicos, operativos y quinquenales; planes de investigación, extensión y producción, y por supuesto, planes de estudio, actividades dirigidas a la comunidad nacional y a la formación del personal administrativo y académico.

Consolidar la atención de las diversidades desde distintos ámbitos plantea enormes desafíos, de manera tal que, tanto las acciones sustantivas del quehacer académico, como el ejercicio estudiantil y el funcionamiento de todo el aparato administrativo se desarrollen desde esta lógica. Quizá el reto más relevante sea impregnar toda la praxis universitaria de un enfoque de derechos humanos, donde se garantice no solo la libertad de pensamiento y sus manifestaciones, sino una absoluta comprensión de que se requieren desde adecuaciones de infraestructura, horarios, recintos y servicios, hasta trascendentales cambios de actitud y pensamiento que interpelen a la comunidad universitaria por el respeto y la equidad.

Educar para la diversidad no es simple. Pesan siglos de prejuicios y prácticas que han sido normalizados e institucionalizados. Asumir como paradigma que la diversidad es parte esencial de la vida universitaria en todas sus manifestaciones implica derribar una serie de barreras simbólicas afincadas profundamente en la sociedad, que refieren a una visión estructural-homogeneizante que, de manera violenta, despojó de oportunidades a muchas poblaciones debido a su orientación del deseo sexual, identidad de género, procedencia, edad, poder económico, lugar de nacimiento y otros. Además, ha colocado en un estado de alta fragilidad a personas con discapacidad, indígenas, afrodescendientes, migrantes, residentes de zonas rurales o en riesgo social, mujeres y miembros del colectivo LGTBIQ+; por lo que el primer paso es la definición contundente de una política institucional que reconozca la superposición de las desigualdades y trace rutas específicas acompañadas de acciones que aseguren la inversión del recurso económico y humano requerido para garantizar el acceso de todo miembro de la comunidad universitaria a los apoyos con que cuenta la institución.

Por ejemplo, para cualquier carrera que desarrolle la docencia fuera de las sedes, el estudiantado debería poder recurrir a servicios de salud, salud mental y ámbitos de vida universitaria esenciales para una sólida formación humanista, como bibliotecas, espacios de recreación, deporte y cultura, entre otros.

Así mismo, el equipamiento de recursos que les faciliten el acceso a personas con alguna discapacidad o con condiciones específicas que requieran de cierta infraestructura, debería ser ya un hecho consumado. Lo mismo ocurre con la flexibilización administrativa, de manera que el acceso y la permanencia en el aparato universitario no resulte obstaculizado por trámites (sistema de matrícula, admisión, becas, servicios, entre otros) y tenga en cuenta factores tan significativos como el hecho de que toda la población estudiantil no reside cerca de las sedes ni en zonas geográficas con acceso a internet, lo que en ocasiones implica horas o días de desplazamiento (ya sea por medios muy caros, con infrecuente transporte o a pie).

No obstante, de igual o mayor trascendencia es la aspiración de que todos los individuos que conforman la comunidad educativa CIDE se sientan absolutamente seguros, libres de ser, hacer y decir sin recibir acoso, ser objeto de discriminación ni verse en la necesidad de ofrecer explicaciones o disculpas. En este sentido, es prioritario el aseguramiento de los derechos humanos. La equidad, como bastión ético primordial de la praxis pedagógica, constituye un pilar esencial para el desarrollo de acciones congruentes con los principios axiológicos, epistemológicos y ontológicos que subyacen en el modelo formativo que la universidad necesaria pregona tanto en su Estatuto Orgánico como en su modelo pedagógico (UNA, 2015). Esta concepción implica reconocer multiplicidad de saberes, estilos y formas de aproximarse al conocimiento, sin que ello desmerezca la rigurosidad académica. Obliga también al planteamiento de planes de estudio absolutamente transversalizados por un enfoque de derechos humanos y no discriminación (ONU, s. f.).

Para llevar a los hechos estas intenciones, se tiene también el reto de articular disciplinas, unidades académicas y objetos de estudio, pues en la integralidad de especializaciones, experiencias y personas expertas, se abre la oportunidad de dimensionar puntos de congruencia para una aproximación más pertinente y efectiva a la diversidad (Grabino y Santos, 2011), en aras de inyectar, desde dimensiones varias, una visión que imponga la equidad como práctica. Paulatinamente, esto podría impactar en las conductas y trascender el ámbito de lo “políticamente correcto” para pasar al de la aprehensión, y de ahí, a las mentalidades. El CIDE, como se reseña en estas páginas, labra hacia este derrotero y aspira a que la comunidad universitaria reconozca lo diverso como clave para el desarrollo social.

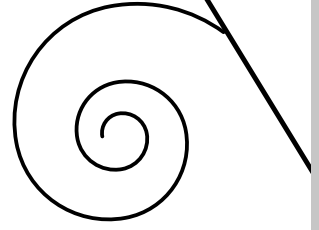
## Bibliografía

- Carvajal, V. (2008). Maestría en Educación Rural Centroamericana: hacia un modelo pedagógico flexible. *Revista Electrónica Educare*, 12(Extraord), 15-24. <https://doi.org/10.15359/ree.12-Ext.2>
- Carvajal, V.; Cubillo, K.; Ramírez, A.; Rivera, Y.; Villalobos, P. y Vargas, M. (2020). *Bachillerato en Educación Rural I y II ciclos con salida lateral al Diplomado y Licenciatura en Educación Rural I y II ciclos. Plan de Estudios*. División de Educación Rural. <https://www.carreras.una.ac.cr/educacion-rural-i-y-ii-ciclos/>
- Cerdas, V., Torres, N. y García, J. A. (2016). Tendencias y desafíos de la administración educativa costarricense: La génesis de un proyecto. *Gestión de la educación*, 6(2), 119-136. <https://doi.org/10.15517/rge.v1i2.25495>
- Chacón, A. (2003). *Una problematización del eje de diversidad cultural desde la diversidad misma*. <http://hdl.handle.net/11056/2041>
- Código de la Niñez y la Adolescencia*, 7739. (1998). [https://www.oas.org/dil/esp/codigo\\_ninez\\_adolescencia\\_costa\\_rica.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/codigo_ninez_adolescencia_costa_rica.pdf)
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. (2008). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. (1979). [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=34143&nValor3=0&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=34143&nValor3=0&strTipM=TC)
- Correa, J., y Restrepo, N. (2017). *Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades*. Medellín: Publicar T.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. (2007). [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. (1990). <https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>

- Declaración universal sobre la diversidad cultural*. (2001). <https://biblioteca.iidh-jurisprudencia.ac.cr/index.php/documentos-en-espanol/legislacion-internacional/sistema-universal/diversidad-cultural-educacion-en-derechos-humanos/1964-declaracion-universal-de-la-unesco-sobre-la-diversidad-cultural/file>
- Expósito, C. (2013). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximaciones al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222. [https://doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2012.v3.41146](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146)
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós. [https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/dc/la\\_naturaleza\\_politica\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/dc/la_naturaleza_politica_de_la_educacion.pdf)
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81-82, 67-72. [https://www.altacapacidadescse.org/cse/la\\_construccion\\_del\\_discurso.pdf](https://www.altacapacidadescse.org/cse/la_construccion_del_discurso.pdf)
- Grabino, V y Santos, C. (2011). *La integralidad como propuesta teórico-metodológica*. [https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8132/La%20integralidad%20como%20propuesta%20te%20c3%b3rico-metodol%20c3%b3gica\\_Grabino-Santos.pdf?sequence=17&isAllowed=y](https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8132/La%20integralidad%20como%20propuesta%20te%20c3%b3rico-metodol%20c3%b3gica_Grabino-Santos.pdf?sequence=17&isAllowed=y)
- Ledezma, R. (2012). *Historia del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia*. Universidad Nacional.
- Ley Iguualdad de oportunidades para personas con discapacidad, 7600*. (1998). <http://www.fodo.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/Ley7600.pdf>
- Ley Integral para la Persona Adulta Mayor, 7935*. (1999). [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=43655&nValor3=95259&strTipM](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=43655&nValor3=95259&strTipM)
- Ley de promoción de la igualdad social de la mujer, 7142*. (1990). [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=10806&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=10806&strTipM=TC)
- López, R. (2008). Hacia una pedagogía de la diversidad o la exigencia de repensar el carácter inclusivo de la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 28, 31-42. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys31.42>

- Luque, A. y Delgado, C. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Psychosocial Intervention*, 11(2), 143-165. <https://journals.copmadrid.org/pi/art/fb2e203234df6dee15934e448ee88971>
- Oficina del Alto Comisionado en Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas. (ONU). (s. f.). *ACNUDH Qué son los derechos humanos*. <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- Política del Poder Ejecutivo para erradicar de sus instituciones la discriminación hacia la población LGBTI*. (2015). [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=79466&nValor3=108740&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=79466&nValor3=108740&strTipM=TC)
- Ramos, J. (2012). Cuando se habla de diversidad, ¿de qué se habla? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545090006.pdf>
- Santiváñez, V. (2010). La educación para la diversidad en Latinoamérica: Caso Perú. *Cultura*, 24, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3701044.pdf>
- Oviedo, A. (2019). Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leonidas Proaño. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 18-24 <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.3>
- Sánchez, J. y Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 123-135. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135006.pdf>
- UNESCO. (2005). *La Convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. [https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811\\_16\\_passport\\_web\\_s.pdf](https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811_16_passport_web_s.pdf)
- UNESCO. (2021). *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*. Autor. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa)
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Universidad Nacional (UNA). (2015). Estatuto orgánico. *Gaceta Extraordinaria N° 8-2015* <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf>





# Arte y ciencia en la docencia universitaria

*Erika Mata González<sup>1</sup>*  
*Liana Penabad Camacho<sup>2</sup>*  
*Yuri Morales López<sup>3</sup>*

- 
- 1 Artista escénica costarricense. Ahora es subdirectora y docente de la Escuela de Danza, Universidad Nacional; académica de la Escuela de Artes Escénicas y coordinadora de las Iniciativas Interdisciplinarias CIDEA en la Universidad Nacional y profesora de la Escuela de Artes Dramáticas, Universidad de Costa Rica. Es cofundadora de la agrupación La Santa Chochera. Trabaja con Teatro Abya Yala, Danza Abend y Jimmy Ortiz y Les Sentipensantes. Ha presentado trabajos tanto en la capital como en diversas zonas de Costa Rica, así también en otros países como Brasil, Colombia, Cuba, España, México, Perú y Uruguay.
  - 2 Mtr. en Administración Universitaria y Licda. en Arquitectura de la Universidad de Costa Rica, Téc. en Diseño Gráfico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Académica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional; del Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa de la Universidad Técnica Nacional y de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Hispanoamericana. Directora y Editora de la Revista Electrónica Educare del CIDE, actualmente en Scopus. Editora Asociada del Directory of Open Access Journals (DOAJ). Ha publicado sobre gestión universitaria, producción académica y gestión editorial. Es expositora de temas relacionados con gestión editorial.
  - 3 Mag. en Tecnología e Informática Educativa, Mtr. en Entornos virtuales de Aprendizaje, Licdo. en Enseñanza de la Matemática. Académico catedrático de la Escuela de Matemática. Director de la Revista Uniciencia de la Universidad Nacional de Costa Rica, actualmente en Scopus. Editor asociado de la revista Environment & Technology. Directivo de la Red de Educación Matemática de América Central y el Caribe. Miembro del Comité Ejecutivo del Comité Interamericano de Educación Matemática (CIAEM). Estudiante de doctorado en la Universitat de Barcelona. Ha sido autor de múltiples artículos científicos y expositor en temas de tecnología educativa y educación matemática.

## Introducción

Desde la fundación de la Universidad Nacional, el arte y la ciencia han sido pilares para la formación humanista e integral de profesionales en las diversas carreras de la institución. Desde entonces, tanto escuelas de ciencia y arte se fundaron como parte del plan de la Universidad Necesaria y en su normativa ha quedado resguardada su visión integradora, creativa e innovadora.

Sus principios de humanismo, transparencia, inclusión, probidad, responsabilidad ambiental y conocimiento transformador fundamentan el quehacer universitario, como base para promover valores de excelencia, el compromiso social, la participación democrática, la equidad y el respeto; con el fin de construir a través del diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, la regionalización, la desconcentración, la identidad y el compromiso, la formación integral y el pensamiento crítico (Universidad Nacional, 2015). Desde estos principios, valores y fines, la Universidad Nacional se ha comprometido a la formación de una gran diversidad de profesionales: pensadores, artistas, científicos, entre otras áreas, que generan análisis y propuestas, con la finalidad de aportar al crecimiento integral de la sociedad costarricense.

Dentro de esta visión, el arte y la ciencia —más que polos opuestos— nutren el desarrollo del pensamiento crítico y sensible desde diferentes manifestaciones humanas y profesionales. La poética es al arte como el método es a la ciencia (Durán, 2012). Ambas promueven metodologías de conocimiento que profundizan en la reflexión, problematización, creatividad e innovación. Desde sus epistemologías particulares y complejas, articulan cuestionamientos del entorno para así dar respuesta —o incluso, generar más preguntas— a necesidades que emergen en el contexto, desde nuevas maneras de pensar a partir de creatividad, hipótesis, teorías, poéticas, estéticas u otros marcos de acción.

Las escuelas de ciencia y arte, desde sus facultades y centros en la universidad, han colaborado con la educación superior en general, y apoyan a los cursos de Estudios Generales para estudiantes de primer ingreso y en la oferta de cursos optativos como parte de los requisitos de los planes de estudios de las carreras. Puntualmente, en el Estatuto Orgánico (UNA, 2015) se menciona

que los centros se crearon para irradiar “a todo el ámbito universitario, mediante su articulación en planes de estudios, programas y proyectos ejecutados con otras facultades y unidades académicas” (p. 24). En este sentido, el Centro de Estudios Generales (CEG), el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) y el Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística (CIDEA); así como diversos programas, por ejemplo, el antiguo Programa de Identidad Cultural, Arte y Tecnología (ICAT) y ahora Programa de Investigación, Arte y Transmedia (IAT), contribuyen transversalmente desde la docencia, investigación, extensión y producción.

Según los *Lineamientos de Estudios Generales de la Universidad Nacional* (UNA, 2021) la oferta tiene una variedad de cursos que se organizan en cuatro áreas:

- Ciencia y Tecnología. A través de la ciencia, la aplicación de los avances tecnológicos y políticos ocurridos principalmente a partir de las revoluciones industrial, científica y tecnológica, se aborda la problemática que genera el uso irracional de los recursos naturales y su impacto socioambiental, así como sus posibles soluciones, mediante un planteamiento sustentable, humanístico, frente a las tendencias de la sociedad globalizada.
- Científico-social, la cual afronta los problemas que una sociedad se plantea como tales y contribuye a su resolución, mientras ofrece puntos de vista alternativos de la sociedad, su pasado, presente y futuro, que permiten una toma de decisiones mucho más amplia y fundamentada. Cuenta con cuatro ejes curriculares: sociedad y globalización, educación para la paz, sociedad local y gestión comunitaria para el desarrollo, y vida y sociedad.
- Filosofía y Letras busca formar personas sensibles a “los principios y conocimientos humanistas, con conciencia ambiental y respeto por la vida, críticos, propositivos y capaces de generar aportes sustantivos a la sociedad” (UNA, 2005b, p. 21). Cuenta con cuatro ejes curriculares: pensamiento filosófico y humanista, ética y valores para la vida, pensamiento político y filosófico latinoamericano, humanismo y perspectiva de género y humanismo, lenguaje y literatura.
- Arte, cuya área curricular es el humanismo en las manifestaciones artísticas. Integra las problemáticas políticas, económicas,

sociales y ambientales que le dan rasgos originales a su identidad. Cuenta con tres ejes curriculares: el humanismo en la historia del arte; arte, sociedad y humanismo; práctica creadora, producciones artísticas y humanismo. (UNA, 2021, p. 4)

Se procuró que las personas estudiantes de primer ingreso matriculen uno de cada área de la malla curricular. De esta manera, se diversifica en mayor medida el diálogo de saberes en la formación profesional, considerando estas áreas de conocimiento, como base fundamental de la cultura necesaria para el crecimiento en el pensamiento crítico.

En este sentido, acorde a los *Lineamientos para la Flexibilidad Curricular* (UNA, Programa de Diseño Curricular de la División de Docencia, 2012), los cursos optativos brindan la oportunidad que el estudiantado de “diferentes carreras compartan experiencias, conocimientos y diversos puntos de vista respecto a un mismo tema, permitiendo una formación más integral” (p. 9). Dicha mecánica facilita que el estudiantado pueda encontrarse en el intercambio flexible de conocimientos, para así crear en conjunto nuevos aprendizajes que potencian la transformación personal, profesional y social.

Como se puede observar, los campos del arte y la ciencia han aportado y continúan colaborando activamente a la educación para distintas carreras en la Universidad Nacional. El propósito de estos planes educativos es “permitir que toda la información obtenida ... se convierta en los cimientos de una nueva producción, de un pensamiento nuevo; esto es, de una nueva vida vivida por personas libres y creativas” (Durán, 2012, p. 33). Este es el compromiso de seguir contribuyendo sobre las profundas reflexiones, necesidades y retos de nuestra sociedad contemporánea costarricense y con miras a las exigencias del contexto global.

Por lo tanto, en las secciones siguientes, se profundiza sobre el tema de la creatividad en la docencia universitaria, la cual es promovida por dicha relación del arte y la ciencia. Además, se reflexiona sobre los retos de la formación docente para compartir y comunicar conocimiento en el siglo XXI en medio de la complejidad actual y para los tiempos venideros.

## Relación de ciencia y arte como expresiones de creatividad en la docencia universitaria

Uno de los elementos fundamentales que ha tenido mayor peso en la docencia universitaria ha sido el desarrollo de distintos mecanismos que motivan e impulsan la creatividad; tiene múltiples facetas e incluso es un constructo polisémico el cual aparece de distintas formas en la actividad docente de la UNA. Esta es palpable cuando se estimulan otras facultades más allá de la memorización; facultades como la indagación, el razonamiento, las expresiones orales y escritas, la representación en todos sus ámbitos y aquellas vinculadas a resolver problemas tanto hipotéticos como del entorno, ofrecen distintas formas de reconocer la creatividad.

Esto solo se logra cuando los futuros profesionales tienen conciencia de que los problemas requieren nuevos enfoques, nuevas perspectivas e inventivas que permitan concebir soluciones. En días tan convulsos como los actuales, la creatividad es un material primario para que los graduados atiendan responsablemente las tareas que les serán determinadas durante su vida. En palabras de autores como Pérez (2013, p. 4):

La creatividad se caracteriza por fomentar la flexibilidad, la diversidad (pensamiento divergente), el cambio, la tolerancia, las limitaciones (para la solución de problemas) a la vez que la libertad, la espontaneidad, la colaboración, la independencia, la autonomía y la originalidad.

La Universidad Nacional se ha destacado por tener una oferta de carreras comprometidas con la formación de personas con altas capacidades para generar y aplicar conocimientos de manera solidaria y vinculada con el entorno, preocupadas por su bienestar y el de su sociedad, y con un compromiso pleno con el ambiente. La UNA, desde su creación, no solo se concibió como una importante ampliación a la cobertura de la educación superior en Costa Rica (Ruiz, 2001), sino como una fuente que contribuyera al estudio y la solución de problemas económicos, sociales, productivos, entre otros (Núñez, 1974). Trabajos como

Araya (1994) y Aveiro (2017) profundizan en los vínculos sociales y económicos por los que nace esta universidad.

La UNA ha inspirado de muchas maneras a que las expectativas de este tipo de formación se concreten. Por ejemplo, en su cuerpo docente, es posible encontrar evidencias de que la Universidad ha promovido que sus personas académicas se capaciten, se conecten con el futuro entorno laboral de sus estudiantes, investiguen y, principalmente, realicen conexiones entre distintas áreas del conocimiento. Asimismo, otros académicos, a título personal, han realizado expresiones que evidencian esta conexión más allá del plano del aula y que, indudablemente, impactan en su labor docente. Así, por ejemplo, resaltamos en este pequeño espacio las obras literarias de Felipe Ovares Barquero, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales: *Diez minutos bajo la lluvia* (2018), *La bicicleta de Katmandú* (2013) y *Tragedia en el Virilla, 1926* (2016), donde queda plasmada dicha conexión.

La docencia universitaria, tanto en las ciencias como en las artes, promueve que se rasguen los esquemas tradicionales, y donde los estudiantes puedan percibir la belleza en las matemáticas, las ciencias y las tecnologías, las artes, y donde puedan expresar conocimientos, actitudes y sentimientos desde sus distintas profesiones. La UNA ha permitido en estos cincuenta años que el estudiantado no se reduzca a un conjunto de conocimientos de su área, sino que ha formado personas integrales, donde un científico pueda ver arte en su profesión y reconocer el valor de las distintas expresiones artísticas en otras áreas.

Al margen de simplificar la discusión sobre si el estudiantado tiene conexión con obras artísticas o con los adelantos tecnológicos o científicos en sus distintos cursos, se pretende comunicar al lector el papel fundamental que la universidad ha tenido en la formación de profesionales integrales; se está enfrente de un ser humano complejo y holístico.

No se puede reducir la discusión sobre el arte y la ciencia en la docencia al desarrollo de contenidos particulares como las razones, proporciones y geometría como elementos curiosos en la naturaleza. Claro está que se puede apreciar el arte y la ciencia en trabajos de Alberto Durero (1471-1528), Leone Battista Alberti (1404-1472), Piero della Francesca (1416-1492), Leonardo da Vinci (1452-1519), Maria Sibylla Merian (1647-1717), Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), M. C. Escher (1898-1972), entre otros, pero lo fundamental de la relación entre ambas áreas,

a criterio de los autores, está en el papel que la universidad ha brindado a los estudiantes a través de la motivación de la creatividad como motor de desarrollo humano. El arte ha debido aparecer en muchas distintas formas en la docencia, y constituye parte de los diferentes conocimientos sociales, tecnológicos y científicos, y como afirmó el primer rector de la Universidad Nacional, el presbítero Benjamín Núñez Vargas, el arte debe alcanzar a todas las manifestaciones del conocimiento y las expresiones humanas.

Es claro en este punto que no se está centrando la discusión en la formación de científicos o artistas, sino en todos los proyectos de formación de profesionales donde la innovación es un eje central. La docencia universitaria de la UNA se ha preocupado por elementos sociales y económicos, y el desarrollo de la creatividad como una expresión científica y artística que asegura a los futuros graduados un alto perfil competitivo en el marco laboral, empleabilidad y su bienestar en convivencia con el resto del planeta.

La docencia en la UNA ha procurado que todo profesional que se egrese de su institución tenga conciencia de la importancia del arte y la ciencia. Tal como lo señala Cernuda-Lugo (2015, p. 433): “La ciencia busca comprender la realidad mediante la investigación detallada y la comprobación; el arte busca comprenderla mediante la manipulación de sus elementos y su transformación en algo bello. La ciencia explica; el arte expresa”. Ambos son elementos y partes de una sola unidad, ambos deben permitir mirar la realidad desde distintos enfoques complementarios y no desasociados. Nuevamente, esto no puede reducirse a la especificidad del estudio de un contenido particular, sino a la creatividad en la expresión más amplia de su significado.

## Compartir y comunicar conocimiento en el siglo XXI: retos en la formación docente

En el siglo XXI, es palpable una transición de la forma de hacer educación y del ejercicio de ser docente. Estas *nuevas formas* están directamente apoyadas en la diversidad de oportunidades que ofrece la tecnología (Didriksson, 2012; Oviedo, 2014;

Vásquez, 2014) y están dirigidas hacia la trans e interdisciplinaria- riedad; hacia carreras y perfiles profesionales emergentes (Vás- quez, 2014), a reconceptualizar el espacio universitario –físico y virtual–, pasando del aula tradicional a las ciudades o comunida- des de conocimiento, con los retos y desafíos que esta transfor- mación implica (Caregnato *et al.*, 2020; Vaillant *et al.*, 2022) y a reconocer la interculturalidad como una presencia real, creciente y beneficiosa para la dinámica educativa (Vásquez, 2014).

La Universidad Nacional comprende las oportunidades y el potencial que representa una lectura apropiada –y a tiempo– de esta evolución en el ejercicio docente y en la dinámica educativa. A la vez, es consciente de que dicha transición debe darse en el marco de su tradición humanista, tal como fue declarada y arti- culada en el Estatuto Orgánico (UNA, 2015), pues es allí donde queda plasmado el más alto espíritu de cómo la formación de personas debe contribuir al desarrollo, el bienestar y la calidad de vida de quienes conforman la sociedad costarricense.

La llegada de la covid-19 enfatizó estas características en la educación superior y denotó el rol esencial de la tecnología, con lo cual amplió las formas de entender y ejercer el proceso de formación de personas y aceleró la virtualización de la dinámica educativa universitaria. El *Informe del estado de la educación, 2021* (Programa Estado de la Nación [PEN], 2021) identifica que, en el caso de la educación superior, y, en particular, de la pública, se articularon respuestas efectivas para darles sostenibilidad a los procesos educativos. Este informe estima que los conocimientos acumulados en planes de virtualización, la capacidad y forma- ción docente y la disponibilidad de recursos facilitaron la transi- ción hacia modalidades altas o totalmente virtuales:

El sistema universitario del país mostró importantes ca- pacidades para responder ante la disrupción creada por la pandemia. En el caso de las universidades públicas, se explica por fortalezas que venían acumulando durante años como la disponibilidad de plataformas virtuales para la docencia ... También fue clave la disponibilidad de re- cursos financieros que rápidamente pudieron redirigirse a cubrir necesidades de la población estudiantil durante la emergencia; así como la calidad del recurso humano especializado con que cuentan las universidades públicas en materia de investigación. (PEN, 2021, p. 49)



El reto de la persona docente, en este contexto, está en trascender el acto de dictar cátedra para convertirse en gestor o gestora de espacios para *aprender a aprender*, donde el estudiantado se empodere en su propia tarea de aprendizaje y procure con esta, generar impactos concretos en la sociedad (Vaillant *et al.*, 2022; Vásquez, 2014). Así, el rol docente contempla, además del conocimiento disciplinar, la adopción de *saberes periféricos* y *saberes complementarios* que se articulan para provocar una verdadera incidencia en el ejercicio de aprender, crear y transmitir conocimiento. Esta transformación del rol docente también vislumbra la necesidad de que las actividades de generación y adquisición de nuevo conocimiento se den de forma permanente:

el concepto de *educación permanente de aprender a aprender* es uno de los pilares de la educación del siglo XXI. Esto indica que el conocimiento es un proceso de construcción inacabado que acontece en aproximaciones sucesivas a los objetos de estudio. (Oviedo, 2014, p. 19)

Autores como Caregnato *et al.* (2020), Didriksson (2014), Oviedo (2014), Vaillant *et al.* (2022) y Vásquez (2014) identifican varios desafíos que tienen las personas docentes para generar, compartir y comunicar conocimiento en el siglo XXI:

- Alfabetización permanente y la vigencia de los conocimientos: esto se ve acentuado por la rapidez con la que aparece y avanza el nuevo conocimiento; por la creciente presencia de la interculturalidad en la dinámica de la formación de personas y por la incorporación de innovación y creatividad como herramientas de mediación que diluyen y desvanecen los límites entre ciencia, arte y tecnología.
- Apropiación de los entornos de formación: para generar dinámicas de grupo colaborativas, participativas y autorreguladas; que permitan el surgimiento de liderazgos y la creación y transmisión de conocimiento.
- Visión crítica del propio proceso: la persona docente debe estar en capacidad de investigar, revisar y documentar su propia práctica; con lo cual se permita, mediante el intercambio, publicación y replicación de su experiencia, dejar constancia de su actividad; compartir o adoptar mejores prácticas; innovar; actualizar sus conocimientos y resignificar su labor docente.

- Incorporación explícita de mediaciones acompañadas por la tecnología: esto implica conocer herramientas y estrategias y también la creación de materiales adecuados para el aprovechamiento oportuno de dichas herramientas.
- Acercarse a nuevas formas de desarrollo humano: apoyadas en la propia experiencia, el conocimiento tecnológico, la actualización permanente y la capacidad de compartir estas dinámicas con la población estudiantil.
- Empoderar al estudiantado para que tenga un rol activo en su propio aprendizaje: con esta iniciativa se ofrecen prácticas creativas e innovadoras para que las personas *aprendan a aprender* y contenidos para dar sustento a esas prácticas y se promueve la reflexión crítica sobre el aprendizaje logrado.

En un acto de prospectiva, la educación superior, en general, y la Universidad Nacional (UNA), en particular, deben repensar su forma de generar y transmitir conocimiento. Este proceso implica reconfigurar la manera en la que el personal docente se forma para formar; el equipo administrativo replantea sus estrategias para facilitar los nuevos escenarios de creación de conocimiento y el estudiantado se apropia de su ejercicio de aprendizaje.

Al respecto, la UNA ya realiza acciones para asegurar que estas transformaciones se concreten. Por ejemplo, la Rectoría Adjunta, el Área de Planificación (APEUNA) y la Escuela de Planificación lideran el proyecto de construcción de un modelo para la *Planificación Prospectiva Estratégica, UNA 2040* que, mediante la planificación académica, la reflexión y las acciones universitarias concretas, procura hacer una valoración de cómo puede mejorar la universidad para aumentar la contribución institucional a la creación de valor público (Cavallini y Cavallini, 2021a; 2021b). Con la contribución de representantes de diferentes sectores universitarios este proyecto tiene como propósito “vislumbrar una universidad que responda a las necesidades mundiales y locales, tanto, actuales como las venideras, manteniendo su esencia humanista y tratar de estar a la vanguardia del desarrollo del país” (Cavallini y Cavallini, 2021a, p. 2)

En un ejercicio de revisión y evaluación crítica de esta magnitud, se puede dimensionar de forma más certera que la ciencia y el arte, su vinculación con la formación humanista, sus diversas manifestaciones como gestoras de conocimiento, promotoras de creatividad e innovación, y el impacto que esto

tiene en la formación docente, no se limitan a los retos y desafíos descritos anteriormente, sino que, en un claro ejemplo de red, se articulan con las variables estratégicas identificadas por el proyecto, por ejemplo: la necesidad de cobertura territorial, la internacionalización de la oferta académica, el aprovechamiento de la transformación tecnológica, la necesidad de generar recursos propios y cómo esto impacta la vinculación con el sector social, productivo y artístico nacional, lo cual concreta con ello el fin último institucional.

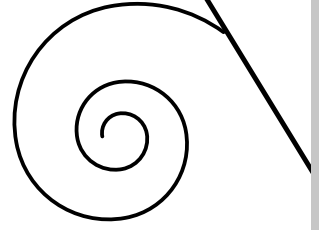
La Universidad Nacional ha nacido con y desde la necesidad de entender el conocimiento como una expresión holística de nuestras vidas reflejadas en la ciencia, el arte y sus preciados vínculos. Mirando hacia el horizonte, la *universidad necesaria* se prepara para atender los nuevos retos que propone el futuro. Además, la UNA se ha preocupado por estimular el desarrollo de la creatividad como una herramienta para que el estudiante construya un futuro que, aunque incierto, estará lleno de muchas oportunidades de mejora. La pandemia y otros problemas económicos, políticos y sociales han demostrado que nuestra universidad cuenta con personal altamente capacitado y con gran mística para formar al tipo de persona que nuestra sociedad requiere.

## Bibliografía

- Araya, C. (1994). *La Universidad Nacional y la educación superior estatal en veinte años de historia (1973-1993)*. EUNA.
- Aveiro, M. (2017). Benjamín Núñez Vargas y la universidad necesaria para Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.5>
- Caregnato, C. E., Santin, D. M., Del Valle, D. y Didriksson Takayanagui, A. (2020). Educación superior y universidad en América Latina: perspectivas temáticas para debates e investigaciones. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, 101(259), 670-690. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i259.4610>
- Cavallini, D. y Cavallini, E. (5 de octubre de 2021a). UNA Apunta al objetivo. *Escuela de Planificación y Promoción Social, Noticias*. <https://www.epps.una.ac.cr/index.php/ultimas-noticias>
- Cavallini, D. y Cavallini, E. (10 de octubre de 2021b). UNA vislumbra el escenario apuesta 2040. *Escuela de Planificación y Promoción Social, Noticias*. <https://www.epps.una.ac.cr/index.php/ultimas-noticias>
- Cernuda-Lugo, A. (2015). La metodología de la investigación en la formación de artistas (sinergias de ciencia y arte). En M. A. Ramiro, T. Ramiro-Sánchez y M. P. (Comps), *XII foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior* (pp. 431-436). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles Educativos*, 24(138), 184-203. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000400012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400012)
- Durán, S. (2012). Introducción. En P. Cardona (ed.), *La poética de la enseñanza* (pp. 13-69). INBA/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón.
- Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Ovares, F. (2008). *Diez minutos bajo la lluvia*. Editorial UNED.
- Ovares, F. (2013). *La bicicleta de Katmandú*. Editorial UNED.
- Ovares, F. (2016). *Tragedia en el Virilla, 1926*. Editorial UNED.

- Oviedo, P. E. (2014). El docente ante los desafíos del siglo XXI. En P. E. Oviedo y L. H. Pastrana Armírola (Eds.), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (pp. 13-26). Universidad La Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>
- Pérez, M. (2013). La creatividad en la docencia universitaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(10), 2-6. <https://doi.org/10.29197/cpu.v10i19.180>
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2021). *Estado de la Educación 2021*. Autor. <https://estadonacion.or.cr/informes/>
- Ruiz, Á. (2001). *El destino de Costa Rica y la educación superior. El escenario histórico del país, la educación y el papel de la universidad*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E. y Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>
- Vásquez, F. (2014). Introducción. Entre desafíos y esperanzas. Perfil del docente de las próximas décadas. En P. E. Oviedo y L. H. Pastrana Armírola (Eds.), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (pp. 7-12). Universidad La Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>
- Universidad Nacional (UNA), Programa de Diseño Curricular de la División de Docencia. (2012). *Lineamientos para la Flexibilidad Curricular en la Universidad Nacional*. (SCU-2077-2012). Autor.
- Universidad Nacional (UNA). (2015). Estatuto Orgánico. *Gaceta Extraordinaria, N° 8-2015*. Autor. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf>
- Universidad Nacional (UNA). (2021). Lineamientos de Estudios Generales de la Universidad Nacional. *UNA-GACETA, N.º 20-2021*. Autor.





# Idearios pedagógicos de la Universidad Nacional: hacia la transformación educativa

*Marta Elena Hernández Barrantes<sup>1</sup>*  
*Alexis Segura Jiménez<sup>2</sup>*

- 
- 1 Antropóloga social y gerente de proyectos para el desarrollo; doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica; académica universitaria en instituciones públicas y privadas; asesora en organismos de cooperación internacional, organizaciones de la sociedad civil y territoriales en el ámbito nacional e internacional; docente de grados y posgrados; asesora académica de la Vicerrectoría de Docencia; investigadora, consultora y activista en temas de derechos humanos, vivienda social y habitabilidad urbana, condiciones vulnerabilizantes y estrategias para el desarrollo sostenible; mediadora pedagógica de textos y procesos de aprendizaje en la educación formal, continua y popular.
  - 2 Sociólogo; doctor en Estudios Latinoamericanos; académico durante los últimos 25 años en la Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia y Universidad de Costa Rica; consultor, investigador y asesor de organismos de cooperación internacional y de instituciones y organizaciones nacionales; docente de grados y posgrados, maestrías y doctorados; investigador durante las dos últimas décadas de temas sobre educación, desarrollo local, ciencia, tecnología e innovación; coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional; ha publicado múltiples libros y artículos y ha participado en congresos y seminarios nacionales e internacionales.

## Introducción

Los idearios pedagógicos expresan los horizontes de sentido que sustentan el quehacer de una institución educativa, en estos se explicitan los valores, los compromisos y la visión de los procesos de aprendizaje de las personas que se involucran en ellos y de las sociedades que se busca construir. Los idearios, por ser productos históricos que responden a contextos y culturas, cambian en el tiempo con el fin de renovar su potencial transformador y también para retomar los compromisos fundacionales del proyecto educativo sustentado.

Desde su conformación como universidad, la UNA solamente ha tenido un ideario pedagógico recogido en un documento que se denomine de esta manera, pero sus prácticas pedagógicas han tenido como sustento compromisos, simbolismos, normas y valores que orientan y conforman la identidad institucional en el ámbito pedagógico. Algunos de estos horizontes de sentido han sido explícitos e intencionalmente compartidos en la comunidad universitaria, otros son parte de las prácticas cotidianas y de las aspiraciones colectivas de lo que comúnmente se reconoce como el “Sello UNA”.

Las ideas y prácticas que le permiten reconocerse como una universidad necesaria, una universidad de oportunidades, una universidad comprometida, crítica y humanista son reconocidas como fundamentos identitarios y factores de unidad, lo cual, en la línea plasmada por José Martí (1961) en su ideario pedagógico, sustentan el convencimiento de la existencia de una íntima relación entre la sociedad y la institución educativa, pues los procesos de aprendizaje permiten el desarrollo integral de las personas y la construcción de equidad en la sociedad, de este modo se asigna un potencial transformador a la educación.

Este texto recoge los principales elementos presentes en tres documentos básicos identificados por los autores como centrales para discernir los idearios pedagógicos de la UNA, en ellos se manifiestan esas ideas centrales que expresan la identidad y el carácter del proyecto pedagógico institucional que ha permeado todo el quehacer de la UNA, incluso la docencia.



Los documentos identificados son: *Hacia la universidad necesaria*, escrito por el Pbro. Benjamín Núñez en 1974, el *Modelo Pedagógico* de la Universidad Nacional, escrito en el 2007 y el *Ideario Pedagógico* de la Universidad Nacional, escrito en el 2020<sup>3</sup>.

Los planteamientos pedagógicos presentes en estos documentos fueron ordenados siguiendo las cuatro dimensiones en que se organizó el *Ideario Pedagógico* actual, a saber: la ética, la educativa, la relacional y la social, política y cultural.

El análisis permitió identificar elementos transversales que están presentes en los documentos fundacionales y se mantienen hasta hoy, así como también aquellos que han permitido apalancar iniciativas de transformación educativa en el ámbito interno de la universidad y como aporte a la educación costarricense.

Por lo tanto, es necesario reconocer que la mayor fortaleza de cualquier ideario es que la mayoría de las personas se sientan identificadas y anuentes a vivenciarlo, además de tomarlo como guía en la práctica para dar cohesión, unidad e identidad institucional, sin perder la capacidad realizadora de la relacionalidad ubicada sociohistóricamente y con mirada prospectiva; para esto es indispensable la creación de espacios intencionales de inducción, reflexión y aprendizaje con la participación de toda la comunidad universitaria.

## Hacia una universidad necesaria: una perspectiva desde el ideario pedagógico

El texto *Hacia la universidad necesaria* fue escrito por el Pbro. Benjamín Núñez (1974), quien fue el primer rector y uno de los precursores de la UNA. En este se recogen las intencionalidades fundacionales dirigidas a resolver las necesidades de acceso a la educación superior por parte de segmentos importantes de la población que hasta ese momento estaban excluidas. Para esto, se plantea la creación de una universidad que tenga la capacidad de responder a las necesidades y retos de un país en desarrollo,

---

3 A la fecha, el *Ideario Pedagógico* de la Universidad Nacional no ha sido aprobado por el Consejo Académico (CONSACA). Por lo tanto, no constituye un documento oficial institucional.

pero también a sectores de la sociedad costarricense que padecen grandes carencias sociales, económicas y culturales.

Como se mencionó, este texto no es un ideario pedagógico como tal, pero es posible identificar en este: compromisos, simbolismos, normas y valores que orientan y conforman la identidad institucional desde su creación, incluyendo por supuesto a la acción sustantiva de la docencia. El proceso de análisis y reflexión de este texto permitió resaltar algunas ideas centrales, las cuales fueron organizadas teniendo como base las dimensiones educativa, relacional, ética y cultural, social y política.

## Dimensión educativa

En esta dimensión se resaltan dos ideas centrales: la conceptualización educativa de los medios de aprendizaje y la concepción del rol de las personas estudiantes en el plan educativo. En lo que se refiere al plan pedagógico, en el texto de *Hacia la universidad necesaria*, se señala que se debía adoptar métodos didácticos participativos y de alta creatividad (Núñez, 1974); esta es una concepción sobre lo educativo que resulta muy revolucionario en sentido pedagógico para la década de los setenta, considerando que en este tiempo la pedagogía constructivista, el proceso de aprendizaje centrado en el aprendizaje y en el trabajo colaborativo no tenían una gran recepción entre la comunidad docente, pues lo hegemónico era el enfoque pedagógico conductista, de clases magistrales y memorización, basado en un rol del docente vertical y directivo, y de un estudiante subordinado y pasivo ante el docente, en particular, y el sistema educativo, en general.

Sobre la promoción de procedimientos de formación integral que prepare a la persona estudiante para la vida y no solo para ejercer una profesión, el texto de *Hacia la universidad necesaria* indica que esto no solo se logra mediante la enseñanza de las disciplinas de la Ciencia, sino también al promover el ejercicio del arte, en sus manifestaciones fundamentales de autoconocimiento y autoexpresión del ser humano. En este sentido, la concepción que suscribe la Universidad Nacional, desde su fundación, es pensar al ser humano como un ser no solo racional y científico, sino también emocional, social, en síntesis: un ser humano cultural.

En congruencia con lo anterior, según el texto, el Ciclo Básico debe ser la principal matriz de la comunidad universitaria, en el sentido de promover la convivencia socializadora del estudiantado y otras actividades sociales y deportivas (Núñez, 1974).

En suma, lo cultural-deportivo, artístico, en el contexto del sistema de aprendizaje, es fundamental para formar seres humanos integrales; concepción sobre el ser humano y el proceso educativo, que hasta hoy la Universidad Nacional suscribe y que, a nuestro juicio, debe continuar promoviendo con mayor fuerza en el futuro, puesto que es la esencia de la UNA.

También, sobre la concepción educativa que propicia la formación de seres humanos integrales, otra idea fuerza planteada en el texto es lo relativo a los conocimientos y habilidades analíticas y reflexivas, que debe poseer una persona estudiante graduada de la UNA para “interpretar la realidad circundante y dinámica de su vida como individuo y miembro de un tipo dado de sociedad, en una etapa determinada de su desarrollo” (Núñez, 1974, p. 42). Desde esta perspectiva, en la UNA no se asume un enfoque educativo dirigido solo a formar profesionales para que ejerzan un trabajo, sino seres humanos capaces de entender y comprender que forman parte activa y directa de una sociedad, en la cual existe pobreza, desempleo, desigualdad, violencia, entre otros flagelos sociales, que deben analizar críticamente y además incidir sobre ellos con sus acciones para contribuir a eliminarlos.

Se señala en el texto que, para aplicar estas concepciones en el quehacer educativo de la UNA, es necesario la adecuación metodológica del cuerpo de profesores de acuerdo con un esquema interdisciplinario (Núñez, 1974) que permita poder desarrollar la cogestión. Sobre este tema en el texto se puntualiza diciendo lo siguiente:

(...) es dable partir del supuesto de que la actividad docente de la Universidad debe ser concebida y realizada como cogestión de profesores y alumnos.

Tal cooperación encauzará la disponibilidad, la tensión y el idealismo estructural de la juventud hacia la construcción de una sociedad más próspera, más justa y más libre, legitimando así los propósitos personales de genuina autosuperación con el proyecto del pueblo y de la nación. (Núñez, 1974, p. 76)

Esta idea de la cogestión educativa, tan tomada en cuenta en la actualidad, tiene una referencia relevante en el texto, no solo como parte inherente del quehacer educativo, sino también como forma de propiciar en la persona estudiante y la persona docente, un mayor compromiso por el cambio y mejoramiento de la sociedad.

En relación con las personas estudiantes, el texto hace referencia a que cada estudiante “debe ser aceptado como sujeto-objeto del quehacer universitario, llevándosele a tomar parte en la formulación de decisiones, incluso curriculares y evaluativos” (Núñez, 1974, p. 37).

Concebir al estudiante como un actor central del proceso de enseñanza-aprendizaje, evidencia cómo desde la década de los setenta, se tenía claridad de que este proceso se debe partir del aprendizaje, es decir, de cada estudiante y sus condiciones y necesidades, pues, como se señala en el texto, si la persona estudiante es realmente sujeto y objeto del quehacer educativo, su contribución en la conducción de la tarea universitaria será fecunda, renovadora y esencial, plantea “la participación activa de éstos en la empresa fundamental de estudiar y aprender, buscando metodologías y principios correctivos derivados de su organización colectiva” (Núñez, 1974, p. 40).

Desde la perspectiva de Núñez al hacer “del estudiante un sujeto participante en el proceso educativo –logrará que éste elimine vicios en sus hábitos de aprendizaje, y adquiera actitudes favorables hacia el conocimiento objetivo, ella deberá también recurrir a él para la construcción curricular” (Núñez, 1974, p. 77). Sin embargo, aclara el texto, esto no quiere decir que se esté pensando en dejar al estudiante la elaboración predominante de la totalidad o de los aspectos centrales de su currículo. Pero sí debe entenderse, según se reafirma en el texto, que el estudiante se debe constituir en “un arquitecto de todo lo que complementa su capacitación central básica, a partir de los intereses que despierta en él el conocimiento científico de la realidad” (Núñez, 1974, p. 77). Para lo cual gran parte de la “vida de estudiante, y en consecuencia los elementos fundamentales que guían su participación en la vida de la Universidad se originen, y se estructuren a partir de la investigación sistemática de la realidad” (Núñez, 1974, p. 90).

También, plantea el texto que debe existir una constante vinculación de las personas graduadas con la universidad y la

educación permanente, de tal manera que aduce que la vida de un universitario cabal "no puede concluir cuando la Universidad le entrega el título, como si este fuera de por sí la posesión total del conocimiento y de su desarrollo futuro. El mundo de hoy y el progreso vertiginoso de la ciencia exigen que la preparación del profesional para el desempeño de sus funciones en la sociedad continúe durante toda la vida" (Núñez, 1974, pp. 77-78).

Además, se afirma en el texto de *Hacia la universidad necesaria*, que "aquel profesional que no se mantenga actualizado en su campo del saber dejará de ser un buen profesional, para convertirse, antropológicamente, en un fósil viviente" (Núñez, 1974, p. 78). Para lo cual, resulta muy significativo que la Universidad se mantenga permanentemente comprometida en la revisión y perfeccionamiento de la "unidad cultural" y la "unidad de objetivos" que orienta el desarrollo y la transformación nacional, pues, "[s]olo a partir del contacto renovado con la Universidad podrá el egresado renovar su compromiso con ese objetivo de sociedad futura, revitalizando el ideal ético racional de hombre que a ella corresponda" (Núñez, 1974, p. 78).

En síntesis, en relación con la dimensión educativa este texto fundacional nos plantea como ideas fuerza: la participación del estudiantado de forma directa, amplia y como cogestor en el proceso educativo, uno que tenga como objetivo la formación integral, que propicie el desarrollo de habilidades que van más allá de la especialidad profesional, dado en el marco de una clara orientación del objetivo social del desarrollo y bienestar de toda la sociedad.

### Dimensión relacional

Una dimensión fundamental que debe contemplar todo ideario pedagógico es la relacional, lo cual implica concebir que el proceso educativo está conformado por diversos actores, que cumplen un rol protagónico dentro y fuera del proceso y el sistema, es decir, desempeñan un papel activo, analítico y autónomo, además de propositivo.

En esta dimensión se visualiza la relación entre las personas participantes: docentes, gestores académicos, administrativos y estudiantes con el entorno y los contextos. En el texto se enfatiza en que se debe concebir a cada una de las personas que figuran

en el proceso como sujetos y no objetos de este, capaces de generar transformaciones, como personas activas que conjugan sus potencialidades y roles para el logro del compromiso social de la UNA, a partir gestiones participativas, solidarias.

Asimismo, reconoce a quienes ejercen la docencia como mediadores, que cogestionan con el estudiantado sus planes formativos y que se encuentran inmersos en contextos que se influyen mutuamente.

En cuanto a la relación y proyección de la universidad en la sociedad, el texto señala que la acción universitaria debe ir más allá de los linderos de su matriz central y debe extenderse al país entero por medio de sus proyectos de investigación y “en la participación que dará a las poblaciones de los beneficios de la docencia y la aplicación del saber generado en sus laboratorios” (Núñez, 1974, p. 38). En esta idea fuerza queda plasmada con claridad la concepción relacional y social que debe tener la universidad con la sociedad. Así las cosas, la Universidad Nacional debe, por medio de sus acciones sustantivas, contribuir a mejorar las condiciones de vida de las comunidades, grupos y sectores de la sociedad costarricense, sobre todo, de los más excluidos y vulnerables. Esta idea es muy relevante, pues plantea una concepción de estudiante universitario que tiene los conocimientos para entender e incidir sobre la sociedad en la cual vive, y no solo por medio de su profesión, sino mediante otras acciones.

## Dimensión social, política y cultural

Sobre la dimensión social, política y cultural, el texto de *Hacia la universidad necesaria* plantea:

la función de la Universidad Nacional [debe ser] en relación con una sociedad concreta, que la instituye como uno de los instrumentos más eficaces de que dispone, para así realizar su aspiración de constituirse en una sociedad más próspera, justa y libre. (Núñez, 1974, p. 9)

Sin embargo, en el texto se reconoce que realizar esta aspiración es una tarea de tal envergadura, que sería vano pensar que esta le correspondiera solo a la Universidad, como agente preponderante, y menos aún único y exclusivo (Núñez, 1974).

Lo relevante es que a la Universidad Nacional se le asigna el rol de ser protagonista de la construcción de una sociedad costarricense más justa. En este sentido, la UNA no solo debe ser una casa de enseñanza, sino un espacio de formación de seres humanos que deben estar dispuestos a luchar para construir una mejor sociedad.

De este modo, no se menosprecia la tarea del valor universal propio de toda universidad cuya acción, por su misma naturaleza, trasciende el tiempo y el espacio concretos en que funciona, lo cual resulta fundamental para construir conocimientos científicos. No obstante, según Núñez (1974):

(...) se empeña en orientar esa tarea esencial de producir conocimientos de vigencia permanente, hacia la interpretación de la realidad de una sociedad determinada, que tiende a reorganizarse conforme las aspiraciones de sus integrantes, definidos por ellos mismos a través de su consenso auténticamente democrático. (p. 9)

La producción de conocimiento científico pertinente, con el cual se pueda comprender e incidir para construir una mejor sociedad, donde todos y todas quepan, es una idea fuerza que está muy presente en el texto. Idea que funciona como mandato, pero también como advertencia, en el sentido de no promover la producción de conocimiento en la Universidad solo por producirlo, como un fin en sí mismo, sino de producir un conocimiento científico que le sirva a la sociedad, con el fin de que esta pueda tomar decisiones pertinentes, relevantes y precisas, para que, de este modo, propiciar el bien común y el buen vivir. En suma, “la vocación social de la universidad en la promoción del proceso por el cual la sociedad, dentro de la cual, y para la cual funciona, busca transformarse en una sociedad aún más humana” (Núñez, 1974, p. 11), con base en un consenso democráticamente determinado dentro de la nación. Servirle a la sociedad costarricense, propiciando de diversas formas la humanización de la sociedad, el bien común, es en síntesis la vocación de la Universidad Nacional.

Por consiguiente, dependiendo de la visión, opción y acción que la Universidad suscriba, cuando realiza sus acciones sustantivas, dice el texto, se puede llegar a constituir en una guardiana de una organización social dada, o en una “agente de cambio

para contribuir a generar, junto con otras fuerzas sociales, un nuevo tipo de organización social" (Núñez, 1974, p. 12). El llamado es a convertirse en agente de cambio, lo cual se logra hoy y en el futuro, en, por ejemplo, los procesos formativos, cuando se forman no solo profesionales sino seres humanos integrales, con una ética, sensibilidad y compromiso por el bien común.

La importancia de que la Universidad Nacional tenga incidencia sobre la sociedad no es insignificante, pues la existencia libre, crítica y propositiva de la Universidad Nacional, depende de que tanto esta pueda promover la construcción de una sociedad costarricense libre, crítica y propositiva. En este sentido, en el texto se dice: "Para asegurarse un futuro de autonomía y libertad, la universidad en Costa Rica tendrá que contribuir a la preservación y perfeccionamiento de las instituciones democráticas nacionales" (Núñez, 1974, p. 16). En suma, no puede existir una universidad autónoma y libre en una sociedad sin autonomía y libertad. En cuyo caso, los análisis y las reflexiones críticas que la Universidad Nacional produce como corolario de la docencia, extensión e investigación, deben servir para lograr lo anterior, y para esto, "Como consecuencia, 'la crítica de la sociedad' producida en el ámbito universitario, ganaría sustancialmente en responsabilidad y precisión en la medida en que se transforme también en "construcción de la sociedad" (Núñez, 1974, p. 20).

## Dimensión ética

Sobre la dimensión ética, en el texto se enfatiza en la idea de que la Universidad Nacional debe servir a una sociedad concreta, es decir, a una sociedad que padece pobreza, desigualdades, exclusiones y discriminaciones, entre otros flagelos sociales, y que debe convertirse, como parte de un imperativo ético y político, en un instrumento para contribuir a construir una sociedad costarricense más próspera, justa y libre; tarea que no solo deben asumir las personas académicas, sino también las personas estudiantes, pues como dice en el texto, "sólo a partir del contacto renovado con la Universidad podrá el egresado renovar su compromiso con ese objetivo de sociedad futura, revitalizando el ideal ético racional de hombre que a ella corresponda" (Núñez, 1974, p. 78).



## El *modelo pedagógico*: una lectura desde el ideario pedagógico

Otro texto institucional relevante en el cual se expresan elementos de un ideario pedagógico es el *Modelo Pedagógico*, en este se “expresa los principios y lineamientos que orientan el quehacer académico universitario” (UNA, 2007, p. 1). Este documento contiene aspectos paradigmáticos y de gestión universitaria. Desde una lectura que permite identificar y reflexionar desde la mirada de un ideario pedagógico se plantean las siguientes reflexiones organizadas en las cuatro dimensiones antes mencionadas: educativa, relacional, ética y cultural, social y política.

### Dimensión educativa

Sobre la dimensión educativa, en el *Modelo Pedagógico* de la Universidad Nacional (UNA, 2007, p. 2) se señala que la

Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (Conferencia Mundial, 1998) proclama entre la misión y funciones de la educación superior, la contribución al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad, mediante la formación de profesionales altamente cualificados y ciudadanos responsables; la constitución de un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente; la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica, la docencia, la extensión y la producción; la contribución para comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas; así como proteger y consolidar los valores de la sociedad.

El planteamiento anterior da cuenta de lo relevante que resulta para mejorar las sociedades, la educación universitaria formadora de profesionales calificados, capaces de tomar decisiones basados en evidencias científicas y para promover el bienestar social, económico, cultural y ambiental.

En relación con la concepción de educación que debe prevalecer, se indica lo siguiente:

La visión de la educación superior debe concebirse tomando en cuenta los retos de la equidad de oportunidades de acceso, equidad de género, orientación fundada en la pertinencia y la calidad como fuente de formación, la innovación en métodos educativos: pensamiento crítico y creatividad, así como la calidad en el desempeño del personal y de los estudiantes. (UNA, 2007, p. 2)

Por lo tanto, es una visión de educación universitaria integral, la cual debe formar seres humanos con compromiso social, criticidad, ética cultural y ambiental.

Este planteamiento, no solo refiere a la concepción sobre la educación universitaria, sino también a la transformación de la labor de la persona docente, pues como se indica en el modelo, “la comunidad docente universitaria generalmente utiliza referentes didácticos, acordes con su propia vivencia de formación, la experiencia docente le permite modificar esas prácticas y construir nuevas alternativas metodológicas para la enseñanza, así como reconocer diversos estilos de aprendizaje, en correspondencia con el modelo pedagógico” (UNA, 2007, p. 3). De tal manera que lo relevante de este planteamiento es que no solo busca hacer conciencia en el docente en cuanto a cómo él puede cambiar sus formas de enseñar, sino que también sobre lo vital que resulta tomar en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de las personas estudiantes, con el fin de que puedan formar parte activa de una comunidad de aprendientes.

La formación, indica el modelo, debe tener un carácter universal, pero también considerar las necesidades y expectativas que tiene la sociedad costarricense concreta y que el graduado de la Universidad Nacional debe apoyar, pues como señala el modelo, “los procesos educativos son procesos comunicativos con una intencionalidad formativa, basada en una concepción del desarrollo humano integral, el modelo pedagógico es clave para lograr la calidad, entendida como la capacidad de hacer realidad las propias aspiraciones” (UNA, 2007, p. 3).

En el texto del *Modelo Pedagógico* se aclara que dicho modelo “es una representación de las formas sociohistóricas en que

se expresan las interacciones entre la enseñanza intencional y el aprendizaje. Comprende principios de carácter axiológico, antropológico, epistemológico, sociopolítico, psicológico, didáctico, metodológico, evaluativo y de gestión curricular” (UNA, 2007, p. 3). Por lo que es una educación contextualizada y comprometida con el bienestar de la sociedad costarricense.

En términos educativos,

el modelo pedagógico refiere a componentes tales como fundamentación epistemológica: objetos de conocimiento y proceso de conocimiento; teoría de aprendizaje: el sujeto que aprende y cómo aprende, el papel del estudiante, el papel del docente, la relación docente-estudiante; la didáctica y lo metodológico. (Serrano *et al.*, 2008, párr. 9)

La función de las tecnologías de comunicación e información y las relaciones de poder, la vinculación dialéctica teoría-práctica y la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes, entre otras. De tal manera que en este “se responde el para qué, por qué, qué, para quién y con quién y el cómo de la acción formadora” (UNA, 2007, p. 4) de la Universidad Nacional.

Además, el *Modelo Pedagógico*, también, considera elementos sociales, culturales, éticos y políticos, entre otros, pues como principios promueve el “respeto a la diversidad en todas sus expresiones” y el “compromiso con la igualdad de oportunidades y la construcción de una sociedad más justa y equitativa”, “[f]orma[ndo] profesionales solidarios y comprometidos con el bienestar social” y “el aprendizaje como proceso sociocultural, histórico, dinámico y transformable” (UNA, 2007, p. 4). La educación en la Universidad Nacional es pedagogía comprometida socialmente, es ética del bien común.

En la Universidad Nacional, dice el modelo, la docencia universitaria presupone:

- a) La actualización permanente y el desarrollo profesional continuo como vehículos para promover la calidad académica en todas sus formas.

- b) Ambientes de escucha y conversación reflexiva donde el estudiante pueda aceptar o rechazar, con argumentos, lo que el docente propone y comprende, o viceversa.
- f) Una actitud crítica y reflexiva acerca de las políticas y cambios que debe promover la educación superior producto del conocimiento generado en la investigación, extensión y producción.
- g) Una vivencia ética, de responsabilidad ambiental y democrática. (UNA, 2007, p.7)

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, según se indica en el modelo, “implican una dinámica pedagógica que [...] incorporan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que se constituyen en un agente de cambio que incide en el trabajo pedagógico y en las relaciones educando-educador y educando-educando” (UNA, 2007, p. 6).

El proceso educativo de la Universidad Nacional se sustenta, a su vez, en una concepción del aprendizaje que promueve la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que propician la realización, el desarrollo intelectual, social, cultural y espiritual del educando. (UNA, 2007, p. 6)

En este sentido, el aprendizaje implica un proceso de construcción y reconstrucción en el que las aportaciones de cada estudiante juegan un papel decisivo y le atribuyen sentido a lo que aprende en relación con su realidad.



## Dimensión relacional

*Se señala en el modelo lo siguiente:*

Las relaciones entre docentes y estudiantes de la Universidad Nacional se realizan en un marco de respeto, tolerancia y diálogo. Los docentes universitarios propician que el estudiantado desarrolle el pensamiento crítico sustentado en conocimientos y convicciones.

La Universidad Nacional favorece la atención integral de los estudiantes y, de manera particular, de los provenientes de sectores con carencias en sus experiencias culturales y educativas, quienes constituyen la población meta de la institución. Ello significa ofrecer las condiciones para el crecimiento personal y académico, mediante estrategias que garanticen partir de los conocimientos e ideas previas, para generar la construcción de significados y el logro de las metas establecidas en los perfiles profesionales de las carreras. (UNA, 2007, p. 7)

Como se aprecia, queda claro que la Universidad Nacional tiene una concepción relacional sobre el proceso educativo, en la cual la persona docente y la estudiante deben realizarse en un contexto de respeto, diálogo y cogestión colectiva. La concepción relacional se puede identificar en el modelo cuando se indica lo siguiente del docente:

(...) se concibe como un dinamizador corresponsable de generar un proceso de transformación, que involucra su historia personal, sus saberes, experiencias, percepción del otro y del contexto, lo cual debe enriquecer los conocimientos, experiencias y percepciones de los otros, sean estos estudiantes o colegas, en un diálogo permanente de docente-estudiante, estudiante-estudiante y docente-docente. (UNA, 2007, p. 8)

Asimismo, es una enseñanza que considera el aprendizaje, o sea, al otro con sus conocimientos, valores y vivencias, y en ese tanto, es un otro incluido, un otro con rostro y con una bondad infinita (Levinas, 2015).

*La función docente, según se plantea en el modelo:*

(...) es facilitar y orientar el proceso educativo, ayudar al educando a construir su propio conocimiento, promover un ambiente de respeto y autoconfianza que dé oportunidad para el aprendizaje, valorar los errores e identificar los estilos de aprendizaje del estudiantado.

(...) los docentes están llamados a proporcionar las oportunidades para fomentar las relaciones interpersonales, la comunicación efectiva y el intercambio de vida, para que en las aulas se propicie una formación integral. (UNA, 2007, p. 7).

***Enfatiza el modelo:***

En suma, docentes y estudiantes se constituyen en protagonistas del acto educativo, en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje son resignificados permanentemente con el aporte de la experiencia de aula, la investigación, la extensión y la producción. Esta dinámica redundante, en última instancia, en una práctica educativa orientada hacia la reflexión, la participación, el trabajo cooperativo y la innovación. (UNA, 2007, p. 9)

El *Modelo Pedagógico* plantea que se debe enriquecer todo el quehacer académico universitario procurando que

la investigación, la extensión y la producción académica nutra y retroalimenten a la docencia.

La docencia en la Universidad Nacional se asume como un proceso complejo, multidireccional, mediante el cual se construyen e intercambian conocimientos. Constituye una experiencia que favorece el desarrollo integral del educando y del propio educador. Un proceso relacional que involucra la emoción y la razón, lo que presupone la construcción de conocimientos útiles para el desarrollo profesional, pero ante todo, un quehacer dinámico de encuentro que implica procesos metacognitivos, formativos de académicos y estudiantes, y que conlleva los principios de autonomía, libertad y crecimiento, gracias a los cuales cada persona va logrando niveles de autonomía y en consecuencia, se prepara para aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir de manera permanente. (UNA, 2007, p. 5)

## Dimensión social, política y cultural

Desde este modelo se concibe a la universidad como comprometida y contribuyendo directamente con la sociedad en la que está inmersa. Por lo que es fundamental, se dice en el modelo, siguiendo la Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNA, 2007, p. 2):

(...) la constitución de un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente; la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica, la docencia, la extensión y la producción; la contribución para comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas; así como proteger y consolidar los valores de la sociedad.

En la Universidad Nacional se aboga, según establece el *Modelo Pedagógico*, “por la formación de un ser humano integral, con una actitud crítica, pero propositiva, gran capacidad innovadora y con un alto sentido de la solidaridad y el respeto por la diversidad en todas sus manifestaciones” (UNA, 2007, p. 5), pues consecuente con su misión, en la UNA se aspira según se señala en el modelo, “al desarrollo de un ser humano que sea capaz de potenciar todas sus facultades y capacidades, para la consecución de una mejor calidad de vida individual y colectiva” (UNA, 2007, p. 5).

Por esto, la UNA parte de “una visión de ser humano que da sustento a una concepción de sociedad, en la que se expresan valores y principios desde una perspectiva humanista, y en la que se articulan el bien común y el desarrollo individual” (UNA, 2007, p. 5).

En la Universidad Nacional la docencia universitaria presupone, en lo social, cultural y político, una actitud crítica y reflexiva acerca de las políticas y cambios que debe promover la educación superior producto del conocimiento generado en la investigación, extensión y producción, es decir, se forma un ser humano que sea analítico y crítico de la sociedad en que vive, pero también que sepa aportar a dicha sociedad con ideas y acciones concretas, además de mantener una vivencia ética de

responsabilidad ambiental y democrática, es decir, que tenga claro que sus acciones tienen implicaciones ambientales y políticas, ante lo cual, debe ser responsable y pensar en el bien común y en que el planeta es la casa de todos y todas.

## Dimensión ética

Sobre la dimensión ética, el modelo enfatiza en que en la Universidad Nacional “se aboga por la formación de un ser humano integral, con una actitud crítica, pero propositiva, gran capacidad innovadora y con un alto sentido de la solidaridad y el respeto por la diversidad en todas sus manifestaciones” (UNA, 2007, p. 5), pues “en la UNA aspira a formar un ser humano que sea capaz de potenciar todas sus facultades y capacidades, para la consecución de una mejor calidad de vida individual y colectiva” (UNA, 2007, p. 5).

En este sentido, se parte de una visión de ser humano que da sustento a una concepción de sociedad, en la que se expresan valores y principios desde una perspectiva humanista, y en la que se articulan el bien común y el desarrollo individual. (UNA, 2007, p. 5)

En la Universidad Nacional, la docencia universitaria presupone, aclara el modelo, una vivencia ética, de responsabilidad ambiental y democrática. En otras palabras, una vida permeada por el comportamiento responsable y solidario, cuyo norte sea hacer el bien a la mayor cantidad de personas posibles y al planeta, en cada pensamiento y acción que se realice, pues, esta es una ética del bien común.



## *Ideario pedagógico: hacia una transformación educativa*

A finales de enero del 2020, se presenta a la comunidad universitaria el *Ideario Pedagógico*, un documento producto de un proceso de reflexión amplia, colectiva y democrática con la



participación de todos los estamentos de la UNA. Para su elaboración se tomaron en cuenta al menos tres momentos de reflexión universitaria, a saber: el *IV Congreso Universitario*, el *Congreso Universitario Transformando la Docencia en la UNA* y el trabajo de reflexión y síntesis realizado por la comisión redactora. Como producto del IV Congreso, surge el estatuto orgánico vigente desde 2015 en el que se explicita la misión, los principios y valores de la universidad, además, en su preámbulo reafirma el compromiso de la UNA con procesos en favor del bienestar integral de la sociedad, la búsqueda de estadios superiores de convivencia, la justicia, equidad, dignificación humana, el compromiso socioambiental, también plantea que el quehacer universitario debe caracterizarse para realizarse en el marco de la calidad, la pertinencia, la rendición de cuentas y una visión prospectiva, entre otros aspectos.

El Congreso Universitario Transformando la Docencia procuraba acuerdos institucionales en relación con el rumbo de la docencia en la UNA, en este se reconoce la coexistencia de prácticas docentes diversas que, en algunos casos, burocratizan los procesos de aprendizaje, los alejan del compromiso social efectivo, de la vinculación entre las áreas sustantivas y la formación humanista. En la *Declaración de las Sesiones Plenarias del Congreso Universitario: Transformando la docencia en la UNA* (octubre-noviembre/2018), en su apartado primero, se mencionan tres aspectos vertebrales de lo que debería ser este ideario.

El primero de ellos reconoce la importancia de promover la identificación y el arraigo con la UNA, se parte de la vivencia del *Ideario Pedagógico*. Este debe ser un proceso compartido por toda la comunidad universitaria. Textualmente señala lo siguiente: "1. Establecer procesos formativos dirigidos a la comunidad universitaria, con la finalidad de promover la identificación y arraigo con la UNA, partiendo del conocimiento y la apropiación vivencial del ideario pedagógico" (UNA, 2018, p. 2).

Otra de las ideas centrales es mantener como elementos identitarios el humanismo y el compromiso con los derechos humanos. De tal manera que, en el tercer punto de la Declaratoria, en el contexto del eje de *Ideario Pedagógico*, se plantea lo siguiente: "3. Consolidar en el ideario pedagógico el humanismo, la inter y transdisciplina, el diálogo de saberes, la complejidad, la pedagogía crítica y el aprendizaje en servicio solidario, bajo la égida de los derechos humanos" (UNA, 2018, p. 2).

Por último, en el punto cuarto se retoman características de la docencia, en las que se evidencia la importancia que se da al reconocimiento del rol de cada persona aprendiente, a su formación integral y a su compromiso con su entorno:

4. Afianzar en el ideario pedagógico una visión de la docencia solidaria y transformadora, según la cual cada aprendiente pueda desplegar sus capacidades, habilidades y destrezas de aprendizaje disciplinarias e interdisciplinarias, del crecimiento personal, social, cultural y artístico, teniendo en cuenta la responsabilidad institucional e individual con el entorno socioecológico. (UNA, 2018, p. 3)

Con los insumos de los procesos de reflexión y otra serie de documentos clave que muestran la concepción y aspiraciones de lo que debe ser la docencia en la UNA, así como de los nuevos paradigmas educativos, una comisión elaboró un documento síntesis con 31 principios básicos que deben guiar el quehacer pedagógico de la UNA, comprendido este como esos procesos curriculares, de generación de conocimientos, de convivencia universitaria y de vinculación con la sociedad, desde los cuales se construyen e intercambian conocimientos, para formar personas capaces de aprender a lo largo de la vida y de comprometerse con el mejoramiento de la realidad nacional e internacional. Estos se organizaron en cuatro dimensiones: ética, educativa, relacional y social, política y cultural.



## Dimensión ética

En este apartado se visibiliza su opción por la vida, entendida como la vida con sentidos (finalidades o significados), que es intrínsecamente relacional, en las que cada persona vivencia conexiones consigo misma, con las otras personas, con la naturaleza, con los contextos, con la historia pasada y con la que construye; esta mirada reconoce la ilimitada capacidad transformadora de la realidad que como personas tenemos y que debemos ejercer (Peat, 2003).

También, se reafirma el reconocimiento de las personas aprendientes (estudiantes, académicas, jubiladas, graduadas) y sus contextos como el centro de los procesos pedagógicos. Elementos como el rigor teórico, el pensamiento complejo, el reconocimiento

de la otredad y el valor de lo humano son fundamentales en esta dimensión. De tal manera que se reafirma que son las personas y no los conocimientos el centro de todo proceso de aprendizaje, además de que dimensiona la importancia del reconocimiento de la otredad diversa que permite el aprendizaje en y con las otras personas, reconocidas estas como válidas y valiosas.

Además, reconoce a las personas como sujetos contextuales, con compromiso histórico, que busca romper con la racionalidad de la dominación y la ética del individuo al propiciar, siguiendo a Assman (2002), aprendencias coestructuradas por la interacción cotidiana con la ecología cognitiva, con una actitud crítica, propositiva, innovadora, solidaria y respetuosa.

Textualmente, esta dimensión plantea lo siguiente:

Consideramos que el hecho educativo tiene implicaciones axiológicas y de compromiso, que transforman las prácticas y maneras en que las personas participantes perciben e inciden en la construcción de sus realidades. Por eso, reafirmamos:

1. Una docencia que se despliega mediante procesos pedagógicos y metodológicos, que generan aprendizajes de manera dialógica e interactiva, centrados en la persona aprendiente y para la formación de profesionales capaces de responder a sus contextos sociales, en un ejercicio práctico y vivencial con rigor teórico.
2. La orientación de la mirada epistemológica desde el ámbito personal hacia el colectivo, para resignificar la importancia de la otredad y conducir a una transformación profunda desde nuestra comunidad de aprendizaje hacia el entorno que nos agrupa como país, región y planeta.
3. La transversalización de esta propuesta ética en los planes de estudio, tomando en consideración las habilidades relacionales y las competencias socioemocionales, como pilares para el reconocimiento del valor humano de cada persona dentro de los contextos universitarios y de ciudadanía activa.
4. Una oferta académica promotora de altas cualificaciones profesionales, generadora de habilidades de pensamiento complejo y superior, mediante la formación integral, con una actitud crítica, propositiva, innovadora, solidaria y respetuosa por la diversidad en todas sus formas.

5. La instauración de un proceso de formación continua, que impregne esta visión en los colectivos universitarios, mediante actividades y espacios de reflexión, participativos, inclusivos, diversos, actualizados y armónicos. (UNA, 2020, pp. 23-24)

## Dimensión educativa

Este ideario reconoce la educación como procesos colectivos y no como acciones puntuales e independientes en las que se absorben conocimientos. Como procesos de aprendizaje en los que el conocimiento se construye y comparte desde un compromiso ético explícito, y que enfatiza en el para qué y en el cómo se aprende. En el para qué se resalta la pertinencia y prudencia de los conocimientos impulsados, y se priorizan aquellos que constituyan saberes solidarios y transdisciplinarios hacia el bien común. En los cómo, prioriza el trabajo sinérgico, inclusivo, creativo, práctico, vinculado con el contexto, innovador, flexible, comprometido con la excelencia, la justicia y el respeto por la naturaleza. Asimismo, identifica a las personas docentes en un rol de aprendientes, además de guías, mediadores y facilitadores de los procesos de aprendizaje.

Textualmente, esta dimensión plantea lo siguiente:

Concebimos el hecho educativo centrado en el aprendizaje, en las personas aprendientes y sus contextos. Por esto, promovemos procesos educativos que:

1. Se construyen a partir de la diversidad de trayectorias, vivencias, experiencias e ideales de las personas aprendientes, las cuales se alimentan del acervo colectivo nacional e internacional y de sus pares.
2. Tienen como resultado un conocimiento pertinente, impulsado por la búsqueda del bien común, para responder a las necesidades concretas de y para la vida, de personas, colectivos y sociedades.
3. Basan sus respectivas reflexiones y el diseño de propuestas de transformación en prácticas concretas, éticamente contrastadas y constructivas.

4. Se caracterizan por el disfrute, la horizontalidad, la participación, el diálogo, la multidireccionalidad, la innovación y la excelencia.
5. Posicionan a las personas docentes en su papel mediador-facilitador y de aprendientes.
6. Incorporan la tecnología como medio de inclusión, participación y democratización, que contribuye con mirada prospectiva en la generación de ese conocimiento pertinente.
7. Se gestionan de manera integral y flexible de acuerdo con las particularidades de cada proceso. (UNA, 2020, pp. 15-16)

### Dimensión relacional

De manera especial, en esta dimensión se explicita la concepción de ser humano que se manifiesta, de manera transversal, en todo el *Ideario Pedagógico*, siendo esto un elemento central, pues, siguiendo a Dennis Najmanovich (2005), la forma de concebir al ser humano y las relaciones entre estos y de estos con la naturaleza es el modo en que los seres humanos configuramos las experiencias, significamos la vida y sus realidades (Najmanovich, 2005, p. 14).

Además, reconoce a los seres humanos, fundamentalmente, como seres relacionales, seres en relación que se constituyen y aprenden en procesos de inter-retro-relacionamiento en los que se construyen procesos de comunicación dialogal con la totalidad de los seres. Incluso, establece que los aprendizajes son particulares permeados por los significados construidos por cada persona; sin embargo, esos significados se construyen en y desde las relaciones, lo cual posibilita la producción de conocimiento situado y humanizante. “En este sentido, se hace sujeto al ser humano rompiendo el caparazón del individuo para abrirse al reconocimiento de la relación con el otro como garantía mutua de sus condiciones de posibilidad de vivir” (Hinkelammert, 2007, p. 28).

También, reconoce a los seres humanos como seres integrales que incluyen corporeidad, emociones, intuición, percepción, razón, lo que permite la construcción de conocimiento desde su propia subjetividad contextualizada, histórica e intencional, y plantea el reconocimiento de la diversidad y de la necesidad de interacción entre los diversos saberes, incluyendo tanto los conocimientos académicos, como aquellos que no lo son y la

necesidad de promover un diálogo sinérgico constante para comprender y crear realidades más solidarias.

Textualmente esta dimensión plantea lo siguiente:

Consideramos que los procesos de aprendizaje son relacionales, entre aprendientes, con el entorno y en nuestros contextos. Por lo que propiciamos:

1. El reconocimiento de que los seres humanos somos cuerpo; por tanto, en los procesos de aprendizaje nos relacionamos desde el cuerpo: sentimos, pensamos, amamos, conocemos, aprendemos, con el cuerpo. Todo proceso cognitivo está ligado al cuerpo.
2. La formación de una comunidad humanista que se basa en relaciones que permean integralmente la vida universitaria, los procesos de aprendizaje y la producción de conocimiento.
3. Una cultura de trabajo colaborativo y en equidad, que en los ámbitos académico y administrativo define, posibilita y desarrolla espacios y acciones de colaboración y conversación, en los que se comparten aprendizajes y experiencias de todas las personas.
4. El interaprendizaje y el diálogo de saberes como formas de interactuar y compartir conocimiento y reconocimiento, emoción y acción entre las personas y los colectivos.
5. La multiplicidad de formas de relación y asociación entre las personas aprendientes de la comunidad universitaria, tanto interna como externamente a la institución.
6. Comunidades de aprendizaje, caracterizadas por ser horizontales, dialógicas, participativas, democráticas, afectivas, emocionantes, donde concebimos a las personas como legítimas en la convivencia.
7. Una oferta académica transformadora, que reconoce la relación e integración con el entorno y forma profesionales que se vinculan desde lo multi, inter, trans y co disciplinar para la producción de conocimiento pertinente que contribuye con la búsqueda del bien común.
8. Procesos de aprendizaje permeados por el entorno en el que ocurren multidireccionalmente, con una actitud biofílica con el ambiente a partir de la comprensión de la interdependencia

de todos los seres y el respeto por todas las formas de vidas, que procuran la responsabilidad ecológica.

9. La generación de prácticas pedagógicas que promueven valores fundamentales de identidad, unidad, igualdad, sentido de pertenencia, motivación, responsabilidad y corresponsabilidad” (UNA, 2020, pp. 17-19).

### **Dimensión social, política y cultural**

En esta dimensión se reafirma el compromiso de la universidad con la sociedad, en los ámbitos local-territorial, nacional y global, en la cual se reconoce la ciudadanía global de cada persona que conforma la comunidad universitaria. Compromiso que debe reflejarse en aportes constantes y de excelencia en favor del bienestar humano, en procura de estadios superiores de convivencia a partir de la producción, formación y la acción universitaria pertinente y prudente en pro de la justicia y la equidad.

Textualmente esta dimensión plantea lo siguiente:

La universidad no puede ser indolente frente a los cambios que ocurren en los ámbitos local, nacional e internacional, en su dimensión social, política, económica, cultural, epistémica, entre otras. Por esta razón reconocemos que:

1. Respondemos a una identidad de ciudadanía global, interconectada y democrática, por lo que es necesario incidir en una visión de responsabilidad local planetaria.
2. Vivimos en una sociedad en construcción, lo que implica una reflexión y aporte constante por parte de la universidad.
3. La diversidad en todas sus formas es fundamental para generar dinámicas de aprendizaje incluyentes, continuas y recíprocas, por lo que se vuelve ineludible la generación de espacios de visibilidad y reconocimiento de esta.
4. La producción de conocimiento debe ser pertinente y prudente, al servicio de la vida, el bien común y el bienestar de las personas y los colectivos.
5. La producción de conocimiento derivado de los procesos de aprendizaje se alimenta en el diálogo de saberes entre todos

los sectores de la sociedad, mediante la puesta en valor de los factores culturales que componen estos procesos.

6. La producción artística y deportiva son formas de construcción de conocimiento e incidencia en las prácticas culturales de la sociedad.
7. El arte y el deporte aportan al desarrollo humano, por lo cual la Universidad promueve, estimula y dirige esfuerzos para su integración en los procesos de aprendizaje, evidenciando sus componentes comunicativos, expresivos, sinérgicos, epistémicos y políticos.
8. Es necesario propiciar el trabajo creativo y conjunto (sinergia), procurando el cuidado de sí y de los otros (reciprocidad y corresponsabilidad), en la apertura y el compromiso ineludible por hacer florecer la justicia y la equidad en todos los órdenes de relaciones: con la naturaleza (sustentabilidad), con la humanidad (ética), con el cosmos (planetarización), con el Misterio (espiritualidad).
9. Los procesos de aprendizaje tienen como tarea ineludible propiciar una ciudadanía democrática, participativa e inclusiva, capaz de incidir en los espacios y las políticas públicas.
10. La urgencia de desplegar procesos de aprendizaje transformadores de los saberes y los conocimientos, como forma de deconstruir y superar racionalidades patriarcales, adultocéntricas y etnocéntricas.
11. La transformación de las condiciones subjetivas del personal docente pasa por la sensibilización, capacitación y adopción de paradigmas de mediación pedagógica, con enfoques no coloniales, equitativos, géneros sensitivos, interculturales, de diseño universal y ecológicos. (UNA, 2020, pp. 20-22)



## Consideraciones para la reflexión

En los textos analizados priva una concepción amplia del proceso educativo, lo cual evidencia que, en la Universidad Nacional, desde su fundación, se tiene claridad de que la educación es un proceso cultural, político y social de transformación personal y colectiva.

También, en todos los textos, se identificó una concepción integral de la persona estudiante, es decir, que es un ser humano social, cultural, político, racional, emocional, entre otros. Aunque, valga señalar que sobre este tema existen algunas diferencias entre ellos.

También queda claro en todos, que la Universidad Nacional desde su fundación, en el presente y hacia el futuro, forma y debe formar seres humanos que destaquen por ser reflexivos, críticos, comprometidos, éticos y propositivos con la sociedad costarricense, es decir, que con sus conocimientos y acciones puedan contribuir a crear una mejor sociedad; para esto es indispensable vincular la docencia, la investigación y la extensión.

Con algunas diferencias en las explicaciones y desarrollos, se plantea lo fundamental que es que la relación entre la persona estudiante y la persona docente sea respetuosa, incluyente, que reconozca la diversidad, es decir, que ambos actores del proceso educativo puedan mantener una relación cordial, dialógica y de apertura.

Otro de los elementos transversales es que se reconoce el potencial transformador de la educación y la pretensión de tener un alcance global, tanto desde los procesos de incidencia directos de la universidad, como a partir de las acciones de sus estudiantes, graduados, docentes y personal administrativo.

En síntesis, se encontraron vínculos y continuidades de algunas ideas fuerza sobre la docencia, referidas al proceso, a los actores y a su relación y compromiso con la sociedad costarricense, pese a que estos tres textos fueron escritos en épocas muy diferentes y dan cuenta de cerca de cincuenta años de historia de la Universidad Nacional.

## Bibliografía

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea S. A. de Ediciones.
- Hinkelammert, F. J. (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad Materiales para la discusión*. Arlekin. <https://www.pensamientocritico.info/index.php/libros/libros-de-franz-hinkelammert?download=1:critica-de-la-razon-mitica>
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Editorial la Balsa de la Medusa.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. Imprenta Nacional de Cuba.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos*. Editorial Biblios.
- Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad necesaria*. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/5972/hacia%20la%20Universidad%20Necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y,%252015-06-2018>
- Peat, D. (2003). *Sincronicidad*. Editorial Kairós.
- Serrano, A., Rodríguez, Y., García, Z. y Arias, D. (2008). ¿Cómo se constituye un sujeto pedagógico? <https://es.slideshare.net/guest11acf8/como-se-constituye-un-sujeto-pedagogico-grupo-3>
- Universidad Nacional (UNA). (2018). *Declaratoria Congreso Transformando la Docencia en la UNA*. Universidad Nacional.
- Universidad Nacional (UNA). (2020). *Ideario Pedagógico*. Universidad Nacional. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/11024/ideario%20UNA%20full.pdf?sequence=3>
- Universidad Nacional (UNA). (2007). *Modelo Pedagógico*. Universidad Nacional. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3084/Modelo%20Pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=LA%20UNIVERSIDAD%20NACIONAL,comunidad%20universitaria%20debe%20estar%20comprometida>

## Sobre el editor

Juan Pablo Zúñiga Vargas es formador de docentes para la Enseñanza del Inglés a nivel de grado y posgrado en la Universidad Nacional, Costa Rica. Posee un Bachillerato en Inglés, una Licenciatura en Docencia Universitaria y una Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, títulos obtenidos en la Universidad de Costa Rica. Es además el editor principal de la revista *Ensayos Pedagógicos* de la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0002-8717-3793>



PUBLICACIONES  
UNIVERSIDAD NACIONAL

Este libro fue impreso en 2024 en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional, consta de un tiraje de 100 ejemplares en papel editorial y cartulina barnizable. Cuenta además, con una versión en PDF Interactivo para lectura en dispositivos electrónicos.

4308-23-PUNA



Desde la perspectiva histórica, los diferentes capítulos de este tomo reconocen las trayectorias de las Escuelas Normal y Normal Superior, cuya vocación pedagógica hace suya la UNA en general y el CIDE en particular.

“Hacia la universidad necesaria” (1974), como sustento del enfoque humanista e integral de la Universidad, poseedora de vocación social y promotora de un desarrollo autónomo, equilibrado y justo para nuestro país.

Este tomo, junto con el Estatuto Orgánico de 1976, plantean al Centro Superior de Investigación y Docencia en Educación CESIDE (actual CIDE) una misión particular en el modelo institucional que diferencia a la UNA de las demás instituciones de educación superior del país y al CIDE con respecto a otras facultades de educación. Estas funciones se orientaron a la adecuación y construcción de nuevas metodologías de enseñanza, la formación didáctica en docencia universitaria, la ejecución de planes y políticas de formación, capacitación y actualización docente, y la investigación pedagógica del país.

El cumplimiento de estas responsabilidades ha traído consigo diversidad de criterios, valoraciones controversiales, desafíos, reflexión y construcción de conocimiento en torno a la docencia, que encuentran en esta obra un espacio oportuno para recuperar la historia institucional, plantear nuevos retos a la luz de recientes orientaciones institucionales (Modelo Pedagógico, Ideario Pedagógico, Estatuto Orgánico) y analizar las demandas del acontecer nacional e internacional y su puesta en común con la sociedad.

