

Carta a la comunidad universitaria

Congreso universitario: Transformando la docencia en la UNA

Querida comunidad universitaria:

En estos 45 años hemos recorrido muchos caminos, ya fuera transitando por vías conocidas o también, en algunos casos, abriendo brechas. Hemos recogido múltiples y diversas experiencias, que forman un bagaje rico de conocimientos, simbolismos, normas y valores que sustentan nuestras prácticas. Hemos crecido y madurado, también hemos tenido que reconocer desaciertos y desandar lo andado, para reorientar el rumbo. Hemos alcanzado una estatura moral e intelectual que nos hace referente para muchas personas, comunidades e instituciones, las cuales vuelven su mirada a nosotros, ya sea para formarse o informarse, o bien, cuando hay desconcierto e incertidumbre en espera de una luz que alumbre caminos sinuosos, o aplaque la angustia en tiempos de confusión.

Pero también hemos ido creando nichos de confort autocomplaciente, enquistando prácticas poco o nada humanizadoras, estableciendo procedimientos que burocratizan el placer de aprender y servir, estrechando los espacios para la conversación fluida, lo que empobrece la vida universitaria y hace de nuestro quehacer un ejercicio rutinario.

Ante este panorama es necesario convocar nuestras reservas intelectuales, morales, políticas y culturales más profundas, que nos han constituido en una universidad necesaria, para renovar nuestros compromisos fundamentales y relanzar nuestro proyecto educativo.

Por eso, quiero compartir con ustedes algunas reflexiones e intuiciones sobre la tendencia de transformación educativa, que viene emergiendo desde muchos lugares, con diversos énfasis y enfoques, pero que en su conjunto parecen participar del mismo borde de aspiraciones (Foucault).

Estas reflexiones alumbran posibilidades de cambio, innovación y mejoramiento para los temas centrales de nuestro quehacer docente universitario. Ellas son reflexiones “inconclusas”, “en construcción”, por eso son, más bien, sugerencias para conversar, revisar, reflexionar y, sobre esa base, alumbrar rumbos para la toma de decisiones, en los ámbitos personal e institucional, en relación con nuestro quehacer académico docente.

Sirvan, a la vez, como señalamiento de los grandes ejes temáticos en los que organizaremos nuestro encuentro los días 30-31 de octubre y 1 de noviembre próximos. Estos ejes congregarán al conjunto de nuestra comunidad (personas estudiantes, académicas, administrativas e invitadas) y sus propuestas (ponencias) en “mesas de trabajo”, con la intención de compartirlas y definir, en esos campos, los puntos de acuerdo que se ofrecerían al plenario, para su validación y adopción.

Este congreso institucional es una oportunidad personal y colectiva, para renovar, reafirmar y relanzar nuestro proyecto educativo UNA: universidad necesaria, universidad de oportunidades, crítica y humanista.

Para aprovechar las oportunidades hay que aprender a leerlas, y para eso se necesitan nuevos ojos, que nos permitan mirar desde otros lugares, abriendo horizontes, expandiendo las alas para el vuelo, compartiendo sueños, utopías y esperanzas, que son materia genuina de nuestra humanidad, en tanto hijos e hijas de la Madre Tierra.

Desde esa perspectiva, debemos superar la actitud autocomplaciente de los diagnósticos (pretendidamente) “objetivos” y lejanos; también nos ayuda e invita a superar la mera “actitud de queja”, para arriesgarnos a proponer, a ofrecer criterios y horizontes de posibilidad, a desnudar los supuestos estructurales,

axiológicos, políticos, epistémicos, entre otros, que lastran nuestro hacer docente; en fin, para tomar nuevos rumbos.

En ese sentido, quienes lean esta Carta podrán ir encontrando sugerencias y gérmenes de propuestas, para revisar e innovar en los temas concernidos en los diversos ejes; también se encontrarán con interrogantes sobre algunos de los supuestos implicados (estructurales, funcionales y epistémicos) en el quehacer docente los cuales, si se quiere una real transformación, han de ser revisados, corregidos o consolidados, según sea el caso, o bien, innovados radicalmente.

Finalmente, lo que les pido es una actitud de apertura y generosidad, para tratar de mirar-sentir-pensar con el otro/otra y como el otro/otra compañero y compañera con quienes convivimos cotidianamente, construyéndonos como organización inteligente y amorosa, para continuar dando respuesta a las inquietudes y necesidades de un pueblo que ha apostado por la educación de excelencia y la generación de conocimiento solidario.

¡Vamos adelante!

I. Un posicionamiento axiológico-epistemológico

La transformación educativa por impulsar en la UNA surge de una constatación práctica y está motivada en una convicción. La constatación es que todo el desarrollo científico tecnológico que nuestras sociedades occidentales modernas capitalistas han logrado, particularmente en los últimos dos siglos, y las propuestas educativas que le han acompañado y le sirven de correa de transmisión de su visión de mundo y reproducción ideológica, no solo son insuficientes sino que, en muchas ocasiones, gatillan el retraso social, el empobrecimiento de las poblaciones, el deterioro ambiental, la conflictividad social y tantos otros problemas. Como dijera en su momento Orlando Fals Borda:¹

“En efecto, científicos puros o cartesianos pueden descubrir cómo llegar a la luna, pero sus sistemas de valores no les permiten resolver los problemas de aquella mujer pobre que todos los días tiene que ir a pie por agua para su casa. Son dos prioridades y dos valores distintos: el uno intervencionista, el otro participativo. Lo primero es posible como “desarrollo tecnológico” o económico simple. Lo segundo es el gran reto de nuestro tiempo.” (Citado en Ghiso, 2015)

La convicción es que esta situación, por consolidada que se la pretenda, no solo puede, sino que debe ser cambiada, intervenida, transformada, si queremos una nueva oportunidad sobre la tierra, parafraseando a García Márquez, en el cierre de su memorable Cien años de soledad. Y esta convicción enfrenta cualquier argumentación ministerial de que nada puede (no debe) cambiar, ya sea porque es la única opción (un mundo sin alternativas) o porque es lo racional, como preconiza una razón soberbia e indolente. Al respecto resultan siempre esperanzadoras las palabras de Bertolt Brecht:

“No aceptes lo habitual como cosa natural. Porque en tiempos de desorden, de confusión organizada, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer natural. Nada debe parecer imposible de cambiar.” (Citado en Ghiso, 2015)

¹ Aviso: Esta Carta es una invitación a la reflexión, no un estado de la cuestión o estado del arte sobre el saber pedagógico o educativo en general; por consiguiente, los pensamientos compartidos de otras personas son retomados por la vigencia de su contenido, antes que por la cercanía temporal de su enunciación.

En la UNA, ¿la comunidad universitaria reflexiona e interioriza las vinculaciones de su quehacer con las necesidades-intereses país (contextualización y democratización) y con las exigencias de construcción de sujetos (humanización)?

Entonces, aparecen diversas preguntas respecto de nuestro quehacer docente universitario, entre ellas las siguientes:

El diseño institucional de la UNA, con sus estructuras y organizaciones ¿facilita o dificulta las iniciativas multi e interdisciplinarias? ¿Acaso el principio de departamentalización las favorece o las obstruye?

1. ¿Es necesario impulsar una transformación educativa en el ámbito universitario?

La respuesta es SÍ, en tanto se parte de la convicción de que la universidad no puede quedar indolente frente a los cambios que se están dando en los contextos local, nacional e internacional, en su dimensión social (ej., quiebra de los pactos sociales), política (ej., agotamiento de los modelos del Estado nacional y del Estado bienestar), económica (ej., límites de la capacidad del capitalismo de reconfigurarse para enfrentar el cambio climático), cultural (ej., diversidades emergentes, que se movilizan y buscan los hilos de comunicación en la nueva Babel planetaria), epistémica (ej., la emergencia de la ciencias de la complejidad, ciencias de la incertidumbre), entre otras relevantes.

En el ámbito específico de las universidades, estas enfrentan una crisis que, en palabras de Martha Nussbaum (2015), es:

“... una crisis que pasa desapercibida, una crisis que probablemente sea, en el largo plazo, incluso más perjudicial para el futuro del autogobierno democrático: una crisis mundial de la educación. Dado que las democracias del mundo también están siendo desafiadas ahora por cuestiones de migración, terrorismo y comprensión mundial, esta crisis de la educación es potencialmente devastadora para el futuro de la democracia en el mundo.”

Desde esa comprensión, reconocemos que ha pasado un largo periodo sin que en la UNA nos replanteemos la cuestión pedagógica, así como el carácter e intencionalidad de nuestra oferta educativa. Las preguntas fundamentales: *¿qué?*, *¿cómo?* y *¿para qué?* del hecho educativo y de la oferta académica (ej., carreras de grado y posgrado) deben retomarse, pues en la UNA, en sus 45 años, si bien se han ido experimentando modificaciones importantes, ideas innovadoras, poco se ha cuestionado el paradigma que subyace, alimenta y preforma el quehacer docente universitario.

Al respecto, por poner ejemplos, actualmente el modelo de elaboración y realización de los planes de estudio, de las evaluaciones (tanto las evaluaciones de los aprendizajes, como la evaluación del desempeño y la evaluación de carreras, programas y proyectos), de la entrega de la docencia universitaria, de la organización de los cursos y la asignación de recursos para su realización, etc., aparece agotado, incluso, presenta síntomas claros de colapso.

Estos son problemas que se han venido acumulando, frente a los cuales se han ensayado y aplicado medidas convencionales. Por ello, si queremos resultados diferentes a los que hemos venido obteniendo, es necesario cambiar el rumbo, quizá radicalmente, y ensayar nuevas soluciones.

Entonces, con la mirada de la transformación educativa, debemos abrirnos a la emergencia de nuevos despliegues y propuestas sobre educación superior, pedagogía y metodología, epistemología y gnoseología. Sobre todo, debemos abrirnos, en lo particular, a las nuevas demandas de las gentes, las comunidades y asumir los “retos país”; en lo global, debemos abrirnos a las exigencias y condiciones planetarias para nuestra sobrevivencia, que solo se podrá dar sobre la base de una convivencia solidaria, que se refleje en nuevos pactos sociales y nuevos pactos con la naturaleza de la cual formamos parte.

2. ¿Para qué impulsar una transformación educativa en el ámbito universitario?

La visión de la transformación educativa, en la UNA, busca adoptar y actualizar la visión institucional de fondo, en todas sus dimensiones y aspectos, conforme al marco axiológico del tercer *Estatuto Orgánico* (Preámbulo y Título primero). En términos pedagógicos esto significa transitar desde el paradigma de la enseñanza al paradigma de los aprendizajes, que nos lleve a alcanzar una formación con mayores niveles de integralidad e integridad. En términos organizacionales y de gestión significa desplegar mayores niveles de articulación y sinergia entre docencia, investigación, extensión y producción.

La transformación educativa no está movida por el interés en la competitividad, ni para la manipulación ciega de los recursos, ni para la acumulación de datos e información que

provoquen la ceguera de una ciencia que desperdicia la experiencia (Santos, 2003), excluye significados y significantes, y anula la riqueza de la diversidad.

La transformación educativa está consciente y hace la distinción:

“... entre una educación que produzca lucro y una educación para una ciudadanía más incluyente. Para pensar en educación para la ciudadanía democrática, tenemos que pensar en qué son las naciones democráticas y por qué luchan. ¿Qué significa entonces para una nación avanzar, mejorar su calidad de vida?” (Nussbaum, 2015)

¿Acaso estas preguntas e intuiciones no están implicadas en la apuesta que se hace desde el “Prólogo” de nuestro tercer *Estatuto Orgánico*?

En ese sentido, la transformación educativa está impulsada por la aspiración y el compromiso con la vida concreta, en todas sus formas; por tanto, con la Madre Tierra, que es para todos sus hijos e hijas. Estas búsquedas están centradas en la construcción de una “ciencia prudente”, que sirva para una “vida decente” (Santos, 2005), en la cual se logren mayores niveles de participación, (co)responsabilidad y colaboración, en fin, un *saber solidario*.

También impulsa los procesos de *interdiscipliniedad*, pero no se contenta con ella, sino que busca abrir el quehacer y la comunidad universitaria a otros agentes y formas de hacer, de saber y de sentir (*diálogo de saberes-conocimientos*), para impulsar y consolidar los niveles de excelencia en toda la universidad.

La transformación educativa quiere romper la “jaula de hierro” de un paradigma mecanicista, lineal, exclusivamente regulador y excluyente, que ha venido generando una disminución de humanidad, un paradigma que ha creado un ser humano mínimo: “Mínimo en deseo, en demandas, ya que un ser humano minimizado no presiona, acepta”, como diría Hugo Zemelman (2004).

Por eso, en la perspectiva de la transformación educativa, lo que se propone requiere creatividad y proactividad, para la *autoorganización* y el *interaprendizaje*.

“Para esto, se requiere de opciones éticas y políticas de cambio; pero también se necesita imaginación y coraje unidos en la construcción de un pensamiento y de una

ciencia con características holísticas y críticas, capaces de superar las frustraciones y de curar las tristezas y las desesperanzas que sufrimos a diario.” (Ghiso, 2015)

3. ¿Cómo y con quién impulsar una transformación educativa en el ámbito universitario?

Los procesos de transformación educativa no resultan espontáneamente, aunque sí se hacen cargo de la contingencia de los resultados de la acción, por eso se generan en espacios participativos y democráticos, que superen las fórmulas fáciles del populismo y del democratismo populista.

Estos procesos demandan, como nos sugiere Alfredo Ghiso (2015):

“...coraje e imaginación para convertirnos en constructores y defensores eficaces de culturas y civilizaciones que protagonicen la búsqueda de una sociedad justa que nos dignifique y de una propuesta de desarrollo que nos reconcilie con el territorio, la historia, la naturaleza y que, por sobre todo, nos abra espacios para intervenir solidariamente, en la definición del futuro.”

La perspectiva de la transformación educativa se pregunta y evalúa permanentemente por su *ethos*, por el *ideario educativo*² que la informa y conmueve. Ideario que lleva, en el quehacer cotidiano, a descubrir-realizar-abrir nuevos espacios para la sensibilidad poética y espiritual (intuición) y al reconocimiento mutuo (solidaridad).

Se trata de una transformación educativa que impulsa el trabajo creativo y conjunto (sinergia), procurando el cuidado de si 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).

² En el transcurso de múltiples conversaciones hemos venido desarrollando esta idea, pues más que un “modelo”, es un ideario que recoja el conjunto de valoraciones y comprensiones fundamentales (principios, valores, fines, supuestos epistémicos, antropológicos y organizacionales, entre otros), pero también alumbré líneas de acción. Además, no se circunscribe únicamente a la dimensión pedagógica, aunque la implica, sino que alcanza otras dimensiones como la actitudinal, la de relaciones interpersonales, la programática y la de gestión, todas las cuales conforman el proyecto educativo de la UNA. Por eso se trata, fundamentalmente, de un ideario educativo, en toda su extensión.

Desde ese ideario educativo o *ethos* de la transformación educativa se posibilitan ambientes sanos y sanadores, los cuales impulsan aprendizajes productores de un conocimiento-saber ubicado, integral e integrador, pertinente y prudente. A la vez, se generan unas actitudes personales, por las cuales:

- Se asume el proceso de la propia subjetivación (*hacerse sujetos*)
- Se disciernen las identidades/identificaciones personales y los imaginarios colectivos.
- Se redescubre-revalora la *biografía emocional*.
- Se reconoce el propio potencial y se comparte.
- Se reconoce y valora el potencial de los otros/las otras, como iguales en la diferencia, y así se va construyendo una historia-proyecto común.
- Se despliega una ética de la *responsabilidad*.
- Se experimenta empatía.

Si hablamos de actitudes personales, es porque la transformación educativa resulta una vivencia de personas concretas. La transformación educativa no es, entonces, solo un discurso elaborado, sino que está articulada en un *quehacer, sentir y pensar*, de sujetos concretos que, en el ámbito universitario, resulta ser el personal académico y administrativo, como responsables de la acción sustantiva, pero también, de estudiantes que se convierten en agentes de sus propios procesos formativos y de aprendizaje.

Por eso, desde la perspectiva de la transformación educativa, se requiere, constantemente, desplegar procesos y oportunidades de actualización académica y profesional, para que este personal revise y evalúe su propio perfil, con el que se identifica y desde el cual realiza sus labores. Es importante, entonces, que el personal universitario, académico y administrativo, se ejercite en la conversación constante: de sus referentes, de sus opciones y aspiraciones, de sus compromisos y frustraciones, pero también de sus esperanzas y dignidad.

Ahora bien, dada la diversidad, no hay una centralidad excluyente de la subjetividad, sino que se trata de un proceso democrático, diverso, que promueve esas actitudes personales

en el colectivo estudiantil, respecto del cual también se requiere, en un ejercicio dialógico y compartido, revisar y evaluar su perfil de ingreso y de egreso, y su proyección como personas graduadas. Un perfil que busca desplegar capacidades esenciales, tales como:

“· la capacidad de deliberar bien acerca de los problemas políticos que afectan a la nación, para examinar, reflexionar, discutir, y debatir, sin deferir de la tradición ni de la autoridad

“· la capacidad de pensar en el bien de la nación como un todo, no sólo del propio grupo local, y para ver la propia nación, a su vez, como parte de un orden mundial complicado en el que problemas de muchos tipos requieren de una deliberación transnacional inteligente para su resolución

“· la capacidad de preocuparse por la vida de otros, de imaginar lo que las políticas de muchos tipos significan en cuanto a las oportunidades y experiencias de uno de sus conciudadanos, de muchos tipos, y para la gente fuera de su propia nación.”
(Nussbaum, 2015)

Finalmente, la transformación educativa también tiene resonancias en las instituciones y organizaciones sociales con las que la universidad interactúa en el quehacer cotidiano, así como con otros interlocutores no académicos, en un ejercicio abierto y sincero de diálogo de saberes y de búsqueda de construcción de una “democracia humana” en la que florezcan “la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” (Nussbaum, 2015) para todas las personas y los pueblos.

4. ¿Cuál es el resultado esperado de la transformación educativa?

De la gran conversación-sinergia entre todos los agentes (personal universitario, estudiantes, personas graduadas, aliados externos, etc.) han de ir emergiendo las orientaciones fundamentales para adaptar y renovar los emprendimientos académicos (carreras, planes de estudio, programas, proyectos y actividades académicas, entre otros) o, de manera general, la docencia universitaria.

La docencia universitaria no puede ser inmóvil, centrada en la tradición o en las propuestas disciplinarias auto referenciadas; tampoco puede ser un mero ejercicio de disciplinamiento y reproducción de modelos de “desarrollo” económico, fincados principalmente en el crecimiento y el eficientismo de la obtención del lucro en el menor tiempo posible, es decir, no puede ser una docencia que responda a criterios mercadocéntricos.

Por el contrario, ha de ser una docencia que, si bien tiene en cuenta la correlación de fuerzas productivas, los saberes-poderes que las acompañan y el tramado de prácticas sociales, busca el despliegue de capacidades y construcción de relaciones sociales humanizantes y sustentables, con justicia y equidad. Así, en el contexto de la UNA, la transformación educativa está orientada a cumplir el mandato fundamental expresado en el Preámbulo del tercer *Estatuto Orgánico*:

“... crear y transmitir conocimiento en favor del bienestar humano, mediante acciones que propician la transformación de la sociedad para llevarla a estadios superiores de convivencia. 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.”

La docencia universitaria deviene, así, permeada por (y es portadora de) el ideario educativo, de modo que se establece una relación entre las concepciones y las articulaciones simbólicas presentes en las tradiciones de pensamiento humanista y científico, críticas y liberadoras, con los emprendimientos académicos y la vida real de los sujetos, tanto de estudiantes, como del personal que interactúa con estos.

Se trata, por tanto, de una docencia ubicada sociohistóricamente, que evidencia los lugares de construcción simbólica de los objetos, acciones y conversaciones (cultura, en sentido amplio), así como los espacios donde se gestan los procesos de hegemonía, de dominación, pero también de emancipación. Luego, la docencia universitaria resulta permeada de pertinencia social, de prudencia científica, de sensibilidad humanista, de utilidad *eco-socio-sustentable*.

Este discernimiento es lo que permite construir espacios de liberación-sanación, transforma las actitudes ante el sistema (económico, político, cultural, en general, de vida), de forma

que se supere la visión de este como absoluto (*“fin de la historia”*) y facilite la articulación de nuevas relaciones de poder, pero un poder de cooperación, de cuidado mutuo, de servicio.

Todo esto se empieza a construir y coagula, necesariamente, en los procesos de gestión. La gestión de la docencia universitaria debe estar permeada por los criterios de flexibilidad, oportunidad, equidad, interés preponderante de las personas aprendientes. Esta no puede estar atrapada en los formalismos burocráticos, sin quitar la importancia de atender de forma ágil, procedimientos simples y claros.

Desde la perspectiva de la transformación educativa, también se atiende específicamente el registro de la administración y la gestión de la oferta académica. Esto hace que los diversos procedimientos, sistemas y procesos han de tener presente su utilidad o funcionalidad hacia la prestación de un servicio, por tanto, su punto de mira ha de ser la atención a/de los sujetos aprendientes, buscando un uso *optim(izad)o* de los recursos (financieros, estructurales, de talento, informáticos, etc.), pero también, un quehacer en constante innovación, abierto, inclusivo y democratizante.

Finalmente, en relación con la gestión de la docencia universitaria en general, desde la perspectiva de la transformación educativa, no podemos sino atender la intuición presente en el *Estatuto Orgánico*, cuando del quehacer universitario se afirma, en el “Preámbulo”, que se trata:

“... de un quehacer innovador, pertinente y oportuno, que procura el diálogo entre las diferentes disciplinas, con una visión prospectiva. Desarrolla un modelo que estimula la comunicación y la colaboración entre los diversos actores sociales, y coadyuva en la preparación de personas que contribuyen, desde sus ámbitos particulares, al desarrollo de las comunidades locales, nacionales y regionales. Su quehacer se lleva a cabo con la participación efectiva de la comunidad universitaria en la toma de decisiones, a partir de la experiencia y del continuo aprendizaje institucional. La calidad y la pertinencia de su gestión se verifican mediante una rendición de cuentas ante sí misma y ante la sociedad costarricense.”

II. Registros de la transformación educativa en la UNA

Corresponde ahora, en coherencia con las respuestas dadas a esas preguntas fundamentales, desglosar los registros en los que se pueden sintetizar los procesos de innovación de la docencia en la UNA, desde la perspectiva de la transformación educativa, según ha quedado reseñada.

Sirva esta descripción, además, para orientar los ejes centrales para la elaboración de propuestas sobre innovación de la docencia, que sean objeto de reflexión, conversación y acuerdos por parte de la comunidad universitaria congregada en el congreso universitario *Transformando la docencia en la UNA*.

También incluye sugerencias de acción, modificación e innovación en aquellos ámbitos de la docencia universitaria que más recurrentemente aparecen en los diagnósticos, en las conversaciones informales y en los encuentros académicos. Esto es con la intención de que se puedan revisar, refutar, contrastar, apoyar o enriquecer, en un ejercicio de construcción conjunta de los acuerdos institucionales (pactos) que nos permitan, con visión prospectiva, sentido realista, reafirmación de nuestro talante humanista, crítico y de búsqueda de la excelencia, reorientar el quehacer docente cotidiano.



1. Renovación del ideario educativo de la UNA

En este 45 aniversario, se torna relevante replantear-reformular-reafirmar el ideario que impulsa nuestro proyecto educativo. Como Universidad Nacional surgimos con la idea de ser una “universidad necesaria”, pero en un contexto significativamente diferente al actual.

Los contextos

Los nuevos contextos aparecen marcados por la urgencia de encontrar-elaborar-acordar nuevos pactos sociales: pactos de convivencia que reafirmen y profundicen la democracia, como forma de vida “siempre deseada, nunca acabada”, para parafrasear a N. Lechner. Pactos que enfrenten las violencias de todo tipo y respeten las diversidades. Pactos que establezcan nuevas formas de relacionamiento con la Madre Tierra, amenazada por peligros ontológicos ya presentes, que van desde la amenaza nuclear reeditada periódicamente, hasta la innegable realidad del cambio climático y la urgencia de encontrar formas para la mitigación de sus efectos y que nos permitan una adaptabilidad a ellos.

Por otro lado, en el ámbito epistémico, se requiere la recomposición de las áreas de conocimiento, al punto de crear, inclusive, nuevas “regiones epistemológicas” (Bachelard, 1973), que rompan los linderos epistémicos y metodológicos antes férreamente defendidos por las disciplinas.

En ese sentido, la universidad necesaria en este siglo XXI, que se propone como “universidad de oportunidades” debe asumir los retos de repensar y reformular sus agendas, lo cual pasa por lugares disímiles, tales como:

- a. Repensar el imperialismo, el colonialismo y la colonialidad del poder, el sexismo racismo y la conformación de una democracia humana, con lo cual se relocalarían las ciencias en la tensión geopolítica de los nuevos poderes mundiales y las conformaciones de los focos de resistencia social, política y cultural en los ámbitos local y global.
- b. Discutir el papel social y los límites ecológicos de la tecnociencia, con todos los nuevos espacios cognoscitivos y sociales que han generado.

- c. Recuperar el carácter propositivo teórico que, a partir de la asunción de la diversidad y la complejidad de lo real, supere la postración de la llamada “quiebra de los grandes relatos” y sustente el moriniano *espíritu de hipótesis*, para rearticular la utopía y la esperanza. En este aspecto, la universidad tiene un papel muy importante, pues, como señala Franz Hinkelammert (2003):

“La universidad es un lugar clave en nuestra sociedad, donde es formulada y desarrollada nuestra cultura. La función que aparece es la de promoción de una cultura que sea cultura de la responsabilidad basada en una cultura de la esperanza.”

- d. Reinventar el método científico, sobre la base de los estudios de complejidad y el fin de las certidumbres.

Lo anterior supone, entre otros desafíos: (i) el redimensionamiento de la racionalidad instrumental, para someterla a una *racionalidad de la vida o reproductiva* (Hinkelammert, 1990; Hinkelammert & Mora, 2008); (ii) la apertura de la “racionalidad de Occidente”, como racionalidad colonial, para enfrentar los retos de la reinención de las relaciones civilizatorias; (iii) el discernimiento permanente de las racionalidades patriarcal, adultocéntrica y etnocéntrica, de modo que se pueda ver críticamente su huella en las diversas manifestaciones del saber y el conocimiento, como paso necesario para su superación.

El ideario UNA

Desde nuestra mirada, esta es una agenda global para las ciencias que, a la vez, hace perentorio repensar el ideario educativo que nos impulsa. El ideario educativo contiene los elementos que, en el ámbito del imaginario colectivo (dimensión axiológica, epistémica y gnoseológica), constituyen y orientan nuestro proyecto educativo UNA. Por tanto, es el marco en el que se resuelve el quehacer docente.

Guiños...

1) Adoptar la Carta de la pedagogía saludable para integrar el ideario educativo de la UNA.

2) Actualizar el ideario educativo mediante una síntesis coherente de los elementos fundamentales que lo conforman, y que están contenidos en los documentos institucionales.

3) Impulsar la profesionalización de la docencia mediante:

a. Procesos de inducción, tanto en la etapa de oferta de servicios como en la etapa de la efectiva incorporación al cuerpo docente, mediante los cuales las personas docentes conozcan y se comprometan con el ideario educativo UNA.

b. Procesos de formación profesional en mediación pedagógica para el personal docente, los cuales deberán renovarse periódicamente como requisito para su permanencia y el otorgamiento de reconocimientos y beneficios.

Si el contexto actual es diverso a aquel en que surgiéramos hace 45 años, entonces, requerimos una nueva síntesis, renovada y con visión prospectiva, para reorientar el quehacer docente, en sentido amplio, y poder responder a los nuevos retos.

En ese sentido, nuestro proyecto educativo se ha venido conformando por diversas apuestas que han quedado plasmadas en distintos documentos: *La universidad necesaria*, del presbítero Benjamín Núñez; *Hacia una difusión cultural universitaria*, de Rose Marie Ruiz Bravo; el *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional*, adoptado por el Consejo Universitario; *La UNA: un universo de oportunidades*, presentado por la fórmula Alberto Salom-Luz Emilia Flores y el tercer *Estatuto Orgánico*, que establece todo un marco axiológico. Todos estos han tenido un proceso de validación y adopción institucional.

Adicionalmente, la reciente aparición de un producto valioso, que recoge la experiencia docente, investigativa y extensionista de muchos años, como es la *Carta de la pedagogía saludable* (Flores et. al., 2018), la cual se inscribe en la dinámica de constituirnos en una universidad saludable, nos ofrece la oportunidad de generar una síntesis renovada y renovadora de nuestro ideario educativo.

La vivencia del ideario educativo

Ha sido claro, por la experiencia acumulada, que la validez y vigencia operativa de un instrumento como el ideario educativo solo se sostiene si hay una práctica intencional e intencionada que lo vivencie. Es decir, se requiere que el ideario “se constituya en el ADN”, el carácter que nos impulsa y orienta en el quehacer cotidiano.

Esto solo será posible si en la institución disponemos los recursos, espacios y procesos en función de generar una internalización y renovación permanente de sus postulados, hasta el punto de que se conviertan en objeto de conversación cotidiana, por tanto, en parte de nuestra cultura institucional.

Guiños...

4) Elaborar y establecer los perfiles de las personas estudiantes que tengan en cuenta tanto su proveniencia (ingreso), particularmente sensible al compromiso de la UNA con los sectores poblacionales vulnerabilizados y en riesgo de exclusión social y educativa, así como las exigencias del mundo del trabajo (egreso).

5) Vincular el perfil de las personas estudiantes, con las exigencias de un compromiso efectivo de la universidad con la sociedad de formar sus cuadros profesionales, con sentido de responsabilidad personal y dimensión ciudadana, en virtud de lo cual:

a. Se establecen límites temporales a la permanencia en una carrera.

b. Se establece la obligatoriedad general, para toda persona estudiante, de brindar su tiempo de retribución social universitaria (RSU), como requisito de graduación.

Los procesos de reclutamiento, inducción, permanencia y reconocimiento (mérito) del personal docente, por ejemplo, han de estar fuertemente vinculados y orientados a la adopción vivencial o pragmática de los postulados del ideario educativo, por cada docente (dimensión personal) y por el conjunto de estos (dimensión colectiva).

Esta adopción y vivencia del ideario educativo también ha de impregnar el quehacer de cada persona de la comunidad universitaria, tanto por quienes asumen tareas sustantivas (ej., docencia, investigación y extensión), como por quienes estén en los servicios de apoyo (personal administrativo) y quienes son beneficiarios de estos servicios (ej, estudiantes).

2. Repensando nuestros sujetos

La transformación educativa no se piensa ni realiza en abstracto. En realidad, esta es un movimiento que se da en la medida que los sujetos participantes en el campo universitario se constituyen en portadores de un ideario, constructores de sus mediaciones y garantes de la excelencia académica.

Un primer paso en esta perspectiva es la (re)imaginación de los miembros de la comunidad universitaria como **aprendientes**. Esto, por ejemplo, hace que las personas docentes retomen-recuperen su propia experiencia como objeto de reflexión, análisis y revisión (*re-visión*, es decir, puesto y ex-puesto a la mirada de otros/otras), lo cual les permite ir modificando sus prácticas, para construir nuevas alternativas metodológicas que faciliten los aprendizajes, así como reconocer diversos estilos de aprendizaje. Es decir, *las personas docentes aprenden*.

Por su parte, a contrapelo de las tendencias que incentivan la competencia y anulan la alteridad y la empatía, hay que facilitar que las personas estudiantes se vayan imaginando a sí mismas como parte de una comunidad de aprendizaje

Guiños...

6) Elaborar y establecer los perfiles de las personas docentes que tenga en cuenta las exigencias del ideario educativo de la UNA y el compromiso efectivo con el mejoramiento continuo para la excelencia académica.

7) Vincular el sistema de reconocimientos (méritos e incentivos) a la efectiva certificación periódica de las capacidades docentes y a su constante mejoramiento.

en la que todos/todas aprenden y todos/todas enseñan (interaprendizaje), desarrollando así el disfrute por aprender. Es decir, *las personas estudiantes aprenden*.

En las organizaciones inteligentes todos sus miembros se conciben a sí mismos y desarrollan actitudes de *responsabilidad y corresponsabilidad*, asumiendo disposiciones proactivas, de colaboración y coevaluación de cuanto *se hace* (o *se deja de hacer*). Asimismo, estas organizaciones generan perfiles claros, que se van evaluando y renovando periódicamente, sobre los agentes que requiere en cada una de sus áreas de acción y niveles de decisión.

En nuestra organización universitaria se pueden distinguir, desde la perspectiva de los sujetos que conforman esta comunidad, al menos tres tipos de agentes: personal académico, personal administrativo y estudiantes. A la vez, hay diversos niveles de decisión, tales como órganos colegiados y órganos unipersonales, e instancias administrativas que asumen la diversidad de tareas.

Entonces, desde la perspectiva “todos/todas somos aprendientes” esto implica que cada sujeto, según el tipo de agencia que despliega y conforme al ámbito de acción y decisión que le corresponde, debe responder a los perfiles preestablecidos, o bien, entrar en los procesos de formación, capacitación y/o actualización para ajustarse a ellos.

De esta manera, una organización inteligente no cesa en el proceso de imaginar-atender y, en cierta forma, generar, los agentes que ella misma requiere. En el caso de la organización universitaria esto tiene una doble vertiente, en el sentido de generar-evaluar-actualizar los perfiles tanto de aquellos agentes encargados de realizar la acción sustantiva y los servicios de apoyo (personal académico y administrativo), como de los agentes en formación (estudiantes).

Por otra parte, en la especificidad de los procesos docentes, las relaciones entre docentes, estudiantes y personal administrativo de la Universidad Nacional se realizan en un marco de respeto, tolerancia y diálogo, para desarrollar un pensamiento crítico, propositivo y proyectivo, sustentado en conocimientos y convicciones.

En la UNA, ¿las formas de entrega de la docencia obstruyen o facilitan los procesos de aprendizaje?

¿Cómo transformar esa docencia en un ejercicio creativo, holístico, conversacional y democrático?

Esto requiere el despliegue de una cultura universitaria regida por los criterios de la equidad y la solidaridad, conforme a la necesaria transversalización del compromiso por la defensa de derechos humanos, la incorporación de la perspectiva de género, la interculturalidad, el diseño universal y la ecosociosustentabilidad.

3. La docencia universitaria y los procesos de aprendizaje

La docencia universitaria es una práctica educativa que despliega procesos complejos, mediados y orientados, de intercambio y generación de conocimientos y experiencias significativas, conducentes a la formación integral de personas en proceso de profesionalización, y favorecedora de la creatividad y la innovación, de manera que estas sean capaces de construir nuevos conocimientos que promuevan la transformación social y la búsqueda constante de mayores niveles de bienestar humano.

Asimismo, la docencia universitaria:

- Promueve un diálogo de saberes (académicos y no académicos), que propicia la reflexión, la interpretación y la respuesta crítica y propositiva a los retos actuales y emergentes del desarrollo social, económico, ambiental, político y cultural del país. Ella implica funciones determinadas que requieren una formación académica multi, inter y transdisciplinaria específica, desde una perspectiva humanística, con compromiso social, participación democrática, respeto a la diversidad y promoción de la equidad.
- Se realiza mediante procesos accesibles, atractivos y pertinentes y está guiada por sistemas de excelencia y acompañamiento en los que se articulan la investigación, la innovación, la producción, la extensión y cualquier otra forma de acción académica sustantiva.
- Está orientada a realizar y abrir espacios donde el estudiantado descubre su sensibilidad poética y espiritual (intuición); a la vez, fomenta el reconocimiento mutuo (solidaridad), el trabajo creativo y conjunto (sinergia) y el cuidado de sí y de los otros (reciprocidad y corresponsabilidad).

- Asume la complejidad de las personas aprendientes, sus percepciones y sentidos; así como la diversidad de realidades, visiones, disciplinas y quehaceres. Esta diversidad demanda respeto, una toma de decisiones participativa y la flexibilidad para escuchar, recopilar los aportes y realizar las adaptaciones necesarias a los contextos específicos.
- Genera 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) y con el Misterio (espiritualidad).

De ahí que la docencia universitaria asume el reto de posibilitar ambientes sanos y sanadores, productores de un conocimiento-saber solidario ubicado, integral e integrador, pertinente y prudente, para la convivencia y una vida decente.

A través de nuestro quehacer docente, como Universidad Nacional favorecemos la atención integral de las personas estudiantes y, de manera particular, de las provenientes de sectores vulnerables y en riesgo de exclusión social y educativa, quienes constituyen una de nuestras poblaciones meta prioritarias. Por consiguiente, les ofrecemos a estas las condiciones para su crecimiento personal y académico, mediante estrategias de mediación pedagógica que garantizan partir de sus conocimientos, experiencias e ideas previas, para generar la construcción de significados y el logro de las metas establecidas en los perfiles profesionales de las carreras.

En esa perspectiva, la docencia universitaria se asume como un quehacer facilitador de procesos y experiencias de aprendizaje. Por consiguiente, la docencia universitaria en nuestros campus debe transitar por diversos caminos que la lleven a:

- e. Generar espacios tendencialmente horizontales de relacionamiento entre aprendientes (ej., docente-estudiante, estudiante-docente), sobre la base del respeto y el reconocimiento del lugar y bagaje de cada uno/una.
- f. Abrir y proyectar el espacio aúlico más allá de una restricción edilicia, de modo que, por ejemplo, el campo, la fábrica, la empresa, la institución pública, el espacio abierto, la barriada, entre otros, se constituyen realmente en lugares de aprendizaje, de generación de experiencias y de enriquecimiento personal y colectivo.

- g. Poner el énfasis en las experiencias de aprendizaje y en los sujetos que las viven y portan, antes que en los contenidos; aún más, constituye-transforma esas experiencias en contenidos curriculares por elaborar y reflexionar, para generar síntesis creativas y nuevos significados.

La evaluación

Nuestro quehacer docente universitario está orientado a generar y facilitar una cultura de la evaluación, en la cual los procesos evaluativos los asumimos desde la perspectiva de una evaluación para el mejoramiento continuo, de modo que “contribuya a elevar la calidad del aprendizaje (...), y a tomar decisiones para mejorar” (*Modelo pedagógico*). De esta forma, por ejemplo, cambia la concepción del error como fracaso por una visión de este como oportunidad de aprender; también se supera el paradigma de la evaluación como control y castigo por una visión de la producción de significados y significantes (resultados) y gratificación de las experiencias.

El actual *Modelo pedagógico*, de una manera sabia, aunque quizá no tan consciente al momento de su enunciación, ha señalado la importancia de los procesos de aprendizaje. Estos procesos son complejos y en ellos intervienen diversos sujetos y condiciones; entonces, hay que discernir y distinguir entre la evaluación/acreditación de las capacidades (conceptuales, procedimentales y actitudinales) desplegadas por las personas aprendientes estudiantes, posterior a haber pasado por un proceso de aprendizaje, y la evaluación de los procesos mismos. No obstante, el Modelo pedagógico los coloca en uno y el mismo acto:

“En este sentido, la evaluación de los procesos de (...) aprendizaje, además de los logros cognoscitivos, debe considerar el desarrollo de habilidades y destrezas, la capacidad de integrar los nuevos conocimientos en la solución de problemas y en la generación de alternativas, así como el

Guiños...

8) Adoptar, como estrategia de mediación pedagógica general, la incorporación de las personas estudiantes, desde sus primeros cursos de carrera, en espacios de experiencia real afines a los perfiles profesionales de cada carrera.

9) Provocar supone una apertura completa de (y requisito para) los PPAA a la incorporación de estudiantes en sus equipos de trabajo.

10) Impulsar procesos innovadores de evaluación de los aprendizajes, flexibles y adaptados según las necesidades y condiciones de las áreas de conocimiento y las exigencias de los perfiles profesionales de las carreras.

desarrollo y modificación de valores y actitudes, que juegan un papel fundamental en la formación integral del estudiante.” (*Modelo pedagógico*)

Como quiera que sea, el discernimiento señalado lleva a asumir, de manera permanente, prácticas académicas de evaluación y de gestión que tiene como motivación fundamental del quehacer el apoyo y la facilitación para la generación de conocimiento e impulso de la creatividad e innovación, de modo que los procesos de aprendizaje son conducidos como actos liberadores y creadores, con rigor y pertinencia social, pero no sólo declarándolo, sino realmente viviéndolo y sintiéndolo.

Evaluación: ¿de qué y para qué?

¿Es necesario, desde la perspectiva de los procesos de aprendizaje, condicionar estos a la acreditación de un dominio de saber-hacer específico?

¿Qué evalúa la llamada evaluación sumativa: la repetición de “lo mismo”, los procesos de aprendizaje o los resultados de estos?

“De esta manera, los procesos de (...) aprendizaje deberán incorporar la evaluación como un proceso inherente a su quehacer, como una oportunidad de reflexionar sobre la práctica, que permita valorar, reforzar y mejorar los procesos de (...) aprendizaje, en concordancia con la naturaleza de la disciplina y la carrera, la metodología de trabajo utilizada, los objetivos del curso y las características socioculturales de los estudiantes.” (*Modelo pedagógico*)

De forma general, en la UNA:

“se actúa conforme a una planificación científica de las tareas, que incluye la evaluación como una oportunidad de mejorar. En la UNA se multiplican los esfuerzos institucionales que se hacen en esa dirección, procurando que el personal, académico y administrativo, tenga un ambiente propicio, basado en la confianza, el reconocimiento y el estímulo, de forma que cada persona pueda realizar sus funciones de forma propositiva, creativa y eficiente. Asimismo, la evaluación ocupa un lugar central en la gestión, la cual se hace con naturalidad y responsabilidad y orientada a enmendar los errores. En todas las instancias de la administración se impulsa el profesionalismo y la capacidad previsoras con un espíritu diáfano y positivo y una actitud constructiva. (*La UNA: un universo de oportunidades*)

Así, las evaluaciones y los controles en los procesos de gestión académica no son fines en sí mismos, sino coadyuvantes para alcanzar la excelencia y la humanización de la vida universitaria.

La entrega de la docencia

Un factor relevante en la facilitación de los aprendizajes es la manera en que se realiza el acto docente, lo que comúnmente se define como *formas de entrega de la docencia*. En la universidad de oportunidades, en este siglo XXI, está bastante aceptada la idea de que esta entrega de la docencia debe superar los esquemas memorísticos y repetitivos; aunque; más allá del discurso crítico, la práctica más extendida recae una y otra vez en esos estilos.

Desde la perspectiva de la transformación educativa, la entrega de la docencia se torna un ejercicio de (re)conocimiento, conversacional y creativo, por tanto, un ejercicio de mediación pedagógica. Esto hace que el momento de “clase” sea un momento-oportunidad para impulsar el despliegue:

“... de habilidades y destrezas, la capacidad de integrar los nuevos conocimientos en la solución de problemas y en la generación de alternativas, así como el desarrollo y modificación de valores y actitudes” (*Modelo pedagógico*).

Para ello se requiere repensar y rediseñar desde los “tiempos de exposición” u “horas contacto”, hasta las actividades que se realizan en ese “tiempo” y aquellas otras “extra clase”, las cuales deben superar el paradigma disciplinador de las “tareas” o “asignaciones”.

Obviamente, para dar ese salto también se requiere contar con las condiciones “objetivas” y “subjetivas” que los faciliten. Las primeras pasan por repensar, readecuar y rearticular, entre otros aspectos, el diseño y disposición de los espacios áulicos, el tipo de mobiliario usado, la dotación inteligente de los dispositivos tecnológicos, la habilitación de laboratorios, talleres y centros de información, las facilidades de desplazamiento, y otro largo etcétera.

Por su lado, la transformación de las condiciones subjetivas pasa por la sensibilización, capacitación y adopción, por parte del personal docente, de paradigmas de mediación pedagógica, con enfoques no coloniales, equitativos,

Guiños...

11) Establecer una metodología para la evaluación por resultados, sobre la base de la confianza y la co-responsabilidad, en la que prime la revisión de los resultados efectivos, en términos de transformación de los ámbitos o materia de que se trate, derivados del trabajo académico. Dicha metodología debe ser vinculante para los procesos de permanencia, así como para el sistema de méritos y reconocimientos.

12) Renovar el sistema de evaluación del personal, académico y administrativo, a partir de la identificación de las nuevas necesidades del potencial humano, que favorezca la confianza, la responsabilidad y el estímulo en los espacios laborales.

género sensitivos, interculturales, de diseño universal y ecológicos, que respondan a la configuración de *perfiles académicos* previamente establecidos conforme al ideario educativo.

4. La docencia universitaria y la oferta académica

Actualmente, nuestro modelo de elaboración, ejecución y gestión de los planes de estudio (de grado, posgrado y de educación no formal) y las evaluaciones, así como la entrega de la docencia universitaria y los aspectos relacionados con la gestión de esta, tales como la organización de los cursos, la asignación de recursos para su realización, el registro de los procesos formativos, etc., aparece agotado, incluso, presenta síntomas claros de colapso.

Estos son problemas que hemos venido acumulando, frente a los cuales se han ensayado y aplicado medidas convencionales. Pero el resultado está a la vista: la obsolescencia de planes de estudio y la rigidez en la administración de estos; la limitación presupuestaria para abrir la cantidad suficiente de grupos en los diversos cursos demandados por los estudiantes; el rezago por repitencia y abandono de los cursos; los desequilibrios en la asignación de las jornadas docentes; la “escasez” de recursos para acciones sustantivas como investigación y extensión, y otro largo etc.

Por ello, si queremos resultados diferentes a los que hemos venido obteniendo, es necesario cambiar el rumbo, quizá radicalmente, y ensayar nuevas soluciones.

En ese sentido, los planes de estudio de grado y posgrado, pero también las propuestas de educación no formal (educación continua y educación permanente) han de asumir una estructura flexible y porosa, pero lo mismo debe hacer la gestión de estos.

Guiños...

13) Diseñar los planes de estudios teniendo en cuenta:

- a. Un bloque científico, de carácter obligatorio
- b. Un bloque profesional, de libre elección.
- c. Transversalmente se disponen experiencias (voluntarias y obligatorias) que faciliten un conocimiento crítico y lúcido de los contextos y favorezcan el despliegue de una sensibilidad de empatía, equidad y solidaridad.

Los planes de estudio

En la perspectiva de la transformación educativa, la concepción de los planes de estudio como *corpus* de contenidos y pruebas sobre estos, que contiene las bases necesarias y suficientes para un ejercicio profesional, hoy da paso a una perspectiva que los considera como hoja de ruta en la cual, teniendo claro aspectos axiológicos, cognitivos y epistémicos fundamentales, propone un conjunto de posibles *estaciones*, unas necesarias y otras opcionales; tales estaciones ofrecen una gama de posibles experiencias de aprendizaje, en las que se activa la “correlación dinámica entre mente, cuerpo y espíritu” (*Carta de la pedagogía saludable*), para la solución de problemas (teóricos, técnicos, operativos, relacionales, virtuales).

El tránsito por esas estaciones se ve verificado y ratificado (evaluado) mediante otras (nuevas) experiencias en las que la persona aprendiente da cuenta tanto del bagaje conceptual que porta y la pericia que despliega, como de su capacidad para innovar en la solución de problemas y su transformación personal, lo cual constituye una real generación de conocimiento.

Los planes de estudio incorporan mallas flexibles y porosas o permeables. Son flexibles porque permiten al aprendiente estudiante, con acompañamiento de su guía académico, ir eligiendo el orden de realización de las estaciones (cursos) según su disponibilidad de tiempo (tiempo completo, tiempo parcial). Son porosas o permeables porque permiten al aprendiente estudiante, con acompañamiento de su guía académico, ir completando posibles estaciones (cursos) que fortalecen habilidades, destrezas, atributos, áreas de interés, etc., de conformidad con la proyección de su eventual campo de acción y ejercicio profesional.

Además, los planes de estudios contemplan, al menos, tres ámbitos o dimensiones formativas: la científica o disciplinaria básica, la profesional y la ético-política o ciudadana.

Guiños...

14) Diseñar los mecanismos administrativos y de gestión para posibilitar y fomentar tanto los proyectos de graduación de carácter multi o interdisciplinario, como los proyectos de investigación-extensión del mismo carácter.

- Científica: alude al corpus más o menos sistemático de información, habilidades y destrezas básicas cuya síntesis coagula como bagaje de conocimiento (ciencia), siempre disponible y en permanente revisión y acrecentamiento, que permite reconocer (y eventualmente intervenir) las lógicas internas de un determinado campo de acción.
- Profesional: alude al conjunto de conocimientos, informaciones y funciones operativas que permiten actuar en un determinado ámbito de acción.
- Ciudadana: desde la perspectiva de una formación humanista, en una universidad necesaria, todo proceso formativo lleva ínsito el reconocimiento de las realidades contextuales, el compromiso de intervención y participación solidaria en estas, y la convicción de la responsabilidad de estar-compartir una casa común (Madre Tierra) y un destino común.

De esta forma, los planes de estudio son propuestas, flexibles y porosas o permeables, que señalan posibles tiempos para completar itinerarios formativos, según las necesidades, capacidades y condiciones de las personas aprendientes.

Las formas de graduación

De relevancia en este punto, es la apertura, flexibilidad y diversidad de formas de graduación que los planes de estudio pueden adoptar. Esto requiere una profunda revisión y, sobre todo, en el plano de la gestión, debemos abrir estas formas de graduación a la posibilidad del trabajo multi e interdisciplinario. Hasta ahora, esto se ha limitado por la constricción de cada estudiante al ámbito de competencia de la unidad en la que se han inscrito o empadronado; sin embargo, esto no debe ser obstáculo para impulsar proyectos conjuntos, colaborativos, multi e interdisciplinarios.

En la perspectiva de la transformación educativa, las formas de graduación siguen la lógica de los proyectos de investigación-extensión, es decir, ellas se inscriben en una dinámica y orientación de producción de nuevo conocimiento y de transformación de realidades; entonces, no están separadas o ajenas a los procesos de docencia-investigación-extensión que se impulsan en las unidades.

Ahora bien, la misma dificultad que actualmente presentan los proyectos conjuntos o interunidades, que es una dificultad de la administración de esos proyectos, es la que enfrentarían los proyectos de graduación multi o interdisciplinarios; pero esto no debe impedirlos.

5. La docencia universitaria y la gestión académica

Como universidad de oportunidades, nuestra gestión de los planes de estudio (de grado y posgrado, pero también de educación no formal) está impregnada de los mismos caracteres de flexibilidad y permeabilidad que permiten, tanto su enraizamiento regional como su proyección internacional.

Un cambio en la cultura institucional necesario es superar la “idea capitalista-propietaria de la educación”, o el “cercamiento disciplinario”, que generan verdaderos “feudos”. La oferta de planes de estudios debe hacerse desde la perspectiva de la pertinencia y compromiso institucional antes que desde la intención de pervivencia de espacios organizacionales fijos (entiéndase unidades, escuelas, institutos). Es decir, un plan de estudio se ofrece para que personas estudiantes puedan realizarlos; de esta forma, la universidad, como un todo, responde, en el marco del diálogo universidad-sociedad, a su compromiso con la formación de cuadros profesionales idóneos. El plan de estudios, entonces, no se diseña ni ofrece para asegurar la ocupación de cuerpos docentes inmunes a la adaptación y la innovación.

En ese sentido, un camino (y un cambio) por explorar está en el tema de la adscripción-empadronamiento según el cual cada estudiante se empadrona en una unidad, tanto a los efectos de que esta ejerza la verificación de la trazabilidad de su plan de estudios, como de que se genere un proceso de identificación y afeción, por cercanía, con la comunidad profesional en la que, eventualmente, desplegaría su propio ejercicio profesional. Asimismo, esa unidad le ofrece los cursos (estaciones de su hoja de ruta o itinerario) necesarios y suficientes para completar su bloque de formación científica (o disciplinaria) básica. Estos cursos son obligatorios.

Pero más allá de eso, en lo que se puede entender como un bloque formativo profesional, que responde a los intereses particulares de cada aprendiente, los cursos bien podrían ser de libre elección, permitiéndoles a las personas estudiantes que los matriculen en cualquier otra unidad.

Esta manera de visualizar globalmente los planes de estudios lleva a superar la idea de los llamados “cursos optativos”, pues de alguna forma, casi la totalidad de los cursos podrían quedar “liberados” y serían elegidos opcionalmente, según los intereses y necesidades de cada persona.

Ahora bien, en la organización actual de las unidades académicas esta modalidad enfrenta algunos obstáculos, fundamentalmente de carácter administrativo, que tienen que ver con las estadísticas de cada unidad, por ejemplo, la cantidad de personas matriculadas, o de personas graduadas, así como con el registro de los resultados de los cursos (notas).

Entonces, aparece el reto de repensar nuestros sistemas y protocolos de gestión y administración académica, para permitir tanto el cumplimiento de itinerarios formativos con rigor y excelencia, pero también con satisfacción, gratificación e identificación personal que, a la vez, demanda (y favorece) un ejercicio de madurez y autorresponsabilidad por parte del estudiantado.

Epílogo, que es una invitación

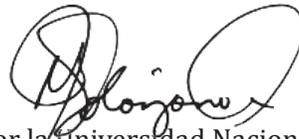
Muchas son las aristas en torno a la docencia universitaria. Hasta ahora solo hemos mencionado algunos grandes temas que engloban el gran campo de la docencia, pero suficientes para congregar e invitar a la conversación, la reflexión y el posicionamiento.

En estas conversaciones han ido apareciendo muchos diagnósticos sobre el estado actual de nuestra docencia universitaria; también se han expresado algunos malestares y quejas. *¡Pero llega el momento en que debemos dar el paso a la propuesta!*

Como comunidad universitaria no podemos quedarnos indolentes frente al cambio que experimenta el mundo, ni a las innovaciones que otras instituciones y organizaciones están impulsando, so pena de caer en la insignificancia y la inocuidad.

Es el momento de reafirmar nuestro carácter como universidad necesaria, pero con los nuevos sentidos que este siglo XXI va alumbrando. Y en tanto universidad de oportunidades, debemos aprender a leerlas y aprovecharlas.

Por eso, como comunidad universitaria, acudamos a participar proactivamente, con sentido de apertura y generosidad, con mirada prospectiva y espíritu solidario en este congreso universitario. Este será lo que hagamos de él. Es nuestra oportunidad de reconocernos como comunidad universitaria, para reafirmar nuestros compromisos, compartir nuestros sueños, rearticular nuestras utopías y tomar fuerzas para continuar la caminata.



Por la Universidad Nacional
Norman J. Solórzano Alfaro

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachelard, Gastón (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.

Flores, Luz Emilia; Castillo, Ileana; Miranda, Guiselle, Castillo, Rocío (2018). *Carta de la pedagogía saludable*. Heredia: Universidad Nacional.

Ghiso, Alfredo (2015). *La era de los profesionales inhabilitado: sobre la incapacidad profesional de pensar, emocionar, expresar y hacer desde una opción emancipadora a partir de una re-lectura de Iván Illich*, disponible en internet: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/8-la-era-de-los-profesionales-inhabilitado-sobre-la-incapacidad-profesional-de-pensar-emocionar-expresar-y-hacer-desde-una-opcion-emancipadora-a-partir-de-una-re-lectura-de-ivan-illich,%2004%20de%20junio%20de%202018>

Hinkelammert, Franz J. (2003). *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. Heredia: EUNA.

Hinkelammert, Franz J. (1990). *Crítica a la razón utópica*. San José: DEI.
Disponible en Internet: <http://www.pensamientocritico.info/index.php/libros/libros-de-franz-hinkelammert/espanol,%2015-06-2018>

Hinkelammert, Franz y Mora, Henry (2008). *Hacia una economía para la vida*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica. Disponible en Internet: <http://www.pensamientocritico.info/index.php/libros/libros-de-franz-hinkelammert/espanol,%2015-05-2018>

Núñez, Benjamín (1974). *Hacia la universidad necesaria*. Heredia: Universidad Nacional. Disponible en Internet: <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/5972/hacia%20la%20Universidad%20Necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y,%2015-06-2018>

Nussbaum, Martha (2015). "El futuro de la educación mundial" en *El Heraldo*, disponible en internet: <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416,%2004-06-2018>

Ruiz Bravo, Rose Marie (1992). *Hacia una difusión cultural universitaria*. Heredia: Universidad Nacional.

Salom, Alberto y Flores, Luz Emilia (2015). *La UNA: un universo de oportunidades*. Heredia.

Santos, Boaventura de Sousa (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). *Conhecimento Prudente Para Uma Vida Decente*. Sao Paulo: Cortez Editora.

Universidad Nacional (2015). *Estatuto Orgánico. Heredia: Universidad Nacional*. Disponible en internet: [http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%
c3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y,%2015-06-2018](http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%c3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y,%2015-06-2018)

Universidad Nacional (2007). *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional*. Heredia: Universidad Nacional. Disponible en internet: [http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/
handle/unadocs/1763/modelo_pedagogico_UNA.141.pdf?sequence=3&isAllowed=y,%2015-06-2018](http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1763/modelo_pedagogico_UNA.141.pdf?sequence=3&isAllowed=y,%2015-06-2018)

Zemelman, Hugo (2004) “*Memoria y pensamiento*” en *La escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires: C.T.E.R.A, 2 edición. Disponible en internet: [https://
www.ctera.org.ar/index.php/educacion/publicaciones/materiales-y-producciones/
item/1319-la-escuela-como-territorio-de-intervencion-politica,%2004-06-2018](https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/publicaciones/materiales-y-producciones/item/1319-la-escuela-como-territorio-de-intervencion-politica,%2004-06-2018)