

La práctica docente en el contexto de la regionalización: las Sedes de la Universidad de Costa Rica

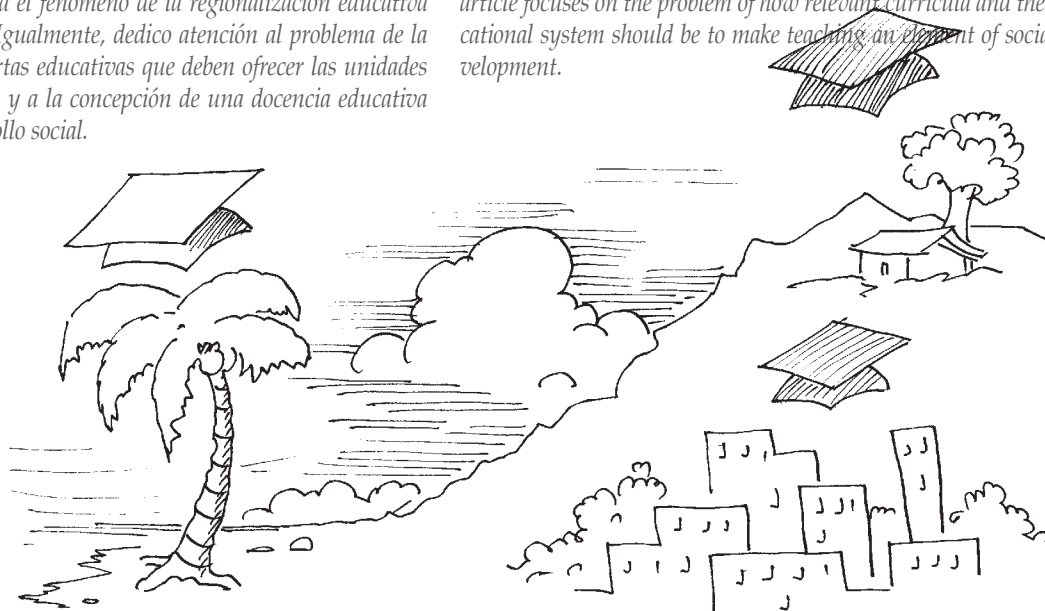
Francisco Rodríguez Cascante*

Resumen

En este artículo se toma como objeto de estudio la práctica docente en el contexto de la regionalización universitaria. Se contextualiza el ejercicio docente en el ámbito de la regionalización universitaria y se ejemplifica con la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Posteriormente se analiza la noción de docencia de desarrollo y sus implicaciones para el fenómeno de la regionalización educativa de carácter superior. Igualmente, dedico atención al problema de la pertinencia de las ofertas educativas que deben ofrecer las unidades académicas regionales y a la concepción de una docencia educativa como factor de desarrollo social.

Abstract

This article analyses teaching in universities located in regions. The role of teaching and education in these regional environments is stated by explaining what happens in the West Regional Center of the University of Costa Rica. Then, "teaching of development" and educative implications in regions are analyzed. Moreover, The article focuses on the problem of how relevant curricula and the educational system should be to make teaching an element of social development.



PALABRAS CLAVE

universidad, enseñanza, enseñanza universitaria, desarrollo social

KEY WORDS

university, regions, teaching, teaching of development, social development

INTRODUCCIÓN

En este trabajo me propongo reflexionar sobre la práctica docente en el contexto de la regionalización universitaria tomando como ejemplo a la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Divido la exposición en dos partes. En primer lugar procuro contextualizar el ejercicio docente dentro del marco de la regionalización universitaria y sus limitaciones. En segundo lugar, me propongo pensar en los requisitos que tendría que poseer una docencia de desarrollo para las sedes regionales. Desde este punto de vista, considero las ofertas que deben ofrecer las sedes regionales para satisfacer las demandas académicas y las necesidades de sus zonas de influencia, en momentos en donde casi cualquiera puede lucrar con una universidad privada. Estimo la urgencia de replantear la concepción de la docencia como un factor determinante en la búsqueda de una regionalización con carácter de desarrollo.

REGIONALIZACIÓN Y DESARROLLO

En su ponencia para el VI Congreso Universitario, la Dra. Olimpia López Avendaño (2002) afirma que a partir de la última década del siglo XX se enfrentan dos modelos de educación superior: uno de carácter neoliberal que cuestiona la participación del Estado en la educación universitaria y, por ende, impulsa el desarrollo de la universidad privada. El otro, desde una óptica crítica y autocrítica, estima que

la universidad pública es vital para el desarrollo social. En este sentido

prevalece un pensamiento alternativo que señala como reto de las universidades el mejorar la pertinencia de su oferta educativa, de investigación y de acción social, impulsar en forma creciente la calidad de la misma, transformar los estilos de gestión académica y administrativa, pero sobre todo incrementar las posibilidades de innovar y modernizar todas sus actividades. Todo ello en estrecho vínculo con los diversos sectores sociales de tal forma que se contribuya a la consolidación continua y sostenida de estilos de desarrollo democráticos y en justicia social y con la utilización cada vez mayor de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Dos aspectos son fundamentales en esta propuesta. El primero tiene que ver con la relación entre la universidad privada y la pública y con sus proyectos educativos. Al pertenecer la primera al espacio del lucro, es a la segunda a la que le corresponde insertarse en los programas de formación democráticos de la sociedad nacional. En cuanto al segundo, es evidente un vínculo insoslayable entre la dinámica de la universidad pública y las necesidades de desarrollo social del país.

Este segundo elemento posee importantes implicaciones a la hora de abordar la regionalización educativa universitaria, justamente porque los procesos de regionalización fueron pensados como fuerzas orientadas hacia el desarrollo regional y nacional¹. No obstante, la relación desarrollo-regionalización no puede observarse estática. No es igual el papel de la regionalización universitaria a inicios del siglo XXI que a mediados del siglo XX. Para clarificar el binomio educación/desarrollo hay que tener presente sus vínculos históricos con los proyectos siempre inconclusos del desarrollo macrosocial que se han planteado en América Latina desde sus mismos procesos independentistas, pero en especial con las formulaciones programáticas cepalinas de la década de los cincuenta del siglo pasado, las cuales veían el desarrollo como una meta muy próxima totalmente realizable. En este orden de ideas, hoy debemos tener claro que el desarrollo no es una fuerza teleológica de carácter histórico. Creo que ese es quizá el mayor aporte de la CEPAL.

En este momento, el modelo de universidad pública nacional, y la Universidad de Costa Rica como pionera, debe demostrar que su proyecto educativo está vigente gracias, entre otros factores, a su capacidad de renovación y sus aportes en el proceso de desarrollo del país, entendido el primero como la capacidad de afrontar satisfactoriamente los estándares que las relaciones internacionalizadas implican.

Esto a pesar de las relaciones asimétricas en que dichos vínculos se plantean, puesto que los movimientos centros-periferias continúan hoy más que nunca evidentes.

En el nuevo ordenamiento globalizado, la regionalización universitaria debe replantear sus objetivos y sus metas. Es de hecho insuficiente y anacrónico el papel que el *Estatuto Orgánico* de nuestra universidad asigna a la regionalización (1990, 66-67): “ofrecer carreras cortas, así como programas de extensión”, “ofrecer los cursos de Estudios Generales y otros de Educación General”, “ofrecer, en corresponsabilidad con las respectivas Escuelas o Facultades de la Universidad, carreras y tramos de carreras”, “ofrecer [...] carreras que no existan en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio [...], o carreras que no ofrezcan las Facultades y Escuelas mediante la desconcentración o la descentralización”. Esta reglamentación cae en la dicotomía centro-periferia, donde el primero sirve de modelo, rector y policía, mientras que al segundo le corresponde el triste papel de anclar, supeditado, apén-dice vigilado por el poder.

La lógica de la regionalización de la educación superior no puede ser un rígido esquema dominante-dominado, sino, por el contrario, una perspectiva democrática que busque otorgar autonomía a las sedes regionales, de tal forma que les permita actuar como investigadoras de las necesidades y requerimientos de las diversas zonas de influencia.

En este sentido, los profesores Edgar Chavarría Solano, Ana Cecilia Hernández Rodríguez y Roxana Morales Bonilla, en una ponencia presentada al VI Congreso Universitario propusieron como necesidades fundamentales para propiciar el desarrollo regional: "Que el Consejo Universitario revise y ajuste los acuerdos de desconcentración y descentralización de las carreras en las sedes regionales, con el fin de favorecer la apertura de carreras y de agilizar su ejecución" y "Que las sedes regionales puedan hacer ajustes o adecuaciones a los planes de estudio de las carreras que se desconcentren o descentralicen, cuando se considere pertinente según las características y necesidades de las regiones. Estos ajustes deben ser aprobados por las asambleas de las sedes y la Vicerrectoría de Docencia"(Chavarría, Edgar y otros. 2002).

En otra ponencia del citado congreso, el profesor Javier Gaínza Echeverría (2002) propone algunas ideas oportunas para salir del unidireccionalismo. En primer lugar, modificar el nombre de "Sede Regional" por "Sede Universitaria"; y, en segundo lugar, trasladar carreras características de zonas específicas de la Sede Rodrigo Facio a otras Sedes más pertinentes. En cuanto al primer aspecto, ya las Sedes no se denominan "regionales". En relación con el otro, sería conveniente que todas las carreras que tienen que ver con el mar, por ejemplo, estén en Puntarenas, Limón o Guanacaste, tal como lo propone Gaínza Echeverría

(2002). Igual situación ocurre con las carreras relacionadas con la agricultura, cuyas Sedes más oportunas son Occidente, Atlántico y Guanacaste.

Autonomía y la posibilidad de construir carreras propias de acuerdo con las necesidades y requerimientos de las zonas particulares donde se ubican las sedes regionales son dos supuestos básicos que se requieren para que los propósitos de desarrollo implícitos en el planteamiento de la regionalización universitaria se cumplan. Sin embargo, a estos aspectos hay, desde mi perspectiva, que agregar

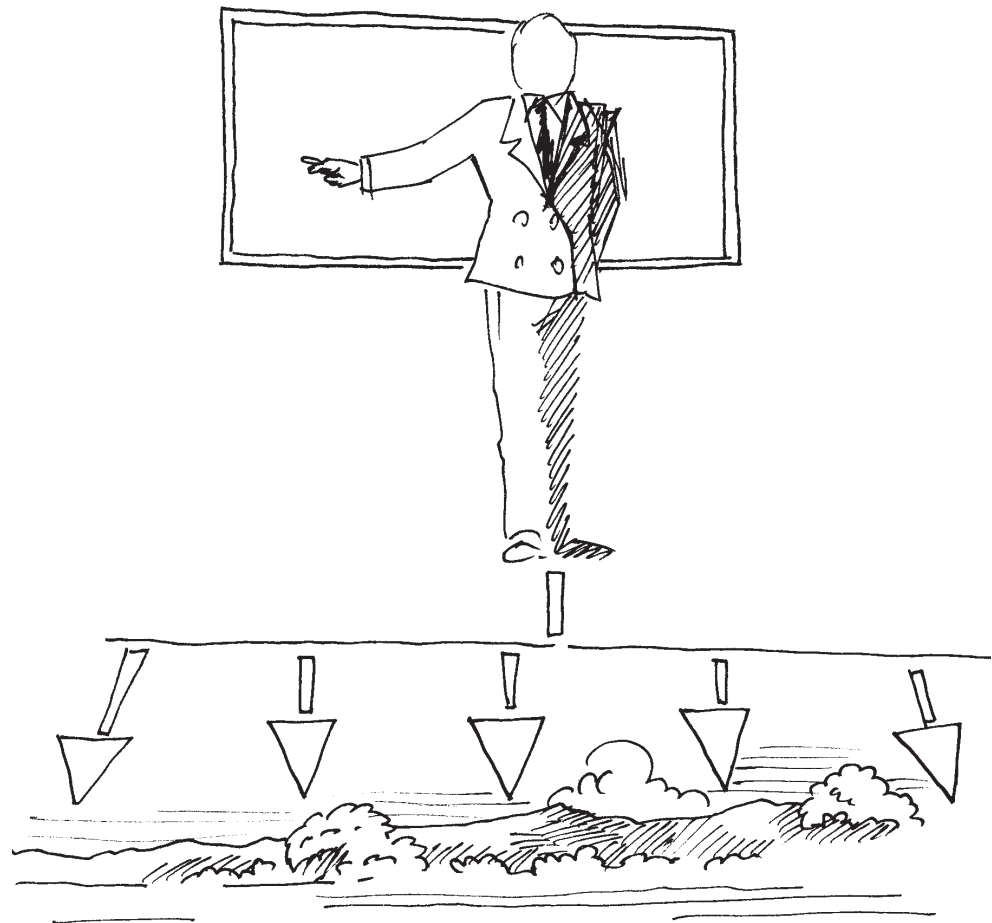
otros relativos al ejercicio docente. A esto me refiero a continuación.

LA DOCENCIA EN LA SEDE DE OCCIDENTE, UN CASO

La práctica docente implica el ejercicio y la implementación de estrategias didácticas adecuadas para la transformación de las actitudes y los intereses de los estudiantes, entendidos estos como futuros profesionales. El ejercicio docente debe distanciarse de la ya anacrónica concepción de la relación enseñanza-aprendizaje como transmisión de conocimiento. Para lograr esto, hay que tener muy claro un

concepto de didáctica pertinente y actualizado:

[...] la didáctica es una disciplina científica que se constituye como una de las ciencias de la educación. Trata en forma reflexiva, el proceso educativo y considera la estructura conceptual de la disciplina, así como la estructura cognoscitiva de las y los estudiantes. Considera también el contexto socio-temporal en el cual están las y los estudiantes y se ocupa de las estrategias metodológicas orientadas hacia las finalidades



del proceso de apropiación, producción y transformación de conocimientos. (Venegas, 1995: 92-93).

En consecuencia, el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior se particulariza por dos aspectos fundamentales: por un lado, debe el docente universitario poseer una sólida formación disciplinaria para que pueda convertirse en un interlocutor apropiado en el salón de clase; y por otro lado, debe conocer adecuadamente esas estrategias metodológicas propias de la didáctica. Así pues, el docente universitario necesita tener una formación básica en *didáctica general* y estar bien informado de las estrategias de la *didáctica especial* para poder atender los procesos formativos de futuros profesionales que van más lejos del “conocer” información. Desde esta perspectiva, afirma H. Damaris Díaz: “Cada disciplina o Carrera Universitaria exige estrategias muy particulares, pero es importante destacar que la formación del profesional y del ciudadano que habrá de exhibir un título universitario requiere ‘estrategias de enseñanza’ que garanticen aprender haciendo, aprender a aprender y aprender en colectivo tanto los conocimientos disciplinares como los de procedimiento y actitud”. (1999:113).

En la Sede de Occidente la primera situación plantea serios problemas. Tomo el caso de los docentes en régimen académico². De las 76 personas en esta condición, 4 son catedráticos, 21

asociados, 16 adjuntos y 36 tienen el rango de instructores. En cuanto a los grados académicos, 5 son doctores, 28 máster, 42 licenciados y 1 bachiller. Ante tales circunstancias, es necesario que la Universidad de Costa Rica brinde oportunidades a sus docentes para que mejoren su formación académica a nivel de posgrado y su categoría en régimen, para que así, junto con jornadas apropiadas para la labor de investigación, puedan ser investigadores que enseñan el fruto de su trabajo, y no transmisores de conocimientos. Asimismo, al generar la institución las condiciones para que los docentes puedan dedicar el tiempo requerido para investigar y para publicar, se corregiría en parte la desarticulación existente entre la docencia, la investigación y la acción social, limitante claramente observable en la Universidad, donde son pocos los que se dedican a la investigación y a la acción social, ya que los eternos problemas presupuestarios convierten gran parte de la Universidad de Costa Rica en una maquinaria de impartir lecciones y graduar promociones de estudiantes.

A esto habría que agregar los docentes interinos y su injusto sistema de contratación por períodos. Son profesionales a los que no se les reconocen sus atestados más allá de la licenciatura, no participan en la toma de decisiones y muchos de ellos trabajan fracciones de tiempo, con lo cual es imposible pensar en que puedan comprometerse con la institución.

En cuanto al segundo requisito que apuntaba anteriormente, es una constante el hecho de que los docentes de la Universidad de Costa Rica no poseen formación pedagógica³ y menos aún son capaces de establecer relaciones entre la didáctica general y la didáctica especial, aspectos determinantes de una buena labor pedagógica. Creo que en la Sede de Occidente, exceptuando los profesores que laboran en el Departamento de Educación y aquellos graduados en alguna carrera de enseñanza, poseen escasa formación didáctica, asunto que desfavorece su trabajo cotidiano.

CONCLUSIÓN

He planteado que para construir adecuadamente una regionalización con carácter de desarrollo, la Universidad de Costa Rica debe generar los mecanismos apropiados para otorgarle mayores espacios de autonomía a sus sedes regionales. Esto se aunaría a los esfuerzos que deben realizar dichas unidades académicas para ofrecer carreras propias adecuadas para sus zonas de influencia.

En íntima vinculación con este proyecto de regionalización, es fundamental considerar las tres áreas de acción de la universidad: la docencia, la investigación y la acción social. En este sentido, urge rearticular las tres para eliminar el divorcio generalizado que existe en las sedes regionales. Y para ello considero que cumple un papel de primera importancia un replanteamiento de la docencia como práctica

a la que se dedican los mayores esfuerzos y la mayor parte del presupuesto. Si la didáctica se pasa a considerar como una disciplina que necesita como plataforma la investigación e impulsa en los estudiantes el proceso investigativo como formación permanente, se resolvería uno de los desfases de la tríada. Asimismo, si la didáctica estima el contexto socio-cultural tanto del estudiante como de la universidad, es un hecho que estaría articulando la acción social como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta triple interrelación, que modificaría sustancialmente el ejercicio docente y estudiantil, junto con una administración que no se considere autónomamente, sino en absoluta dependencia del trabajo académico, generaría, desde mi punto de vista, una regionalización con carácter de desarrollo.

Quizá estos planteamientos puedan ser leídos como impregnados de una gran dosis de utopía. Sin embargo, tal como afirma Adriana Puiggrós, las formas político-pedagógicas alternativas no se sueñan sino que se diseñan intencionalmente, “pero para que sean alternativas, es necesario que las haya precedido un sueño, es decir, que un discurso disruptivo haya puesto en evidencia la limitación de la pedagogía institucionalizada o dominante” (1995, 29). En este sentido, reclamar el derecho a imaginar un ejercicio docente con carácter de desarrollo social en las sedes regionales es una apremiante necesidad.

NOTAS

* Este artículo fue elaborado en el curso de Didáctica Universitaria impartido en la Universidad de Costa Rica por la profesora María Eugenia Venegas en el primer semestre de 2002. A ella mi agradecimiento.

¹ En 1984, Fernando González afirmaba que eran objetivos de la regionalización educativa “desarrollar convenientemente la planificación y la microplanificación a nivel regional, como un nuevo instrumento que ordenará las acciones propuestas, para mejorar la calidad de la educación y lograr la preparación de los recursos humanos en función del desarrollo regional” (1984, 312).

² Según la página del Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica, en una consulta realizada el 15 de mayo de 2006. Véase:

<http://www.cea.ucr.ac.cr/list/lunid-06.html>

³ Véase al respecto: María Eugenia Venegas. “La función docente en la Universidad de Costa Rica. El caso de las y los docentes de las áreas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales”. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de Costa Rica, 1995, 193.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz, Damaris H. 1999. “La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2. 1: 107-116. [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]

Chavarría, Edgar y otros. 2002.

“Pautas para un nuevo desarrollo de la Universidad de Costa Rica con base en las Sedes Regionales”. Ponencia presentada al VI Congreso Universitario. Universidad de Costa Rica, abril. En: <http://www.6congreso.ucr.ac.cr>

Gaínza Echeverría, Javier. 2002. “La estructura de las sedes universitarias”. Ponencia presentada al VI Congreso Universitario. Universidad de Costa Rica, abril. En: <http://www.6congreso.ucr.ac.cr>

González González, Fernando (ed). 1984. *Educación costarricense (Desarrollo histórico del proceso pedagógico costarricense)*. San José: EUNED.

López Avendaño, Olimpia. 2002. “Hacia una nueva estructura universitaria”. Ponencia presentada al VI Congreso Universitario. Universidad de Costa Rica, abril. En: <http://www.6congreso.ucr.ac.cr>

Puiggrós, Adriana. 1995. “Pedagogía universitaria en crisis”. *La Universidad y el imaginario pedagógico*. Ed. Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Humanitas, 9-50.

Universidad de Costa Rica. 1990. *Estatuto orgánico*. San José: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

Venegas, María Eugenia. 1995. “La función docente en la Universidad de Costa Rica. El caso de las y los docentes de las áreas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales”. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de Costa Rica.

