

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES**

Sede Académica Argentina

**Maestría de Ciencias Sociales con mención en
Educación cohorte Políticas Educativas e
investigación para la Toma de Decisiones**

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

**Instituto de Investigaciones para el mejoramiento
de la Educación Costarricense**

Programa de Investigación en Educación Superior

COMO PENSAMOS DESDE ESTE LADO DEL RIO

Cultura académica y toma de decisiones

**Tesis presentada a la Comisión Ad-Hoc, para optar por el título de Máster
en Ciencias Sociales con mención en Educación. Cohorte Políticas
Educativas e Investigación para la toma de Decisiones. 1995-1997**

Directoras:

**Dra. Alicia Gurdián Fernández
Universidad de Costa Rica**

**M.Sc. Marcela Mollis Maciel
FLACSO-Argentina**

Sustentante

Lic. Rolando Quesada Sancho

Costa Rica, julio de 1999

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCION.....	6
VENTANA I.....	12
1.1 RECURSOS PARA CRUZAR EL RIO.....	12
1.1.1 La canasta del investigador.....	12
1.1.2 La intencionalidad	17
1.1.3 Una mirada al problema.....	20
1.1.4 Puntos de partida.....	22
1.1.4.1 Supuesto No. 1.....	22
1.1.4.2 Supuesto No. 2.....	23
1.1.4.3 Supuesto No. 3.....	23
1.1.5 El tema de investigación.....	24
1.2 LA TRAYECTORIA.....	24
1.2.1 El diseño.....	24
1.2.2 Para elaborar el tejido.....	26
1.2.3 Aguja e hilo.....	29
VENTANA II.....	31
2.1 GLOBALIZACION COMO CONSTRUCCION DE LOS SUJETOS SOCIALES.....	32
2.1.1 La territorialidad desarraigada.....	32
2.1.2 La desterritorialización de los capitales.....	35
2.1.3 Notas para un contexto y reconfiguración	37
2.1.4 Globalización y Educación.....	40

2.2 LA EDUCACION SUPERIOR.....	42
2.2.1 La institución educativa.....	42
2.2.2 La noción de Universidad.....	47
2.2.3 Autonomía como eje de la universidad.....	51
2.2.4 La Universidad en Costa Rica.....	53
2.2.5 La Reforma de Córdoba.....	55
2.2.6 La apertura.....	57
2.2.7 La Reforma de 1956.....	59
2.2.8 III Congreso Universitario.....	64
2.2.9 El Departamento de Antropología.....	72
Ventana III.....	77
3.1 EL ENTRAMADO CULTURAL.....	78
3.1.1 La noción de cultura.....	78
3.1.2 Construcción de espacio cultural.....	80
3.1.3 Relaciones de poder.....	82
3.1.4 La cuestión curricular.....	85
3.1.5 Curriculum y realidad.....	89
3.1.6 Los niveles de significación.....	91
3.1.7 Cultura Académica.....	93
3.1.8 Hacedores de la cultura académica.....	97
VENTANA IV.....	102
4.1 TOMA DE DECISIONES, LA RECONSTRUCCION DE DOS PROCESOS	
.....	102
4.1.1 Las políticas y normas curriculares.....	102
4.1.2 Fijación de la agenda.....	104
4.1.3 Análisis de la cuestión.....	109

4.1.4 Implementación.....	113
4.1.5 Las políticas.....	118
4.2 DESDE ESTE LADO DEL RIO.....	123
4.2.1 Así pensamos.....	123
4.2.2 La iniciación.....	127
4.2.3 El proceso.....	132
4.2.3 Antes y después.....	145
4.2.4 El producto final.....	150
4.2.5 Instancias asesoras.....	157
VENTANA V.....	163
5.1 MAS ALLA DE LAS ORILLAS DEL RIO.....	163
5.1.1 Desde lo nacional.....	163
5.1.2 Desde lo institucional.....	166
5.1.3 Desde el modelo.....	169
5.1.4 Desde el Departamento.....	171

INTRODUCCION

El campus de la Universidad de Costa Rica, sede "Rodrigo Facio", tiene un perímetro aproximado de una milla, que bordea la mayoría de las instalaciones tanto docentes, como administrativas y algunas deportivas. De este a oeste lo cruza un riachuelo, que se ha constituido en un elemento que lo caracteriza.

Si nos paramos de frente al sol poniente, encontramos que en la ribera derecha se localizan facultades como: Microbiología, Farmacia, Medicina, Odontología; y escuelas como: Química, Biología, entre otras. En la ribera izquierda por su parte se encuentran las facultades de: Bellas Artes, Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, la Escuela de Matemática y Estudios Generales, entre otras.

La Universidad, tiene la siguiente organización administrativa: El Consejo Universitario, La Rectoría, cinco vicerrectorías, luego las facultades están agrupadas por áreas de conocimiento, las cuales algunas de ellas están divididas en escuelas y éstas a su vez en departamentos. También existen institutos de investigación, como el Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, instancia donde se encuentra inscrito este trabajo como proyecto de investigación. Esto se realizó por dos motivos: uno para legitimar el proceso investigativo y otro por ser la Dra. Gurdián la directora de este instituto. Así toda esta "casa de estudios" alberga alrededor de 35.000 estudiantes, distribuidos también en las diferentes sedes regionales.

Durante las décadas de 1970 y 1980 cuando el movimiento estudiantil estaba consolidado, y los grupos conformados por personal docente y estudiantil con una orientación progresista tenían presencia en la Universidad, tanto por su organización como por sus propuestas académicas comprometidas con la sociedad civil. Los grupos conservadores emitían argumentos fuertes contra esas propuestas mientras

aceptaban sin cuestionamiento la intromisión de los partidos políticos nacionales en la vida académica, como alternativa para detener el avance de las acciones de los progresistas, consideradas por los conservadores como peligrosas, evitando que la Federación de Estudiantes fuera tomada por los progresistas. Se decía que aquellos grupos, los conservadores, estaban constituidos por las personas menos críticas, y eran los que pertenecían a las escuelas de las áreas de Salud y Ciencias Básicas, incluyendo las Facultades de Ciencias Económicas y Derecho, que quedaban del otro lado del río. (ver mapa No. 1)

De este lado del río se ubicaban pues, las escuelas que de una u otra forma estaban lideradas por las que forman la Facultad de Ciencias Sociales. Se establecía así una diferencia cualitativa e ideológica, entre los de una y otra ribera del río.

Durante mucho tiempo, en los pasillos de la Facultad de Ciencias Sociales, cuando se quería desautorizar una opinión, un comentario, una idea, en fin cualquier intervención que expusiera la forma de pensar de una persona, se le decía que pensaba como si fuera del otro lado del río.

La emulación de este pasaje me estimuló para retrotraerla en este trabajo, con el fin de caracterizar y circunscribir de alguna manera lo que quería estudiar desde el título mismo. De ahí que **"Como pensamos desde este lado del río"**, alude precisamente a la idea de que es probable que finalizando el milenio, las diferencias se conserven, pero probablemente no ya con el sentido con que se habían establecido décadas atrás, sino por una visión de la realidad más mediada por la disciplina y por la relación con el mundo del trabajo, que por el compromiso social y político.

Estas diferencias establecidas por la forma de pensar de los grandes grupos que ocupaban los espacios que dividía el río, posiblemente se reproducían también al interior de cada subgrupo, y por las modalidades de aproximación a las realidades que teníamos en esa época no nos permitían ingresar en esas construcciones simbólicas, a las que en la actualidad tenemos acceso.

He seleccionado algunas nociones teóricas, necesarias para interpretar esas realidades, a las cuales me aproximo con el reservorio de saberes que había adquirido hasta ese momento.

Se me ocurre que cada segmento es como una ventana por la cual miro aquello que ocurre dentro... en un espacio y tiempo determinado. Aquello que no es desconocido, pues en otros tiempos hemos entrado y salido de allí, solo que ahora la mirada que damos tiene una finalidad.

La información se expone mediante cinco ventanas, y cada una de ellas ofrece por sí misma, elementos para una mejor comprensión de las percepciones que tienen las personas en este lado del río.

Una primera ventana explicita cual es la intencionalidad de la mirada y en qué consiste esta mirada, de tal suerte que aquí se incluye una pequeña descripción de cómo me asumo como investigador, una discusión acerca de los estímulos con que se contó para emprender este trabajo, cuáles son los supuestos de partida y la delimitación del tema. También se presenta una discusión acerca del recorrido que se hace; cómo es la aproximación al tema de investigación y cuáles son los caminos seguidos para poder interpretar esas realidades.

La globalización es un tema que no se puede dejar de lado si lo que queremos es ingresar en el estudio de las culturas, esto porque al comprenderse como un momento más del proceso civilizatorio, modifica entonces las cotidianidades. Aquí me aproximo a la manera en que ese proceso se puede ir representando en el imaginario cotidiano.

Esta discusión se encauza hacia la relación que tiene con la educación superior. Desarrollar este concepto permite ingresar entonces en el escenario educativo y desde allí dar un recorrido a la Universidad de Costa Rica a partir de los congresos universitarios y sus reformas. Esta segunda ventana nos permite seguirle el rastro a la institución para cerrar con el desarrollo del Departamento de Antropología.

Probablemente, es la tercera ventana, la que nos acerca desde espacios

conceptuales a la lógica curricular de las unidades académicas. Me permito acá elaborar una noción de "cultura académica" a partir de conceptos claves como el de cultura y el de currículo, Cuando hablamos de cultura y de currículo, es exigido abordar también el tema de relaciones de poder, de modo que trato de articular estas nociones y con ello, ampliar el reservorio que permita analizar a los y a las intervinientes en esas relaciones de poder, que son las y los hacedores de la cultura académica.

Las ventanas presentadas hasta aquí permiten mirar el proceso de formación de la estructura, donde se toman decisiones. Así que la penúltima ventana, la reconstrucción de dos procesos de toma de decisión da cuenta del recorrido que sigue esa toma de decisión. En el primero se describe e interpreta la trayectoria que tomó la aprobación de las "Políticas y normas curriculares para la actualización de planes de estudio", que significa una toma de decisión en el nivel de la administración central, luego se reconstruye otro proceso de toma de decisiones, relativas a la reestructuración del Plan de Estudio. Esta reconstrucción se realiza con base en el discurso de los y las participantes en este proceso de reestructuración del Plan de estudio del Departamento de Antropología. Con esto se recopilan algunas costumbres, ritos, prejuicios y hábitos, entre otros, que se elaboran en torno a las tomas de decisión en un segmento de la comunidad universitaria, que creo puede constituir un aporte importante para acercarnos a la cultura académica.

Una lectura que articule los temas expuestos hasta aquí, permite abrir una última ventana, que contiene una interpretación de los supuestos iniciales, la realidad que se conoció y las nociones teóricas a las cuales se recurrió. En esta interpretación se toman como referente algunas vivencias experimentadas en la comunidad universitaria; esto permite de alguna manera, no quedarse solamente en este lado del río, sino cruzarlo para mirar a las personas, incluyéndonos nosotros mismos, que diariamente transitamos por sus veredas, o que de vez en cuando nos atrevemos a vivir

lo que hay del otro lado del río, y en esa cotidianidad y casi sin proponérselo creamos y recreamos esta cultura académica.

VENTANA I

Cuando se presentan los resultados de una investigación, pocas veces se presenta la persona que la llevó a cabo; casi siempre se limita a ofrecer algunos datos biográficos, resaltando su vida profesional. Pero nosotros somos más que eso. Esa vida profesional está contenida en una cotidianidad que le da sentido. Por eso es importante que el o la lectora conozca, aunque sea en una milésima parte los sentimientos que han intervenido en este trabajo.

La canasta permite tener una visión más "de carne y hueso" de quien realizó este trabajo. Por eso se presenta como punto de entrada. Se encuentra luego una presentación del tema a investigar conjuntamente con los supuestos.

Se incluye también el proceso metodológico, con el fin de que se comprenda desde un inicio como se llega a conocer y responder las preguntas que sirvieron como generadoras. Así se plantea la noción de totalidad y su relación con la parte o segmento de la realidad que aquí se interpreta.

1.1 RECURSOS PARA CRUZAR EL RIO

1.1.1 La canasta del investigador

Cuando abordamos una pregunta que nos lleva a una investigación científica, siempre partimos de los saberes que hemos ido adquiriendo durante el paso por la vida. De este modo mediante un procedimiento abductivo, nos acercamos a interpretar las realidades. La abducción es la estrategia inferencial, que nos permite aproximarnos a una interpretación de un segmento de la realidad, que es el que nos proporciona el dato con todo el acervo que nos ha legado la vida hasta este momento.

Los recorridos que se puedan trazar entre ese reservorio individual y los datos recopilados desde la realidad son múltiples, tantos como personas investigadoras se interesen por el mismo tema, de modo que este trabajo es solamente una ruta, trazada en correspondencia con ese reservorio, que en este momento, yo, como investigador, poseo.

Este reservorio que he construido y que me permite tener una identidad como investigador, lo puedo explicar desde al menos, tres espacios:

a. Desde los afectos. Debo decirles que vengo de una familia -con un padre y una madre únicos-, en la cual me siento muy contenido; es ella la que me ha ofrecido los componentes primarios para ser hoy un investigador que trata de alejarse del positivismo. La familia pues ha significado durante mi experiencia de vida, el núcleo donde llego siempre a buscar la paz y los estímulos. No quiero decir con esto que soy un "chiquito chineado"¹, de ninguna manera, sino que cuando he emprendido un proyecto, y sobre todo un proyecto académico, he sentido el apoyo casi incondicional de mi familia; mis hermanos y mis hermanas se comportan casi siempre como mis amigos y mis amigas.

Por otro lado, durante mi experiencia de vida, he construido amistades que son fundamentales para emprender cualquier proyecto importante; tengo que reconocer que en ellos y ellas también deposito gran parte de mis deseos, angustias, logros, frustraciones, incertidumbres, entre otros. Mis amigos y mis amigas se comportan a menudo como si fueran mis hermanos y mis hermanas.

También no menos importantes son las redes de compañeros y compañeras que he logrado construir en mi vida laboral y de estudios. Sin ser amigos entrañables, entran y salen de mi cotidianidad de múltiples modalidades, pero casi siempre lo hacen desde el plano de la solidaridad.

Las menos son las personas que me rechazan. De ellas también aprendo. Muchas

¹ Niño mimado

veces he tenido que reconocer que mis posicionamientos no son los más acertados, y por supuesto los he regulado, resignificando mi pensamiento.

Los afectos significan también el conducto más cercano para comprender la diversidad, la diferencia, el compromiso, la solidaridad, la criticidad, entre otras características, a las cuales apela el paradigma interpretativo y desde ahí la investigación cualitativa. Por eso los afectos, insisto, son un componente importante en el momento de emprender o desarrollar una labor investigativa, por eso trato de incluirlos siempre en la canasta del investigador. En correspondencia con esos afectos está la pasión por la investigación; ésta debe dinamizar las relaciones entre uno como investigador cualitativo, los afectos biunívocos y la investigación como proyecto inmediato.

b. Desde lo académico y lo laboral. Me desempeñé como actor. Soy antropólogo, con una formación fundamentalmente cualitativa. La antropología como disciplina me ayudó a orientar mi cosmovisión y a desarrollar y madurar algunos posicionamientos que intuitivamente tenía. Esta reafirmación desde la ciencia también me permitió fortalecer los afectos. En algunas ocasiones he impartido cursos en varias sedes incluyendo la "Rodrigo Facio". En los procesos de enseñanza-aprendizaje he logrado acentuar la toma de conciencia de la responsabilidad que uno tiene, tanto en el rol de profesor como en el de investigador; en otras palabras, me ha ayudado a reafirmar también mis componentes éticos. También realicé estudios de posgrado en Argentina, en el programa de Maestría en Ciencias Sociales, cohorte "Políticas Educativas e Investigación para la toma de Decisiones" en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Digo esto no por arrogancia o pedantería sino por dos motivos: conforme aprehendía esta nueva cultura y asumía nuevas costumbres, otros hábitos, nuevos ritos y me devanaba los sesos por comprender su humor, estaba ampliando mi visión de mundo. Este país también me permitió conocer un cúmulo de autores que probablemente de otra manera hubiera sido o imposible o me hubiera

demandado más tiempo. Conocer a Tomaz Tadeus da Silva, Renato Ortiz, Graciela Frigerio, Adriana Puiggrós, Juan Samaja, Peter McLarem, así como también otras y otros no menos importantes que fungieron como mis profesores y profesoras, me ayudó a familiarizarme con los discursos que buscaban otras alternativas educativas y a reconfigurar o reafirmar o abandonar posiciones respecto a la educación y a la vida. Esto lo anoto en virtud de que ellos con sus pensamientos llegaron a abonar el mío que, tímidamente empezaba a desarrollarse.

En el ámbito laboral, he trabajado por más de 20 años en la Universidad; esto me ha permitido desarrollar una visión amplia de la institución así como un fuerte sentido de pertenencia a ella; por otro lado soy parte del equipo docente-investigador del Centro de Evaluación Académica que le corresponde asesorar en materia de diseño y evaluación curricular. Esto es importante porque de cierta forma va a determinar mi escogencia del tema de investigación y me va a permitir asumirme como observador participante en esta investigación. Pero el núcleo fundamental es el afecto que le tengo a la Universidad de Costa Rica, la defensa que conjuntamente con otros y otras compañeras realizamos día con día de la universidad pública. Esto puede ser la energía que subyace en el desarrollo de mi trabajo.

c. Desde lo cotidiano y sus saberes populares. Me desplazo por esta Universidad como si fuera mi casa, pero ahí encuentro diversos eventos que aportan a mi reservorio de conocimientos, desde una discusión en una reunión informal, hasta un café donde se comparten utopías. El barrio donde vivo también me aporta en esta formación personal: mi vecina que vive en un tugurio que me habla al revés o en clave policial y que paga de alquiler 400 colones por mes, (un equivalente a \$US 1,40), Mireya, un travesti que me contaba sus historias en relación con sus identidades y las discriminaciones a las que se veía sometido, y que misteriosamente un día, sin decirme adiós, dejó de pasar por mi casa; los otros vecinos que han encarcelado su casa, por temor a que les roben sus dos carros; gente que pasa pidiendo alguna limosna, un

pedazo de pan, una sonrisa, una caricia, gente que me interrumpe los desayunos de los domingos para hablarme de religiones, en fin... así, día con día, se va reconfigurando mi paradigma, con el que luego me haré preguntas para iniciar una nueva investigación, con nuevos y nuevas acompañantes, que como en ésta, me he hecho acompañar.

A Marcela, la conocí en Argentina, cuando ofreció un curso sobre educación superior, y con quien disfruté la discusión de las primeras ideas que luego perfilarían este trabajo. En ella encontré una excelente interlocutora, y nos permitimos conversar sobre las diferentes experiencias en las universidades por las cuales habíamos transitado. Desde el momento en que nos conocimos y comprendió mi interés por la educación superior, ella se caracterizó por su generosidad en compartir conmigo autores, fuentes bibliográficas, y otras actividades que sobre el tema se desarrollaban en Buenos Aires.

Poco más de dos décadas hace que conozco a Alicia, con ella he compartido más experiencias de tipo académico y social. Me une una afinidad ideológica y política, además de un cariño inmenso. Siempre sentí por ella una gran admiración como mujer, como intelectual, como académica. Ella ha sido una gran defensora de la universidad pública y ha estado vigilante de la calidad académica. En ella se conjugan una serie de factores que la hacen desplazarse por el "campus" con la seguridad de alguien que conoce su quehacer y el amor de querer ser siempre mejor. Creo, que muchos de mis actos han estado signados por estas características que Alicia, mi amiga, mi profesora, mi directora tiene.

Por lo tanto, este reservorio de saberes que poseo no puedo decir que es de mi propio peculio; por tal razón, en aras de la justicia, he optado por comunicarme con ustedes en primera persona del plural; así cuando hablo de "nosotros", ninguna de las personas que me han aportado al pensamiento, que me permiten mirar el mundo como lo miro, estarán ausentes.

1.1.2 La intencionalidad

Cuando se nos pidió el tema que queríamos investigar para la tesis, lo que teníamos claro era que queríamos investigar acerca de un tema de educación superior, específicamente sobre la Universidad de Costa Rica, y que involucrara la toma de decisiones.

Esto porque sospechábamos que había algunas decisiones que no se asumían con el mismo compromiso como eran elaboradas la administración central. Y como recientemente, en 1995 se habían aprobado las Políticas y Normas Curriculares para la reestructuración de Planes de Estudio, nos pareció que darle seguimiento a la reconstrucción que de ellas hacen los y las docentes de la Universidad podía aportar a la resignificación de la calidad y la excelencia del oficio académico.

Estas políticas surgen -al menos teóricamente- de la preocupación del grupo que estuvo en la Administración Central durante el periodo de 1992 a 1996, por orientar su gestión al logro de la calidad, de ahí que el discurso expresara que la calidad académica representaba uno de los puntos álgidos de la problemática universitaria y por tanto se debía poner el acento en acciones que tendieran a mejorarla.

Desde esta perspectiva se trató de abordar la situación de la calidad académica, tomando como supuesto que en la Universidad existía lentitud y poca fluidez en la toma de decisiones y con ello tratar de que ésta fuera más proactiva en su función social; por lo tanto se planificaron diversas actividades que tendieran hacia la consecución de la calidad académica, de forma que incorporara a todas las unidades académicas. Una de las primeras actividades que se realizaron en 1993 en la Universidad, se llamó "Talleres de Reflexión", con lo que se pretendía estimular a cada una de las unidades académicas para que conocieran su propia realidad y propusieran cambios, tanto en su estructura administrativa como en los planes de estudio, con el fin de que se aproximaran a los procesos de cambio que se han venido evidenciado en

la realidad costarricense (VD: 1994).

En esas actividades, conjuntamente con investigaciones específicas realizadas por el Centro de Evaluación Académica, opiniones de autoridades y de la Vicerrectoría de Docencia, se señalaron problemas en los currícula de la mayoría de las disciplinas.

Tales problemas respondían fundamentalmente a la ausencia de políticas en el campo curricular según anota la Administración Central, por lo que era frecuente encontrar planes de estudio que no comprendían una noción actualizada de la disciplina, o presentaban fuertes contradicciones entre el plan descrito y el ejecutado con actualizaciones parciales de los mismos, entre otros factores, asimismo se presentaban problemas en los procesos de su diseño y de su ejecución (VD; 1994).

En julio de 1995, la Vicerrectoría de Docencia publica un documento titulado "Políticas y normas curriculares para la actualización de Planes de Estudio". La intencionalidad además de ser correctiva, propende a que las unidades académicas atiendan más la relación Universidad-Sociedad, por lo que se plantean los siguientes objetivos:

- 1- La actualización de los planes de estudio a partir de una consideración de la realidad cultural, social, política y económica del país dentro del contexto global en que se desenvuelve y del papel que a futuro, debe estar preparado para desempeñar el profesional que está formando la Universidad de Costa Rica.

- 2- La flexibilización de los planes de estudio, entendida como una manera de facilitar al estudiante el avance en su carrera. Esto implica desde el punto de vista curricular, la posibilidad de plantear diseños que puedan adaptarse o modificarse según las necesidades e intereses de los estudiantes, o de las necesidades y problemas de la sociedad, o de los niveles de desarrollo del área del conocimiento respectiva (VD; 1995).

Dado lo anterior, seleccionamos a la carrera de Antropología para captar las percepciones que de las políticas se construye el personal académico. Sin embargo

desde las primeras consultas, mediante entrevistas, notamos que en el discurso no se incorporaban percepciones y a veces no mostraban conocimiento respecto de las políticas y normas curriculares, de modo que esa limitación nos presionó para indagar acerca de las percepciones construidas en relación con el proceso de reestructuración del Plan de Estudio de la carrera de Antropología, que significa otro nivel de toma de decisiones, considerando además, que en él se debería reflejar también lo referente a las políticas.

Centrar la atención en los planes de estudio nos permite además analizar la incidencia que tiene el discurso de la administración central, en relación con la toma de decisiones en las unidades académicas. Si bien el proceso de reestructuración del plan de estudio de la carrera de Antropología se estaba llevando a cabo cuando se aprueban las normas citadas, se puede inferir que si se ha construido adecuadamente la agenda, éstas influirían en las decisiones que simultáneamente se estaban tomando.

Esta lógica nos conduce a mirar lo que sucede en la vida cotidiana del departamento de Antropología, pues es allí donde se fraguan las decisiones que luego se expresarán en el proyecto político educativo. Esto supone que las reestructuraciones que sucedan en este y posteriores períodos, estarán demarcadas por las normas ya establecidas, pues esta es una decisión para tratar de salir de ese "síndrome" de desesperanza en el cual, según algunos académicos y académicas, se encuentra la institución. Esta mirada nos puede dar material útil para proponer estrategias para el desarrollo de la Institución, a tono con el desarrollo político, económico, social y cultural de nuestros países.

Esta aproximación de lo que sucede en los procesos de reestructuración de planes de estudio, nos permitirá también reflexionar acerca de las relaciones que las unidades académicas deben y pueden tener con las instancias de la administración central y la sociedad.

1.1.3 Una mirada al problema

Lo expuesto en el apartado anterior, aunado con la crisis académica, financiera y administrativa por la que transitan las universidades públicas costarricenses, exige reflexionar en torno al "oficio académico" en estos tiempos.

Creemos que esta situación comporta una suerte de "cultura", en el sentido de que supone una reconstrucción del imaginario colectivo, es decir que genera una serie de acontecimientos y procesos que dejan una impronta en las relaciones sociales y constituyen referentes o pautas que a su vez conforman el "Ser Académico". Proponemos entonces, que es importante aproximarnos a la problemática universitaria desde el marco de Cultura Académica y toma de decisiones.

Estamos planteando que las decisiones que deben asumir los y las docentes nuclea reacciones o posiciones, creando conflictos al interior y exterior de las unidades académicas. Luego estas posiciones no son más que construcciones de sentido que dirigirán la acción académica, conformándose así en una suerte de imaginario grupal.

Este imaginario se construye y reconstruye dentro de las fronteras que establecen las disciplinas, las cuales no solo reconfiguran las especialidades y los currícula permitiendo la creación de reglas gnoseológicas e ideológicas precisas, sino que esas fronteras fungen como condicionantes del razonamiento frente a la realidad social, de tal suerte que estos comportamientos disciplinarios estarán mediatizando la relación de los agentes académicos y la realidad (Zemelman; 1992).

El Departamento de Antropología, al no variar sustancialmente su plan de estudio en por lo menos una década, comporta un buen ejemplo para mirar y tratar de esclarecer el "por qué" no se ha reestructurado o modificado, con el riesgo de que la carrera ingrese en un marasmo académico. Esto es uno de los puntos que nos estimulan para tomarla como un caso para analizar.

Asumimos también que la aprobación de un plan de estudio, debe contemplar y

reflejar en forma crítica, la relación con los procesos que suceden en el nivel planetario, esto es el proceso de globalización de las economías y la internacionalización de las culturas. Esto es así en tanto que la educación debe mantener un vínculo real y no virtual con la sociedad, de tal manera que si ésta está en constante cambio, una suerte similar deben seguir los centros de estudios para no caer en la obsolescencia. Por otro lado, esto no significa que debe ingresar en la dinámica del mercado.

De ninguna manera queremos proyectar que el Departamento de Antropología representa una síntesis de la "vida universitaria", pero sí podemos decir que, dadas las condiciones de la misma y los objetivos nuestros, la ilustra.

Lo anterior lo planteamos en virtud de que metodológicamente, el "todo" no es aprehensible, pero si podemos asumir el estudio de la problemática del Departamento apoyada en el todo, como una exigencia de construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva trataremos de interpretar la realidad no mecánicamente con elementos derivados de teorías previamente construidas, sino de crear una dirección históricamente viable, (Zemelman; 1992).

Se derivan de lo anterior algunas preguntas, cuyo abordaje ayudaría a esclarecer la problemática y ¿por qué no?, plantear nuevas preguntas al respecto. Sugerimos por lo tanto las siguientes:

1- ¿Cómo inciden los procesos y decisiones planetarias como son el proceso de globalización, la mundialización de las culturas, en las políticas curriculares de la Universidad de Costa Rica?

2- Desde los planes de estudio, ¿cómo afrontan las unidades académicas las decisiones de la Administración Central, y los procesos planetarios que les pueden resultar o no adversos?

3- ¿De qué manera la estructura institucional existente está apoyando la viabilidad de la toma y ejecución de las decisiones?

4- ¿Cuál es el material simbólico que comparten los profesores universitarios en el proceso de asumir y ejecutar la reestructuración del plan de estudio?

1.1.4 Puntos de partida

Las preguntas sugieren una amplia gama de supuestos, en donde la teoría y el dato empírico se engarzan para construir respuestas o interpretaciones de ese segmento de la realidad, en un espacio y tiempo determinados. Esta interpretación responde a las posibles representaciones que elaboran las y los actores en el proceso de reestructuración de planes de estudio para dar respuestas a inquietudes, dudas, inconformidades, tomas de posición, entre otras. Esto se plantea como una aproximación, en correspondencia con los datos obtenidos y los discursos que se elaboran cotidianamente en la institución.

1.1.4.1 Supuesto No. 1

La globalización involucra a los diferentes espacios locales y regionales, en tanto que es parte del proceso civilizatorio, originado desde la expansión de los imperios europeos, siendo la globalización una de las últimas configuraciones cuyo sustento lo detectamos en el modelo económico neoliberal y la internacionalización de las culturas, entre otros factores, de tal suerte que las decisiones de los Organismos Internacionales, en tanto instancias poderosas, se conforman como líneas de fuerza que atraviesan los espacios locales, reconfigurándolos de acuerdo con la resignificación que de ellas realicen sus agentes sociales. Las universidades no están exentas de estas penetraciones, de modo que las unidades académicas accederán a ella conforme sus especificidades y de las resignificaciones que de la globalización hagan, promoviendo pluralidades y asimetrías que devienen de la desigualdad en la apropiación de los recursos tecnológicos y cognitivos, que se convierten en esenciales

para el ejercicio del poder.

1.1.4.2 Supuesto No. 2

El contrato universidad-sociedad expresado en el Estatuto Orgánico, se ha minado sustancialmente, al punto que si bien, no existe una ruptura en su totalidad, se encuentra en un estado de clivaje; este estado responde al desajuste en la concepción de universidad que promueve parte del personal académico. La restauración o la formulación de un nuevo contrato es posible si se emprenden acciones desde las diferentes instancias, como podría ser que en los planes de estudio se incorporen contenidos que permitan formar una conciencia crítica de la realidad; de esa manera, podemos conceptualizar las disciplinas en correspondencia con la realidad económica, social y cultural en la cual deben insertarse los futuros profesionales, por lo que es necesario que la formación no solo responda a las demandas del mercado, sino a las necesidades de la sociedad civil.

1.1.4.3 Supuesto No. 3

La Universidad de Costa Rica, comporta una estructura vertical para la toma de decisiones, de modo que éstas se asumen como imposiciones, lo que genera una reacción negativa para su ejecución. Las decisiones pasan por instancias que tamizan el sentido de las mismas. Solamente con la participación de todas las personas en la toma de decisiones, es que ellas serán asumidas como propias, con sentido de pertenencia y no como decisiones verticales; además, su ejecución tendrá mayores probabilidades de responder a la intencionalidad con que son elaboradas, esto porque en las colectividades se generan creencias, prejuicios, valores, mitos, es decir construcciones simbólicas, que se elaboran ante un evento determinado y que pueden influir en la puesta en marcha de proyectos.

1.1.5 El tema de investigación

De acuerdo con las preguntas y los supuestos planteados, nos interesa analizar "La percepción del quehacer académico y la reconstrucción simbólica que efectúan los y las profesoras del Departamento de Antropología acerca del proceso de elaboración y aprobación del plan de estudio y su relación con las políticas académicas"

Nuestra intencionalidad es pues, seguir el tránsito de las autopercepciones que tienen las y los profesores, alrededor de la reestructuración de los planes de estudio, de modo que para su aprehensión hemos recurrido a construirnos un camino, que nos lleve al logro de ese propósito.

1.2 LA TRAYECTORIA

1.2.1 El diseño

Este apartado da cuenta de cómo vamos a dar las puntadas que nos llevarán a esclarecer o interpretar la cultura académica, más aun, daremos cuenta de la aguja e hilo que se utilizará, de modo tal que para ello es menester plantearnos, en primera instancia, lo que comprendemos por esa aguja e hilo; luego veremos las puntadas o recorrido que daremos en la aproximación a la interpretación.

Geertz nos presenta la noción de que el ser humano se encuentra inserto en un entramado de relaciones y significaciones que él mismo ha construido. Por tanto consideramos que la cultura no es otra cosa que esa urdimbre cuyo análisis deviene en ciencia interpretativa en busca de significaciones y no en la búsqueda de leyes generales. Así, el autor nos dice que:

"si uno desea comprender lo que es una ciencia, en primer lugar debería prestar atención, no a sus teorías o a sus descubrimientos y ciertamente no a lo que los abogados de esa ciencia dicen sobre ella; uno debe atender a lo que hacen los que la practican" (Geertz;1997:20).

De alguna manera esto nos lleva a considerar la interpretación del flujo del discurso social y rescatar lo dicho "en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta" (Geertz; 1997: 32) lo que la hace ser una descripción microscópica.

No obstante, en las relaciones intersubjetivas se trazan leyes internas que se expresan de maneras diversas; así podemos comprender la construcción de la realidad desde la relación dialéctica de esas leyes y lo fenoménico. Es decir, que una parte de las relaciones se sustenta en ritos, costumbres, mitos, hábitos, entre otros, que conforman esas leyes; pero otra parte es aquella que se nos presenta a la vista, que se expresa en la vida cotidiana.

Pretendemos aprehender esa "realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos)" (Kosik; 1967:55) comprendiendo que los hechos son conocimiento de la realidad como producto de un todo dialéctico, tal como dice Kosik, no hay que aprehenderlo como "átomos inmutables, indivisibles e inderivables... sino como partes estructurales del todo" (1967: 56).

De esta manera consideramos que un fenómeno social, como el caso de un plan de estudio, es un hecho histórico, y se presenta con una doble característica cual es definirse a sí mismo y definir el proyecto de universidad, así podemos pensar que el plan de estudio que analizamos influye no solo en el cómo se piensa desde este lado del río, sino que más allá de él, en la totalidad. Este evento sucede toda vez que se deja el análisis de abstracciones para penetrar en el estudio de la totalidad concreta. En estos términos, el proceso de reestructuración se caracteriza por ser -simultáneamente- productor, pues aporta a la reconstrucción cultural y producto, en tanto es en sí mismo un proyecto político educativo; pero también por sí determina una formación académica y a la vez es determinado por lo que sucede en su entorno, adquiriendo su propio y auténtico significado y confiriéndole sentido a un todo.

Lejos de pretender estudiar abstracciones o hechos aislados, como se anotó, pretendemos estudiar hechos sociales interdependientes de un todo, que contengan veracidad y concreción. Es de esa manera que podemos comprender a la cultura académica reconstruyéndose constantemente, como factor inmanente de las partes y ellas a su vez, en su interacción, determinando al todo.

Compartimos con Zemelman que:

"La totalidad concreta cumple por eso la función de ser la estructura pertinente para comprender los hechos aislados; aunque, por otra, los hechos son a su vez construcciones en función de esa pertinencia" (1992: 51).

El todo, que en nuestro caso es la cultura académica, es el que da sentido al plan de estudio, pues la incluye; pero los planes de estudio a su vez, son el movimiento de esa inclusión. Nótese que el "todo" no alude a un "todo" real sino a una exigencia de totalizar lo fragmentario; no implica, entonces, el movimiento como realidad ya construida, sino más bien, como una construcción que se aprehende en tanto construyéndose, pues las partes que explican el todo se reconstruyen siempre.

1.2.2 Para elaborar el tejido

Considerar lo que hacen las y los miembros de un grupo es ingresar en la acción simbólica de ellos, es decir su sentido y su valor que será lo que se expresa luego en actos observables. Esto nos separa de la lejana interpretación reificada de la cultura y nos convoca a mirarla como algo inconcluso para ser desentrañado su significado

Geertz dice que:

"el análisis cultural es (o debería ser) conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no el descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo" (1997: 32).

Para lo cual es indispensable acceder mediante la interpretación de los datos cualitativos "desde adentro", puesto que para un observador externo ese mundo de significaciones se constituye como un todo incomprensible.

De esa forma Vasilachis anota que:

"también para Guiddens la inmersión en una forma de vida, es la única manera en la que el investigador puede tornar asequible la vida social, mediante la utilización del "conocimiento mutuo" como esquema interpretativo, para entender la actividad social al igual que los demás participantes en ella" (1993: 47).

No obstante el investigador e investigadora ingresan al mundo de la vida de un grupo, con el arsenal cultural propio, con un complejo cúmulo de significaciones, que le permitirán aprehender e interpretar nuevas contrucciones simbólicas.

Acudimos entonces a un acto de reinterpretación en tanto que el científico social aporta su propio reservorio, y desde ese lugar interpreta las estructuras simbólicas que independientemente de él, han sido construidas por los actores sociales.

El estudio de los fenómenos culturales así asumidos, nos lleva a considerarlos no como cosas o fenómenos susceptibles de observación directa, cuya vertiente se identifica con el positivismo, sino como formas simbólicas susceptibles de ser comprendidas e interpretadas (Giménez; 1992). Esto porque como dice el autor, "ningún tipo de estructura cultural posee una objetividad positiva definible en sí misma, al margen de todo sentido y de toda interpretación" (1992: 59).

Para Bourdieu, la asunción de la interpretatividad de la cultura se refleja en la premisa de que las estructuras objetivas para asimilar las subjetivas, son interiorizadas por las personas en forma de habitus. Este es pues el continente de las representaciones simbólicas de sus actores, cuya aprehensión es necesaria para la interpretación. De la misma manera, García Canclini en la introducción del libro

Sociología y Cultura agrega que el habitus "sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias o políticas" (Bourdieu; 1990: 35).

Trataremos de aproximarnos al estudio de los hábitos, es decir de las relaciones que establecen las personas, desde la reconstrucción de la vida cotidiana de las formas simbólicas, o interpretación de la doxa, esto mediante entrevistas, fundamentalmente, apoyándonos con datos que sobre el proceso se han producido y que recogen de alguna manera las construcciones de los participantes. Estas elaboraciones reflejan a su vez los recursos de los cuales se apropian o generan esas personas, con la finalidad de ejercer el poder, de ahí que la recuperación de los eventos, comporta una mirada diacrónica. Siguiendo el esquema de Thompson citado por Giménez, se emplean tres fases analíticas que responden a la "hermenéutica profunda":

a- El análisis histórico-social, que busca la reconstrucción de las condiciones de producción, de circulación y de recepción de las formas simbólicas. Este primer momento nos permite reconstruir el escenario espacio-temporal de la Universidad y del Departamento de Antropología; además el recorrido que llevó la aprobación de las "Políticas y normas para la reestructuración de planes de estudio", ambos temas dan cuenta de las relaciones que se estructuran en su interior.

Para esta etapa se recurrirá a los datos obtenidos de fuentes bibliográficas y de las entrevistas, también se utilizan documentos de trabajo que fueron emitidos en su momento, y que reflejan el posicionamiento que los y las profesoras toman en el proceso de reestructuración.

b- El análisis formal, que estudia la estructura interna de las formas simbólicas, capaces de representar y simbolizar. Esa fase es probablemente la más compleja, puesto que convoca a tener acceso a la manera en que se comunican los

mensajes, los códigos de comunicación y las múltiples formas utilizadas para hacer valer sus intereses. Que es una de las formas para tomar decisiones y crear patrones culturales.

La decodificación de los discursos es indispensable, de ahí que se trate de identificar aquellos códigos a los que las personas echan mano para legitimar su discurso, considerando que ésta es una manera de ejercer una cuota de poder.

Es de suma importancia el material que algunas de las personas han escrito que contiene algunos puntos álgidos en la toma de decisiones.

c- La interpretación y reinterpretación de las construcciones de las fases anteriores, que se propone fundamentalmente reconstruir la dimensión referencial de las formas simbólicas (qué es lo que se representa y lo que se dice acerca de lo representado), para lo cual es indispensable apoyarse en los dos momentos analíticos precedentes, esto es, los mensajes se emiten en determinados contextos, sin los cuales no es posible su interpretación. No podríamos acercarnos a decodificar el discurso académico sin considerar aquellos que están sucediendo en el lugar y tiempo en que suceden. (Giménez, 1993).

Nuevamente para esta fase, analizaremos las entrevistas que se han realizado a las personas que estuvieron relacionadas directamente con el proceso de reestructuración del plan de estudio.

1.2.3 *Aguja e hilo*

Tal como hemos expresado, la idea primera que nos planteamos, varió conforme nos aproximábamos al tema por investigar. Esta fue una de las primeras decisiones que tomamos en función de la investigación. Luego realizamos entrevistas a aquellas personas que estuvieron involucradas directamente en el proceso de reestructuración del plan de estudio.

Intentamos conversar con otras personas que, como nota de entrada, nos

informaban que ellas no podían aportar nada pues habían permanecido al margen del proceso, de manera que desistimos de la información de las personas que no habían participado, pero mantuvimos el interés por interpretar esos silencios. Veremos que estas personas pueden retardar un proceso.

Otras personas entrevistadas, están relacionadas con la administración central, ya sea que ocupaban puestos decisorios o eran asesores. Esto nos permitió conocer sus apreciaciones en cuanto a la toma de decisiones, que deben asumirse desde las unidades académicas; con base en esta información, comprendimos las relaciones que se establecen entre las instancias institucionales con poder decisorio y las unidades académicas.

La revisión de documentos para reconstruir el contexto universitario era inminente, de tal manera que ese apartado se construyó con base en un análisis documental, también documentos de trabajo apoyaron algunas interpretaciones.

Luego, para el análisis de datos se partió de las categorías que para los y las interlocutoras eran trascendentes; con base en este criterio, se trató de reconstruir las percepciones que del proceso de reestructuración tienen.

VENTANA II

En estos tiempos, no podemos abstraernos de procesos que de mil formas alteran las vidas cotidianas; es por eso que recurrimos al estudio de este momento de desarrollo del proceso civilizatorio, con el fin de obtener medios para interpretar nuestra realidad educativa.

Cierto es que las construcciones y apropiaciones de saberes, pasan por la manera en que las personas construyen y afrontan los procesos propios de la globalización; como se accede a los saberes y la manera en que estos saberes se resignifican, son procesos que nos permiten también, aproximarnos a la globalización. Pero ésta, desde la perspectiva a la cual adherimos, lejos de homogenizar la realidad, nos plantea serias desigualdades y, por qué no, injusticias.

Estas características son también parte constituyente de la cotidianidad de la Universidad. En ella nos encontramos con unidades académicas que han creado redes con otras universidades extranjeras o con otras instancias públicas y privadas que les proveen de recursos, de tal suerte que las hacen investirse de mayor poder en relación con aquellas que deben seguir desempeñándose con los recursos que le adjudica la Administración Central.

Esta nueva situación para las universidades públicas, les plantea hasta cierto punto incertidumbre, pues muchas de las alternativas que se promueven con base en la noción de globalización o, más específicamente, de las líneas de fuerza, ponen en desventaja comparativa a muchas de las disciplinas, provocando una reconfiguración de la lógica universitaria que tiende a separarse de lo expresado en el Estatuto Orgánico.

Es necesario darle una mirada a los procesos que operan en las personas, con los cuales aprehenden y se apropian de ciertos códigos que han sido

desterritorializados. Así, reterritorializándo códigos se tiene acceso y se participa en esa vorágine de la globalización.

Analizaremos aquí, la reconstrucción del espacio y del tiempo como característica fundamental del proceso de globalización.

La historia de la Universidad de Costa Rica, leída a partir de las instancias de tomas de decisión, es una buena opción para aproximarnos a la interpretación de lo que se presenta hoy como cotidianidad. De esa manera la relectura desde la Reforma de Córdoba hasta los congresos universitarios nos permiten obtener esa dinámica que enmarca la creación y desarrollo del Departamento de Antropología.

2.1 GLOBALIZACION COMO CONSTRUCCION DE LOS SUJETOS SOCIALES

2.1.1 *La territorialidad desarraigada*

Actualmente todo lo que nosotros planteemos o hagamos, está atravesado por la globalización, en tanto que ésta no es más que el estado del proceso civilizatorio planetario. Podemos encontrar múltiples interpretaciones acerca de la noción de globalización, que van desde el sometimiento a un enfrentamiento de lo global con lo local; la visualización como un fenómeno concéntrico donde los espacios están conteniéndose unos a otros, como una metaestructura determinista; hasta comprenderla como un continuo entre ambas puntas (lo local *vis à vis* lo global) o bien como espacios interactivos (Ortiz, 1996). Algunas de estas propuestas derivan de la interpretación del cambio como un proceso paulatino y armónico evadiendo de alguna manera el conflicto y las relaciones desiguales, que a nuestro parecer son inmanentes al proceso de globalización.

"Desde que se aceleró el proceso de globalización del mundo se modificaron las nociones de espacio y tiempo. La creciente agilización de las comunicaciones, los mercados, los flujos de capitales y tecnologías, los intercambios de ideas y de imágenes, modifica los parámetros heredados sobre la realidad social, el modo de ser de las cosas, la manera de actuar del devenir. Las fronteras parecen disolverse. Las naciones se integran y desintegran. Algunas transformaciones sociales, en dimensión nacional y mundial, hacen resurgir hechos que parecían olvidados, anacrónicos" (Ianni; 1997: 138).

Uno de los replanteos que obligadamente hay que hacerse en relación con la globalización es la noción de espacio y de tiempo, dado que su análisis involucra implícita o explícitamente lo local, lo nacional, lo regional y finalmente lo global en un momento determinado. Acordamos con Ortiz (1996) que la globalización de las sociedades y la mundialización de la cultura constituyen una fase del proceso civilizatorio, que actúa en todo el planeta y que no por eso es totalizador. La cultura mundializada no se encuentra fuera de nuestras sociedades, sino forma parte de nuestras cotidianidades.

Para efectos analíticos se pueden imaginar tres dimensiones: una donde se expresan las implicaciones de las historias locales (asumiendo lo local como situado dentro de los países), que no se relacionan con otras historias; una segunda dimensión estaría dada por las relaciones de las historias nacionales que atraviesan los planos locales y la tercera sería la globalización que atraviesa las anteriores y cruza historias diferenciadas (Ortiz; 1996). De esta forma, en términos de Margulis asistimos a la conformación de un espacio donde se intercepta "lo global con lo local, el nivel de las identidades, su evolución y nuevas formas de emergencia, la hibridación" (1996: 9).

Nos encontramos con espacios ocupados por heterogeneidades desde y en los cuales se emiten y reciben mensajes, bienes y servicios. Donde se vive la desterritorialización y reterritorialización, todo se desarraiga y circula por el espacio, resignificando el tiempo. Ahí predominan pluralidades y asimetrías que han

sido promovidas por la desigualdad en la apropiación de la riqueza, de la tecnología (Margulis; 1996) y el conocimiento, recursos esenciales para el ejercicio del poder.

Una de las resultantes es que en algunos imaginarios colectivos se amplían sus fronteras, se desterritorializa el capital simbólico y físico, conocimientos y poder económico surcan los aires, desplazándose de país en país, aportando a la instalación de nuevas lógicas económicas y culturales que modifican la vida cotidiana. Pero desde la vida cotidiana no todas las personas acceden y aportan de la misma manera, de ahí que se pueda decir que los espacios se redefinen y se reconstruyen en las subjetividades "por conjuntos de planos atravesados por procesos sociales diferenciados" (Ortiz; 1996: 156).

Esta característica permite pensar que no todos los espacios y grupos de personas deben estar incluidos de la misma manera en ese megaconjunto, por el contrario nos permite identificar diferencias y límites estructurales -económicos, políticos y culturales- y relacionales para la expansión del proceso. Así las experiencias tienen efectos diferenciados para cada una y uno de los actores sociales, según la construcción simbólica del espacio, del tiempo, de las culturas y el grado de desarrollo económico. Porque el espacio se construye a partir de

"la forma en que la cultura local incorpora la novedad, cómo la interpreta y le asigna un lugar en su trama de significados...(porque) la gente decodifica productos y mensajes en el marco de su cultura local, sus condiciones de vida y de relación y su capital simbólico" (Margulis; 1996: 9).

El proceso dual de desterritorialización y reterritorialización, aparta al espacio del orden físico que lo delimita, y lo reformula como una dimensión social.

"Cada lugar se define así por la especificidad de su cultura. Admitir que el espacio en el cual circulan las personas está atravesado por fuerzas diversas, significa rever esta perspectiva... el lugar sería entonces el entrecruzamiento de diferentes líneas de fuerza en el contexto de una situación determinada" (Ortiz; 1996: 160).

Esta lógica es la que hace que las universidades públicas estén ensayando estrategias para mantenerse "vigentes", pero la acción invisible es captación de población estudiantil, para lograr sobrevivir a los avatares de las economías, ya no solo nacionales, sino internacionales. De ahí que en ellas se cuatrimestralicen o trimestralicen las carreras, se abran nuevas carreras, con la excusa de que si no es así, las universidades privadas lo harán, o que al ascender un o una nueva directora, lo primero que se propone es la reestructuración del plan de estudio.

Estas dinámicas promueven la superposición de códigos culturales, tramas de sentido que tienen diferente alcance espacial: desde los códigos particulares que sólo afectan a pequeños grupos -carreras que comparten contraseñas identificatorias- hasta códigos más amplios que abarcan a conjuntos de unidades académicas afines, que participan de un mismo lenguaje, memoria, costumbres, valores, creencias y tradiciones y, por último, ámbitos de lo cultural vinculados a la irrupción de la globalidad.

Hay que agregar que en esta dinámica se forman y fortalecen las líneas de fuerza, que cruzan los espacios de otros actores y de las unidades académicas, quienes logran apropiarse o ser alienados por ellas, resignificando su propio espacio individual y colectivo. Este proceso es un juego de construcción, transformación e imposición de sentidos engarzado con la acumulación de capitales y el ejercicio de poder propios de la dinámica social.

2.1.2 La desterritorialización de los capitales

Podemos asegurar que en este proceso algunos países se encuentran con mayores y mejores recursos para presentarse en la arena de las negociaciones, donde confluyen las líneas de fuerza para que otros actores las asuman y resignifiquen. Esta dinámica nos plantea entonces la necesidad de analizar por un lado las posibilidades que tienen los países carentes de recursos materiales y simbólicos para hacer valer

sus intereses; y por otro, la construcción espacial y la asunción o resignificación o rechazo de las líneas de fuerza, proveniente de aquellas instancias continentales de recursos.

Se puede inferir la existencia de una asimetría establecida que puede acrecentar el interés de los países ricos cuanto que les asegura la participación ventajosa en las negociaciones. Ventaja que se refleja también en las posibilidades de acceso y distribución del conocimiento. Lo deseado por algunos es que

"en este contexto -en que el conocimiento es considerado el factor más importante de producción de desigualdades- los países no avanzados económicamente deben disminuir la distancia en la laguna de conocimientos que les separa de los países avanzados. En este sentido, tendrán que jugar las reglas del juego de los países avanzados, y para ello, deberán replicar las instituciones educativas la imagen de esos mismos países" (García:1995: 84).

En las relaciones planetarias, el conocimiento se constituye en mercancía y su consumo estará cuasi determinado por las economías nacionales, y

"se busca en el 'mercado educativo internacional' el perfil profesional que mayores competencias tiene para el puesto que se requiere. En esta perspectiva, el problema de la fuga de cerebros de las cúpulas ilustradas de los países no avanzados se acentuará" (García; 1993:84).

El conocimiento comporta entonces una línea de fuerza que atraviesa los espacios culturales redefiniendo también los términos de intercambio.

El conocimiento en tanto recurso altamente potenciado en la arena de negociaciones, permite dominar la incertidumbre y por tanto el ejercicio de poder de tal manera, puede que se transforme en un factor al cual cada vez menos personas tengan acceso de tal suerte que muchos grupos tendrán cada vez menos posibilidades de vivir la cotidianidad de la globalización, es decir aprehender simbólicamente y materialmente la cultura global. ¿Acaso no estamos ya frente a una generación de

personas que desde su concepción están excluidos?

Debemos reconocer que los nuevos procesos plantean otras exigencias para la construcción, el desarrollo y distribución del conocimiento. Desde este escenario, el deseo de la educación superior se entiende:

"caracterizado por una mayor calidad de sus procesos y productos; por el respeto a la diversidad cultural; por una nueva relación del hombre con la naturaleza; y por una mayor sensibilidad hacia los problemas de pobreza, tanto material como intelectual y ética (para lo cual es necesario) internacionalización de contenidos; enfoques comparativos; estudios internacionales interculturales; estudios sobre el desarrollo mundial; manejo de idiomas extranjeros; establecimiento de convenios de cooperación internacional y establecimiento de redes mundiales de investigadores, profesores y estudiantes" (García; 1993: 88).

Pero los países pobres estarán en desventaja toda vez que se trate de establecer negociaciones y se pone de manifiesto que tenderán a asumir las proposiciones de los otros países. De tal manera que las posibilidades no son nada halagüeñas, y se corre el riesgo de que los intereses de los otros terminen por legitimarse en detrimento de los propios; pero no olvidemos que la reconstrucción de los espacios está determinando la elaboración, apropiación y distribución de los recursos y la posibilidad de vivirlos en la cotidianidad, con lo que queremos decir que cada persona, cada grupo estará asumiendo la globalización de acuerdo con sus experiencias de vida, con sus propias historias.

2.1.3 Notas para un contexto y reconfiguración

Algunos de los referentes de esta nueva configuración mundial podemos encontrarlos en el campo económico, político, social y cultural, como se ha anotado, entre los que se pueden citar: la firma de los Planes de Ajuste Estructural (PAE) y la promoción de la liberalización de los mercados para consolidar el modelo económico neoliberal, la caída del muro de Berlín, la "recomendación" de los Organismos

Financieros Internacionales acerca del rumbo que se debe seguir para que los países puedan cumplir con el compromiso financiero, la liberalización de las economías de los países europeos, la firma del T.L.C.A.N.² Por otro lado el B.M. no deja de abonar en este movimiento "recomendando" movilizar fondos de la educación superior para financiamiento de la primaria, la descentralización administrativa, en la inversión en la educación general y en la recuperación de costos de inversión y buscar eficiencia en el manejo de los recursos.

Desde este escenario también se propone la reducción de la participación financiera estatal en la provisión de servicios sociales, (pensiones, jubilaciones, transporte público, vivienda económica, etc.), incluyendo la educación y con el fin de incentivar la globalización, más que la internacionalización de las economías, se estimulan los convenios comerciales para la exportación, en espacios regionales, y se disminuyen las barreras arancelarias para asegurar la circulación de capitales. Torres plantea que:

"para el modelo culturalmente neoconservador y económicamente neoliberal, el Estado, el intervencionismo estatal, y las empresas para-estatales son parte del problema, no parte de la solución" (1994:8).

Expresan además, contradicción de buscar la autonomía individual pero, por otro lado, promueven las obligaciones públicas de todos los ciudadanos, mientras a solicitud de los Organismos Internacionales (O.I.) "dirigen las políticas educativas no tanto hacia el perfeccionamiento del valor de uso de la fuerza de trabajo sino al valor de cambio, bajo políticas claramente prescritas de desarrollo" (Torres; 1994: 22)

Recurrimos a Dieterich para ilustrar lo dicho:

"La distribución geográfica de las corporaciones refleja las habituales estructuras de poder en la sociedad global: 435 de las 500 transnacionales más importantes -el 87 por ciento- pertenecen a los

² Tratado Libre Comercio de Norte América o NAFTA

países del Grupo G-8³. De ellas 151 son estadounidenses, 149 japonesas, 44 alemanas, 40 francesas, 33 británicas, 11 italianas y 5 canadienses” (1996: 47).

De acuerdo con el autor citado, estos países económicamente poderosos son los que dictan las políticas o líneas de fuerza, que rigen los destinos de las demás naciones, configurándose así un Gobierno Global, en donde instituciones mundiales estarán ejerciendo su poder sin plantear contradicciones con las potencias. Así, sobre el área económica legislan los Organismos Multilaterales (BM, FMI, OCDE, OMC) en lo político estará la ONU, mediante el Consejo de Seguridad; en lo social e ideológico, la Asamblea General de la ONU, UNESCO; PNUMA, PNUD, OIT; en lo militar estará la OTAN, (Dieterich; 1996).

En el caso de Costa Rica, los procesos de cambio y crisis recurrentes, reconfiguran las relaciones del capital, el trabajo y el Estado, amén de la incertidumbre cada vez más creciente, liderada por el discurso oficial, que da cabida a algunas líneas de fuerza para que penetren los espacios nacionales, con lo cual se ejecutan lógicas propias del neoliberalismo, entre ellas: una economía de mercado, soberanía del consumidor, competencia libre en el mercado, uso pleno de los recursos, Estado mínimo, privatización y monetarismo (Gurdián; 1996).

Podemos agregar que en este contexto, de internacionalización e integración económica, social, política, cultural, dinámica propia de la globalización, algunos valores que otrora tendían a consolidar la sociedad civil, en la actualidad se debilitan, trizando muchas veces las identidades locales y socavando la soberanía nacional y los derechos de los pueblos (Gurdián; 1996).

Relativo al sistema educativo, se pasa de una orientación para la producción de sujetos disciplinados y una fuerza de trabajo bien entrenada y confiable, a la necesidad de trabajadores con gran capacidad de aprender a aprender y de trabajar

³ En la actualidad habría que hablar de G 8, con el ingreso de Rusia,

en equipo, no solo de manera disciplinada sino creativa, donde la fuerza de trabajo que Reich definió analistas simbólicos, constituirán los segmentos más productivos y dinámicos de la fuerza de trabajo de la nueva economía (Torres; 1994).

Queda pautada así una estructura simbólica y material, desde donde se propiciará y se intentará cada vez más realizar el ejercicio de poder y hacer que quienes ostentan lugares claves movilicen esos recursos para cristalizar sus intereses aportando al proceso de globalización

2.1.4 Globalización y Educación

En 1918, cuando las y los estudiantes y profesores de la Universidad de Córdoba emprendieron las luchas para reformar la Universidad, no se pensó que esas implicaciones recorrerían Latinoamérica. Sin embargo para que esto sucediera tuvo que pasar algunos años y en algunos casos décadas; esto porque la difusión, apropiación y recreación del nuevo modelo que se perfilaba en dicha reforma no era tan expedita como en la actualidad.

Es probable que si una universidad latinoamericana o de cualquier lugar del mundo emitiera un grito reformista comparable con los decibeles del de Córdoba, sus ondas serían escuchadas inmediatamente, repercutiendo en el mismo momento en las diferentes realidades universitarias.

Hoy basta ingresar en internet, encender la televisión, o abrir una publicación, para informarse casi en el acto de lo que está pasando al norte del Río Bravo o en la Patagonia, en Siberia o en el barrio vecino; vivimos sumergidos en un ahora, en una inmediatez que nos permite asumir la vida como un movimiento continuo y acelerado.

"El mundo vive una revolución tecnológica caracterizada por la velocidad acelerada de innovación y difusión de nuevas tecnologías que modifican las estructuras productivas, sociales y políticas de los países. El desarrollo de la tecnología en el terreno de la comunicación acorta las distancias, enlaza a los grupos humanos de distintas regiones del

planeta y potencia la difusión y el acceso a la información. A su vez, posibilita el desarrollo de sociedades con menores niveles de educación” (Mendoza; 1995: 197).

Las decisiones que se toman en París repercuten en todos los rincones del planeta. No se debe entonces analizar la educación, separada de esta dinámica; abstraerla redundaría en falsos proyectos.

La globalización del conocimiento es un proceso que permea a las universidades y que forma parte de la naturaleza del saber; existen desiguales ritmos y grados de participación de las universidades, de sectores de éstas y de campos de conocimientos específicos, en los circuitos internacionales de la producción y difusión del saber científico, tecnológico y humanístico. “Sobre todo en los últimos años se han reforzado los lazos y las conexiones académicas a nivel internacional, proceso que ha sido potenciado por los avances en el campo de la computación y las telecomunicaciones” (Mendoza; 1995: 197).

La internacionalización se manifiesta en contenidos, metodologías, formas de organización y soportes tecnológicos. Durante los últimos años las políticas de modernización universitaria han contemplado programas y actividades encaminadas a la realización de cambios en el terreno del currículo, métodos educativos, en la infraestructura y equipo para la docencia y la investigación y el fortalecimiento de la vinculación con sectores sociales y productivos y evaluación con un fin: mejorar los niveles de calidad de los procesos productivos universitarios con referencia a estándares asumidos por las comunidades académicas y científicas internacionales, y no solo por los estándares establecidos por las comunidades locales.

Esto pone en competencia a las universidades del país *vis à vis* las universidades de los países con los cuales Costa Rica ha firmado convenios comerciales (p.e. México) o bien con las de Estados Unidos, país que ha tenido gran influencia en el nuestro, en todos los niveles, incluyendo el educativo.

Es probable que en los países mencionados se destinen mayores recursos del PIB para la educación y la investigación, esto porque sus economías e intereses políticos así lo permiten, poniendo de manifiesto el diferencial que promueve la globalización. Tal como cita Gurdíán "la globalización se transformará en un monstruo de excesos y desigualdades grotescas", por lo tanto es indispensable una visión solidaria y preventiva para equilibrar el impulso de la globalización, (1996: 3).

2.2 LA EDUCACION SUPERIOR

2.2.1 *La institución educativa*

Las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social, originadas en distintas coyunturas históricas que responden a las necesidades sociales (Frigerio; 1992). Toda institución se construye y mantiene una impronta de su contrato fundacional y es portadora asimismo de un mandato social. En el caso de las instituciones educativas es la especificidad pedagógica la que nuclea las actividades, desde ahí se elaboran las relaciones intermediarias entre la persona y su entorno socio-cultural, coexistiendo dos tendencias, una reproductivista y la otra innovadora, generadora de los satisfactores de las necesidades sociales en momentos históricos específicos.

La institución educativa representa una urdimbre de relaciones sociales, que crean un campo de encuentros y desencuentros, donde se producen reconocimientos cuyo objetivo fundamental es la práctica pedagógica. En esta medida se crea un orden siempre cambiante, dotando a sus sujetos-actores (personas que intervienen en la cotidianidad institucional) de un cuerpo que a su vez conforma el cuerpo de la institución.

Cuando hablamos de una institución educativa, nos referimos pues, a aquel espacio donde se realizan acciones o prácticas, se construyen teorías, se norman

relaciones, que resignifican saberes, costumbres, ritos, creencias, entre otros, para poner en contacto a profesionales y sus saberes científicos con una población blanco a la cual van dirigidos dichos saberes. De esa manera se diferencia del resto de los procesos sociales que bordean lo educativo pero que no son partícipes de su especificidad.

Los procesos sociales que bordean los educativos, los asumimos como un entramado de relaciones y rupturas múltiples de donde provienen las y los actores, promotores de las acciones simultáneas de producción y reproducción de un "orden" que caracterizan el fenómeno institucional, por tanto más allá de pensarla como una reconstrucción endógena, hay que pensarla en la interacción con un medio más amplio.

De acuerdo con Beltrán

"la institución se nos muestra, desde sus elementos de tensión, como un espacio no sólo dotado de dinámica interna, sino también externa; un espacio en el que operan confrontación y lucha, cambio y redefinición de las reglas que son quienes le confieren su aparente "entidad" bajo una visión diacrónica" (1997:69).

Empero la dinámica que experimenta una institución no es la consecuencia únicamente de la voluntad o interés de las y los actores sino que intervienen las políticas que inciden en las reglas que a su vez afectan a las los actores que son los hacedores de dichas políticas. No podemos pretender comprender los cambios institucionales como alteraciones de la aplicación de políticas, como tampoco lo podemos comprender con la sola mirada al quehacer de las y los actores quienes pueden a título personal provocar cambios. Por el contrario se trata de fundar el cambio en las continuidades y rupturas, que constituyen las características fundamentales de la institución, desde este lugar el cambio aparece como un proceso simultáneo de reestructuración y reinterpretación.

En la interpretación se reinterpretan las reglas resignificándolas. Participantes

y normas (reglas o políticas) se conforman en extremos de la misma cuestión, entre ambos se delimita un espacio flexible donde se genera la dinámica institucional determinándose mutuamente. Esta dinámica influye tanto en uno como en otro, mientras las y los constructores de las políticas, éstas al mismo tiempo actúan como normadoras de las actividades de las y los actores, por tanto las costumbres, los ritos, las creencias que se generen se presentan como resultados de esa interacción.

El campo social y consecuentemente el campo educativo, resultan ser una complejidad, un factor cambiante, inestable y conflictivo del conjunto de relaciones sociales. Estas a su vez son establecidas por los hombres y las mujeres para resignificar sus opciones de vida, de acuerdo con la manera en que se apropian o son enajenados simbólicamente y materialmente, pero desde sus propias subjetividades pueden condicionar o no su entorno, pues al estar alienados los sujetos sociales, su capacidad de transformar o crear puede tender a disminuir.

Con la sanción de reglas o políticas se crean pautas de comportamiento, costumbres, criterios que norman el quehacer institucional y con ello a su vez se crean estructuras que son las que definen o caracterizan a la institución. La estructura funciona no solo como limitación sino como medio de vida en el mundo, que éste organiza de forma repetida. Pero más allá de ser una "cosa" rígida, se trata de normas flexibles que hacen variar las estructuras. Una institución educativa, se caracteriza por:

"acciones estereotipadas, pautas de comportamiento que generan tanto espacios de relaciones sociales como espacios físicos para las mismas pero, sobre todo, roles y papeles, asignados a los anteriores sujetos, a partir de los cuales, de modo continuo y permanente, se instituye lo educativo en la cultura y en la sociedad; esto es que conforman tanto los aspectos objetivos como subjetivos de la institución" (Dávila; 1996: 142).

De esa manera la institución educativa cumple la función social de orden y control en ambos sentidos: desde el grupo del cual se genera y desde la asunción de esa acción por parte de la sociedad. Esto es que en la estructura educativa, las y los actores actúan con base en la manera en que las normas los enajenan y en como aportan en las construcciones simbólicas, formando así consenso ideológico y cultural o de socialización mediante la internalización de esquemas de valores y de normas legitimadas socialmente (Tünnermann; 1990).

Asimismo la estructura educativa puede privilegiar mecanismos y técnicas estereotipadas, procesos de mera transmisión o inculcación de conductas, aprendizajes y adiestramientos instrumentalistas, resultando una estructura social y cultural estática. Por el contrario, si enfatiza procesos no habituales, no rutinarios y no estereotipados, estaría aportando a la innovación y al cambio; en ese sentido estimularía el dinamismo de las estructuras.

De ahí que la estructura o campo social y educativo tienen existencia propia, independientemente de nosotros, puesto que son el resultado de acciones humanas, pero no pueden ni existir ni desarrollarse sin nosotros. Esto nos lleva a asegurar que son estructuras que nos precedieron y que se vienen reconfigurando históricamente. Así las cosas, la estructura social produce la educativa, por lo que la génesis de lo educativo debe buscarse en la peculiaridad de la estructura social y ambas coexisten en una relación dialéctica.

Dávila nos dice que:

"la estructura educativa no sólo tuvo ni tiene como función desplegar la esencia humana sino deteriorar algunas esferas de los social y reforzar otras o contribuir a construir nuevas estructuras heterogéneas que, en cada momento y comparativamente con el estado del momento anterior, contribuyen al enriquecimiento o decrecimiento de los componentes esenciales" (1996: 136).

Es importante insistir en que esta dinámica no se produce armónicamente; por

el contrario surge en un contexto de pujas y relaciones de poder, esto porque aquellas funciones están apoyadas por otras del orden intelectual y moral y de hegemonía que legitima su intervención en los procesos sociales. Esta legitimación es:

"en todo tiempo, también un proceso de deslegitimación, de lucha entre significaciones opuestas, con el fin de generar un espacio hegemónico, totalizador de justificaciones, de su espacio de justificación, de coordinación y coherencia ninguna esfera ni natural, ni social existente en una determinada sociedad"(Dávila; 1996: 145).

Algunas de estas estructuras son una constante construcción y reconstrucción de un orden, donde las y los actores participantes lo hacen en correspondencia con su reservorio material y simbólico que han adquirido en su experiencia de vida. En esta constante interacción las personas convierten su participación en una acción política, de tal manera que el estudio de la institución debe centrarse precisamente allí, en los procesos de organización, pues en ellos se restauran, se construyen o se reprueban las reglas que son las que estabilizan y dan permanencia a la institución, resguardando en su interior el proceso de reinstitucionalización.

Finalmente, en esta dinámica la institución aborda simultáneamente en el mismo proceso la individualización y la socialización; la primera es la resignificación que elabora la persona de la socialización y la segunda, la resultante desde la perspectiva de la sociedad frente a la persona. En este proceso no solo adquirimos el mundo social para nosotros, sino que ese mundo social, construido durante tiempos diferentes, nos absorbe, terminando con la construcción de un yo-mundo miembro de la sociedad; para luego ingresar en la construcción y asunción de otros mundos, de nuevas esferas de significación.

Así la estructura educativa puede fungir como medio para la transmisión de nuevos significantes, pero éstos en un primer momento son seleccionados y asumidos, en correspondencia con el reservorio simbólico y material que poseen las personas.

Pero la función de la estructura educativa no acaba con la transmisión, sino que es creadora, constructora de nuevos conocimientos, evaluadora y crítica, de los antiguos o nuevos significados y así es generadora de comportamientos y valores. Esto revaloriza el conocimiento en sus dos modalidades: conocimiento común y conocimiento científico en ese proceso de individualización.

La educación puede actuar como transmisora y comunicadora de significantes, limitando su papel propositivo y en consecuencia se da una estructura donde se repiten los conocimientos sin alterar las pautas tradicionales de los receptores. Al no proponer otras alternativas sucede que se refuerza el orden establecido, la sociedad objetivamente percibida, donde los intereses hegemónicos mantienen en la sombra otros, aparentando la existencia de una única esfera de significación.

Por el contrario, cuando una sociedad está en crisis, afloran varias esferas de significación que pugnan por ganar primacía social, lo que provoca nuevas formas de organizarse y el desarrollo del conocimiento y nuevos valores y pautas de comportamiento.

2.2.2 La noción de Universidad

La génesis de la universidad se puede encontrar sin duda en el interés de institucionalizar la formación de los hombres que requería la sociedad, nacida del espíritu corporativo de la Edad Media. Es la Iglesia la que realiza las primeras gestiones en la constitución de tales instituciones, primero con las "escuelas monacales" y posteriormente surgen las "escuelas palatinas", cuando la monarquía quiso legitimarse en la cultura. Estas instituciones llegan a consolidarse en el S.XIII en Europa cuando:

"la iglesia había trasvasado la cultura romana (y una gran parte de su poder), cuando las incipientes naciones estaban entremezcladas y buscaban elementos unificadores (el Imperio, la Iglesia, la Universidad), cuando apareció la posibilidad de crear una participación colectiva en la

producción del saber" (Perez, 1981:12).

Esta institución es sin duda cultural y científica por excelencia y constituye uno de los aportes sobresalientes del mundo occidental (Tünnermann, 1990). Durante los siglos XIII y XIV las discusiones que sucedían en las universidades repercutían en la vida cotidiana de la población civil. Así cumplieron con funciones importantes como: acumulación de todo el saber de la época, asumir saberes externos, de otras culturas; generaron una elite intelectual; prestigiaron y hasta sacralizan la misión cultural de los profesores; "fue el semillero, y a veces el refugio, de los pensadores y científicos modernos" (Pérez; 1981: 13), fueron comprendidas como asociación de profesores y alumnos y no como universidad de los estudios y disciplinas.

Con la instalación de las universidades, era posible sistematizar y difundir el conocimiento, proveer a la sociedad civil de otros recursos para afrontar la cotidianeidad; así se puede hablar del desarrollo técnico científico logrado por la sociedad de la época, que fue incentivado por la acción de las universidades. Estas se convirtieron en las formadoras del semillero de los gobernantes de los países del primer mundo, función que algunas se resisten a abandonar.

No podemos pensar las Universidades como un espacio de consenso de ideas solamente, sino como un lugar donde la polémica y la discusión de temas que "herían susceptibilidades" provocaban reacciones adversas. Desde sus orígenes y conforme el conocimiento se desarrolla surgen pugnas entre los grupos que detentaban el poder político y religioso, por las nuevas ideas y saberes que se desarrollaban y que deslegitimaban el "conocimiento absoluto" que ellos defendían y difundían para perpetuarse en los poderes. No fueron pocos los pensadores que tuvieron que abandonar las universidades víctimas de persecuciones, situación que no ha terminado de repetirse, toda vez que el conocimiento plantea la pluralidad como condición propia para su reelaboración, lo que deviene en deslegitimación y desautorización de formas

de ejercer el poder.

La Universidad es un entramado de relaciones de diverso tipo, que se establecen con un fin objetivo dado por la misión de la institución. Queremos decir que los participantes de un campo comparten un lenguaje y una complicidad que subyace las relaciones entre ellos. No obstante, la resultante no siempre es coincidente con ese fin, pues los actores participan de esa experiencia con el reservorio simbólico y material diferencial del cual son poseedores; poner el acento en las relaciones sociales, nos permite aprehender la realidad social de la academia, ese espacio o campo, caracterizado por la producción, reproducción y difusión de saberes.

Ese espacio académico está constituido:

"por los agentes sociales que intervienen para que un tipo particular de producto se haga, circule, se consuma en la sociedad, tiene leyes propias, participa de la totalidad de la estructura social, a la vez, está regido por un funcionamiento específico" (García; 1995: 30).

Este entramado de relaciones de fuerza, configuran su propia estructura; así cada participante posee recursos propios innatos o aprehendidos, que le permite relacionarse en forma asimétrica, y posicionarse de un estatus para establecer negociaciones en ese espacio cuyo límite queda determinado por la finalización del efecto de campo. Cuatro son las formas de recursos o capital que reconoce Bourdieu: económico (recursos monetario), cultural (referido a herencia familiar o educativa), social (conexiones y membresía a un grupo) y simbólico (forma que adquieren las diversas tipos de capital cuando son asumidos); (Auyero; 1996).

Podemos avanzar diciendo que los que dominan un espacio pueden orientarlo de acuerdo con sus intereses, pero éstos no cumplirán en forma armónica sino que sobreviven a las contradicciones generadas por parte de la resistencia, reivindicaciones, entre otras, de los actores que no detentan iguales tipos de capital; estas pujas hacen de ese espacio un escenario dinámico, cambiante.

Algunos rasgos propios de la Universidad, llevan a pensar que la contradicción con lo establecido le fue propia en determinadas épocas. Los hábitos intelectuales y morales y el espíritu crítico que se fomentan desde esta institución provoca el cuestionario hacia lo estatuido, configurándose como crisol de ideas, pensamientos, desarrollos teóricos, entre otros.

Se reconoce también, que el conocimiento es la columna vertebral de los sistemas de educación superior aunado con los sujetos que lo reconstruyen y lo transmiten y "se compone de múltiples células de especialización colocadas horizontalmente y débilmente articuladas en los niveles de coordinación" (Clark; 1983: 41).

Las universidades tienen objetivos que trascienden a coyunturas de espacio, tiempo y recursos, y a las propias desigualdades geográficas y sociales. Pero sí deben responder a un momento histórico determinado, su vinculación con la sociedad debe estar permanentemente en reconstrucción, debe estar en correspondencia con el desarrollo tecnológico, económico, político y cultural de los estados-nación. Por lo tanto se puede inferir que es importante que sus intereses se orienten a contribuir con el desarrollo integral articulando las ciencias, las humanidades y las artes para aprehender la realidad nacional. Es necesaria la producción de "cultura" general que permita la criticidad, para la convivencia en libertad y por otro lado, la reconstrucción de conocimiento y tecnología necesaria para el desarrollo económico de los países.

El sistema no puede verse como una unidad sino como una estructura plana concebida solamente como una confederación, donde cada disciplina tendrá su propio desarrollo autónomo, con sus propias ideas, estilos intelectuales y sus propias tradiciones.

Pero a la vez, la universidad al ser parte de un sistema educativo, está en estrecha relación con los demás niveles y componentes de la educación y del mundo productivo; esto no solo provoca sino que exige una coordinación y conjugación para

que los currícula y los planes de estudio permitan el tránsito de un nivel a otro en forma integrada y flexible.

En países pobres las universidades deben imprimirle a su labor académica un sentido realmente útil, convocar a sus estudiantes para que se comprometan en los procesos de transformación de las sociedades, para tratar de mejorar las condiciones de existencia de la mayoría de sus pobladores. De esta manera la universidad se integra a los procesos de cambio, no como un ente suspendido sino como una instancia de la población civil, para lo cual es condición *sine qua non* que la universidad sea libre.

2.2.3 Autonomía como eje de la universidad

La autonomía universitaria históricamente ha sido una de las características más controversiales. Según Tünnermann (1990) las universidades gozaron de autonomía desde su fundación, cuya acepción era la de "escuela para todos". Eran centros de pensamiento independiente, de crítica, funciones indispensables para que las sociedades no detengan su proceso de formación educativa y por el contrario puedan formarse los "cuadros" que han de dirigir en los diferentes campos los destinos de los "estados-nación".

Por consiguiente es en la autonomía donde se pone de manifiesto la libertad de la Universidad. En este sentido la autonomía se convierte en condición propia de la Universidad, y es el resultado de la relación dialéctica que se establece entre esta institución y el Estado, en correspondencia con el contexto político, cultural y socioeconómico. Es una necesidad indispensable frente a la dependencia e intervención de cualquier tipo de poder político o social (Escolet; 1996). Al faltar esta, se deslegitima su función social y su aporte crítico para el buen desenvolvimiento de la sociedad. Por otro lado, pensar la autonomía como expresión de la libertad, es pensarla como la legitimación de la libertad de Cátedra, que se refiere a libertad de participación en el espacio universitario para expresarse sin restricciones internas ni

externas (Levy, 1995), o bien como dice Clark (1983) que la libertad nuclea aspectos como libertad de opción, la iniciativa, la innovación, la crítica y la diversidad; de la misma manera se vincula a ella la libertad de investigación, la libertad de enseñanza y de aprendizaje con lo cual se explicita a las y los actores sociales que inciden en la construcción de la autonomía y los que a su vez están influenciados por ella, es decir los docentes, los alumnos y la población en general

Se puede afirmar que es bajo condiciones de libertad que se debe buscar y desarrollar el conocimiento. Y cuando hablamos de libertad nos referimos a la ruptura de cualquier dependencia e intervención de algún poder político o social.

Tal como se ha planteado, la noción de autonomía no puede ni debe contener un significado absoluto, por el contrario, es una noción dialéctica que se reconstruye de acuerdo con el momento histórico que se experimente. Así algunos factores socio-políticos, históricos y culturales estarán atravesando y reconstruyendo su sentido, de esta manera veremos a la universidad reformulando constantemente su contrato con la sociedad.

El deterioro que ha experimentado la autonomía supone una incorporación de las universidades al engranaje estatal, y en algunos casos se convirtieron en instrumentos de un determinado interés político o confesional, reprimiéndose el desarrollo del conocimiento y el cultural, redundando en la minimización de la libertad intelectual.

En ese sentido, la autonomía debe considerar la estrecha relación entre universidad y sociedad y comprometerse a rendir cuentas a los componentes de esta. Es decir, que la autonomía se supedita a la respuesta obligada de la universidad a las necesidades, demandas, características y transformaciones del sistema social del que forma parte .

2.2.4 La Universidad en Costa Rica

La Universidad de Santo Tomás fundada en 1843, representa el antecedente más cercano de la Universidad de Costa Rica. Esa Universidad dejó de funcionar el 20 de agosto de 1888, según decreto emitido por el Congreso Constitucional y promulgado el mismo día por el Presidente de la República. Esta decisión se fundamentó en la creencia del Señor Ministro de Educación, de que convenía cerrar la Universidad y dedicar más recursos económicos a la ampliación y fortalecimiento de la enseñanza primaria. (Chavarría, 1985).

Desde 1888 hasta 1941 el país quedó oficialmente sin universidad, pues tampoco la Iglesia Católica logró amalgamar las inquietudes para fundar una universidad. Durante este periodo surgió un nuevo modelo de educación superior latinoamericana, caracterizado por las escuelas profesionales, modelo de corte napoleónico, al cual se adhirieron la mayor parte de las universidades latinoamericanas, nucleando especialistas de todas las disciplinas, a profesores, estudiantes y administradores, cuya finalidad era crear las competencias administrativas y profesionales que eran necesarias para la estabilidad del Estado, quedando así, el quehacer académico subordinado en cierta forma, a los requerimientos estatales. Esto es legible desde la fundación de universidad que antecede a la de Costa Rica.

Sin embargo, a pesar del cierre de la Universidad, se conservaron las facultades de Derecho y Medicina; posteriormente se sumaron la de Ingeniería, Agricultura y Bellas Artes.

Es normal que pensemos que alrededor de una posible reapertura de la institución, nos encontraríamos con puntos de vista contradictorios; así uno de los principales impedimentos para la apertura fue la "línea" liberal de los gobernantes de la época, quienes evitaban una formación que sensibilizara a las personas acerca de la problemática social. Por otro lado, estaban los gremios de profesionales que habían adquirido poder con la permanencia de las facultades o colegios y que creían que con la

apertura iban a perder o disminuir su poder, una vez que perdieran el monopolio de la educación superior, (Herrera, y Rodríguez; 1994). Otro aspecto retardatario para la apertura fueron los intereses de la oligarquía liberal de seguir fortaleciendo la educación primaria y secundaria.

Por su parte, las autoras citadas, consideraban que los acontecimientos históricos fueron los que posibilitaron la concreción del esfuerzo de sectores sociales a los que les interesaba contar con una universidad. Así por ejemplo fue determinante la pugna que se generó entre los grupos progresistas con los grupos liberales. Esta lucha de poder abonó el terreno para que se creara la institución.

En 1940 asumió el poder el grupo cuyo plan de gobierno se sustentaba en la corriente social cristiana, proponiendo una nueva idea en relación con la fundación del Estado y un nuevo concepto de sociedad y de hombre. Fundamentos sobre los que se constituiría el modelo de Estado Benefactor.

Tanto la reapertura de la Universidad en 1940 como el movimiento reformista de 1957, no son hechos aislados sino que están influidos por una suerte de acontecimientos tanto internos como externos, que coadyuvaron a darle forma y curso.

Este período de apertura, coincide con la guerra civil en 1948 y la consolidación de Costa Rica como productora para exportación de café y banano, de acuerdo con Herrera y Rodríguez, la:

"articulación de su actividad cafetalera dentro de la economía mundial, de tipo capitalista, si bien contribuye al crecimiento económico del país y permite que todos los sectores sociales, incluso parte del campesinado, se beneficien, propicia además, la acumulación de capital en manos de una oligarquía cafetalera, que también domina el poder político del país. Por otro lado, la producción bananera, en la forma de enclave, hace que la compañía norteamericana United Fruit Company (UFCO), asuma el control de su explotación y exportación y se convierta en el principal terrateniente costarricense" (1994:22).

También, durante este periodo, se elaboran las garantías sociales, el Código de Trabajo y se crea el Seguro Social, asimismo se nacionalizan los servicios públicos y se crea el sistema bancario nacional. Se construyen y amplían las redes ferroviarias mientras se desarrolla el periodismo, y con la promulgación de la Constitución Política en 1949 se consolidan las ideas democráticas.

2.2.5 La Reforma de Córdoba

Algunos autores (Schwartzman; 1993 y Ruiz;1995) coinciden en que la Reforma de Córdoba de 1918, marcó el rumbo de la educación superior en América Latina. El Movimiento de la Reforma de Córdoba tuvo repercusiones en casi todas las universidades en tanto que expresaba la reacción frente a una universidad elitista y conservadora, medieval, decadente y corrupta (Ruiz; 1995). Sin embargo el cuestionamiento trascendía la institución y ponía "sobre el tapete" la fuerte crítica al orden social vigente.

El énfasis de la lucha estuvo nucleada por la participación estudiantil, que comprendía la democratización de las decisiones de todos los participantes de la comunidad universitaria, para evitar el centralismo y elitismo. Ruiz resume así las demandas:

"- Los concursos de oposición y las cátedras libres buscaban impedir la inamovilidad, caducidad, inadecuación y senectud del cuerpo de profesores que, en muchas ocasiones, eran nombrados casi de forma vitalicia, por razones de clan social o religioso o por parentesco familiar.

- Tanto la asistencia libre como la gratuidad de la enseñanza y la asistencia social a los estudiantes eran mecanismos que buscaban una mayor incorporación de estudiantes de un espectro social más amplio.

- La solicitud de nuevas facultades y carreras afirmaba la necesidad de adecuar la formación a las nuevas condiciones del desarrollo profesional, científico y tecnológico y , especialmente, de romper con una influencia de las disciplinas asociadas todavía a la "Razón Teológica" que, a pesar de la República, seguía ocupando un lugar especial.

- *La extensión universitaria era un llamado a debilitar el carácter elitista, aislado, de la vida universitaria y la cultura con relación a la mayoría de la población.*

- *No podía faltar un llamado a la unidad latinoamericana y al americanismo contra las dictaduras y contra el imperialismo en naciones donde, por distintas razones, la presencia de las potencias europeas ha supuesto también muchas imposiciones y abusos" (1995:23,24).*

Para el caso de Costa Rica, la Reforma se convierte en el marco referencial que permitirá diseñar el modelo de universidad que se refleja en el Estatuto Orgánico. Así los diferentes partidos políticos comienzan a incluir en sus programas de gobierno las propuestas de creación de la universidad. Entre ellos podemos citar al Partido Reformista para el cual la educación es considerada un proceso continuo desde la primaria hasta la superior. Posteriormente los partidos con orientación socialdemócrata y socialcristiana incorporan sus propuestas. Paralelamente los sectores populares elaboran su proyecto, con el fin de lograr capacitación y reivindicar su condición de grupo.

En 1935 por gestión del entonces Ministro de Educación, Teodoro Picado, había llegado al país la Misión Pedagógica Chilena, con el propósito de elaborar un diagnóstico de la educación en todos los niveles, incluido el superior. Así:

"el profesor Luis Galdames es el encargado de estructurar la enseñanza técnica y superior dentro del plan de reforma. Su estudio sobre la "Universidad Autónoma", cuyos postulados principales se basan en la Reforma de Córdoba de 1918, debe considerarse un aporte indiscutible para el desarrollo universitario costarricense" (Herrera. y Rodríguez; 1994:44).

La propuesta del profesor Galdames, aun cuando fue apoyada por los estudiantes e intelectuales así como por el Poder Ejecutivo quienes propiciaban una universidad autónoma y democrática, fue rechazada por parte del Congreso, arguyendo que no había contenido presupuestario para ejecutarla. También obtuvo un

fuerte rechazo por parte de las Escuelas Profesionales, que consideraban que la propuesta no modificaba sustancialmente la existente.

El proyecto fue archivado, con lo que se externaban los "...intereses gremiales, la indiferencia, la visión elitista de la educación y la falta de voluntad política, anclados en el viejo liberalismo" Herrera, y Rodríguez; 1994:47). No obstante los primeros pasos para abrir la universidad se habían dado.

2.2.6 La apertura

Rodeado por un ambiente de cambio y crítica a las medidas liberales y a las crisis, consecuencia de la II Guerra Mundial y con resistencia de los Colegios Profesionales, el Congreso aprueba la apertura de la Universidad de Costa Rica, el 26 de agosto de 1940. El proyecto que sirvió como base fue el del Profesor Galdames, al cual se le habían hecho algunas adecuaciones de acuerdo con las necesidades del país y de la época, conjuntamente con la obra de Ortega y Gasset sobre La Misión de la Universidad.

Vale recordar que este proyecto concebía a la universidad como una institución en desarrollo, lo que le daba un carácter ambicioso. Finalmente la Universidad queda articulada al sistema educativo nacional y se contempla en el Código de Educación de Costa Rica, pero ésta no logra divorciarse totalmente de la estructura profesionalista del modelo de educación superior napoleónico.

La universidad, comienza a establecer relaciones con sus pares estadounidenses y centroamericanas, así en 1942 se realiza en el país, una reunión de Ministros de Educación de Centro América para uniformar los planes de estudio de la enseñanza y para impedir el reconocimiento de títulos extranjeros cuando falte alguna materia exigida para la incorporación.

En ese mismo año se realiza en El Salvador el primer congreso estudiantil en el cual se plantea la exclusión de la enseñanza religiosa de las universidades y el

nombramiento de profesores por oposición, "sujetos a la crítica de los mismos"; esto fue acogido posteriormente por los estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Más tarde se crea el Consejo Estudiantil Universitario con lo que los estudiantes se incorporarán más en la vida universitaria, formando alianzas con algunos profesores que exigían mayor participación en la toma de decisiones universitarias. No todo eran logros. En 1945 los estudiantes de Derecho y Filosofía, piden que se les permita la asistencia libre y la ampliación del cupo de ausencias tolerables, lo que fue rechazado por el Consejo Universitario.

Conforme se va consolidando la institución, surgen nuevas preocupaciones e inquietudes de tal suerte que en 1946 se celebra el Primer Congreso, donde se presenta la ponencia:

"Plan General de Reorganización de la Universidad", elaborada por Abelardo Bonilla. En ella se plantea que "la Universidad carece de unidad y orientación, debido a la autonomía y el aislamiento en que viven las Escuelas y Facultades, especialmente las de Filosofía y Letras y de Ciencias, que deben ser el alma de la Institución y el centro preparatorio para todas las demás" (Herrera y Rodríguez; 1994:70).

Esta ponencia se convierte en la primera teoría de universidad, así va a convertirse en el sustento de la Reforma de 1956.

Otro hecho que viene a apoyar la propuesta de reforma, fue el Primer Congreso Universitario Centroamericano efectuado en El Salvador en 1948. En él se propugnaban las universidades como instituciones que deben educar al pueblo como fundamentación de la democracia, puesto que deben beneficiar a la comunidad. Se hace hincapié en que se debe acceder a la autonomía formal y material, la libertad docente y de crítica.

En este Congreso se comienza a moldear con más nitidez la Reforma del 56, en tanto que se aprobaron los Fines y Principios de la Universidad contemporánea y en especial de las Universidades Centroamericanas y se aprobaron, casi en su totalidad

los planteamientos de la Reforma de Córdoba tales como la autonomía universitaria, participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad, fortalecimiento de la función social, extensión universitaria y difusión cultural, docencia activa, (Wing-Ching; 1994).

2.2.7 La Reforma de 1956

Particularmente en el caso de la Universidad de Costa Rica, las propuestas de la Reforma de Córdoba, se comienzan a ejecutar desde la fundación misma, en 1940. Sin embargo creemos que la influencia de este movimiento estudiantil no se consolida sino hasta la llamada Reforma del 56, primera gran reforma universitaria que pretendía una universidad más académica y menos profesionalizante.

El movimiento de reforma universitaria no se gesta aislado de los acontecimientos y líneas de pensamiento que se desarrollaban fuera de la institución. Así factores de carácter institucional, político, económico y social moldearon los intereses reformistas universitarios. A la vez, fue apoyado por los políticos reformistas de la época y los grupos comunistas que habían logrado consolidarse, y quienes propugnaban también cambios en los programas de gobierno.

Acordamos con Rovira, , que desde 1940 se inicia una etapa prolongada en la:

"que se produjo un persistente crecimiento de las principales economías capitalistas, estimulándose también gracias a esto la expansión económica de las sociedades dependientes y periféricas -entre éstas la de Costa Rica- al mismo tiempo que se propiciaba una nueva modalidad en lo relativo a su inserción dentro del sistema capitalista mundial" (1989:16).

Algunos logros en materia de política social buscaban mejorar la situación social y ampliar la clase media, se proponía la cobertura de los servicios educativos y sanitarios para todos los ciudadanos y ciudadanas del país, esto acompañado de una política de salarios crecientes. Los resultados fueron una movilidad social ascendentes

en la cual se incrementa el número de personas que acceden a los servicios de salud, educación, capacitación para el trabajo, programas de vivienda y de reordenamiento agrario, entre otros. Posteriormente la abolición del ejército en 1949, vino a engrosar los factores que acompañaron la creación de la Universidad de Costa Rica, (Quesada,; 1997).

Fue una época en que se generaron los ideales que tratan de sobrevivir en la actualidad. Así convergió el pensamiento de políticos y educadores del momento como Ricardo Jiménez, Omar Dengo, Roberto Brenes Mesén, Joaquín García Monge, Tomás Soley Güell, entre otros, con jóvenes como Rodrigo Facio, Carlos Monge e Isaac Felipe Azofeifa, quienes pertenecían al Centro para el Estudio de los Problemas Nacionales.

Se estaba consolidando en el país la corriente de pensamiento a la que se le denominaría Humanismo. Según Devandas, la caracterizaba la idea de que:

"...el hombre es un ser biocultural y en este sentido se entiende que el concepto de hombre es también un producto cultural. Por lo mismo, esta idea cultural del hombre supone que la unidad, en términos epistemológicos, de lo que es el hombre y la realidad misma, sólo puede surgir a propósito de profundizar las interacciones entre las disciplinas que se ocupan de la realidad y los hombres en particular (...) del hombre como tal, como aquellas otras que lo estudian en la perspectiva de la sociedad, y aún, a aquellas que explican el mundo físico como tal" (1993: 53 y 54).

Al inicio del decenio de los 50, la Universidad se orienta a satisfacer las necesidades emanadas del crecimiento, expansión y cambios que se manifestaban en el Estado, de esa manera continúa formando recursos humanos para el sector privado que apoyaran la dinámica de desarrollo (Paniagua; 1990). Así la Universidad asume el papel de formar cuadros técnicos y científicos, intelectuales y burócratas, para contribuir al modelo de desarrollo nacional, permitiendo que sectores medios pudieran acceder a la vida política y cultural del país, respondiendo a las demandas del modelo de desarrollo nacional (reformista burgués en alianza con la oligarquía tradicional) y a

las demandas educativas de aquellos sectores que buscaban ascenso social y poder político.

Hay que reconocer que la universidad contribuiría a formar a las personas que ejercieron liderazgo en la sociedad costarricense durante casi medio siglo. Con la creación de esta institución se esperaba "... no solamente cumplir con el papel legitimador del sistema, sino contribuir a la vez, con la formación de los cuadros profesionales necesarios para el desarrollo del modelo liberal" (Herrera y Rodríguez; 1994:87).

Para esta época tenemos también que la Universidad había adquirido su autonomía gracias a que había sido declarada en la Constitución de 1949. El liderazgo político nacional estaba en manos de las autoridades universitarias; se asumió una clara conciencia del rol que debía asumir la Universidad en el nuevo modelo de desarrollo nacional. Estos factores coadyuvaron a incentivar la reforma universitaria que se propone en el Primer Congreso de 1946 y se ejecuta diez años más tarde.

La propuesta de Reforma se fundamentaba en una concepción diferente de universidad tanto en su finalidad y orientación, como por la organización; así Abelardo Bonilla en su ponencia proponía que la Universidad debe ser:

"...una institución académica, es decir, de cultura general humanística. En otras palabras, prepara la incorporación del individuo a un medio cultural diferente y a la comprensión general del medio y de la época en que vive. Esta es la función primordial de la Universidad. En segundo lugar, la Universidad tiene la función de preparar profesionales, es decir, especialistas en los diversos ramos del conocimiento y la técnica..." (Chavarría; 1985:18).

En ella se dejaba constancia de que la profesionalización debe ser una especialización acerca de un aspecto de la cultura y que todo diploma universitario debe ser académico o humanístico.

Para estudiar la viabilidad de la propuesta, se nombró una comisión la que en

1947 rindió un informe en el que se fijan las bases para la creación de la Facultad de Humanidades y se externa el interés por mejorar la integración entre las facultades y las escuelas, así la Reforma se asienta en la creación de la Facultad Central de Ciencias y Letras cuyo cimiento sería la Escuela de Estudios Generales y el sistema de Departamentalización.

Con lo anterior se proponía vincular a las y los estudiantes de segunda enseñanza con la obra realizada por el ser humano por medio de la síntesis cultural, con el propósito de formar al hombre antes que al profesional, es decir fomentar la formación humanística del estudiantado y permitir la centralización de cátedras. Las disciplinas que estarían aportando a este propósito serían: filosofía, literatura, arte, ciencia y técnica que estarían constituyendo las humanidades.

De acuerdo con los propulsores de la Reforma el estudiante entre otras características sería capaz de:

Pensar crítica y reflexivamente.

Analizar las situaciones en términos del pasado presente y de probable significación futura.

Entender el papel de la ciencia en el desenvolvimiento del bienestar humano

Descubrir su vocación y desplegarla en el sentido de que sea socialmente constructiva.

Estimular la expresión creadora (Chavarría; 1985).

La ejecución de la Reforma se detuvo por considerar que no estaban dadas las condiciones, pues el proyecto demandaba una nueva orientación en la política económica nacional. Se esperó entonces a que se iniciara el proceso de industrialización por sustitución de importaciones y hacer adecuaciones para satisfacer nuevas demandas sociales, esto es, facilitar la integración de los desplazados de zonas rurales y apoyar el ascenso social a los sectores medios urbanos.

Dada la situación que atravesaba la Universidad, los reformadores externan su

preocupación puesto que: "la falta de integración de las Escuelas, la duplicidad de cátedras, la tendencia profesionalista, el desinterés por la investigación, entre otros..."(Herrera y Rodríguez; 1994), hacían urgente un cambio en la institución.

La inclusión de las humanidades en los currícula universitarios, constituía un movimiento centroamericano, pues desde 1952 se notaba consenso en cuanto a que los Estudios Generales eran necesarios para darle sentido social a las profesiones y lograr vincular a los estudiantes de secundaria con la Universidad. El trasfondo de estas reformas queda expresado en la intención de adaptar los planes de estudio, con el objeto de cumplir con las exigencias del modelo cepalino.

Con el ciclo vertical se pretendía la humanización del profesional, la afirmación del significado social de la profesión, equilibrio de los intereses del ser humano como tal y como profesional.

Posteriormente y de acuerdo con reiteradas consultas que hizo la Comisión, se elevó a la Asamblea Universitaria la propuesta de dejar tres materias comunes y una optativa. Las primeras serían Historia, Filosofía y Castellano, como cursos obligatorios y los segundos podían elegirse entre Biología, Sociología y Matemática. Los Estudios Generales debían cursarse en el primer año de la carrera, no así el curso optativo. En relación con la propuesta inicial, la nueva varía en cuanto al número de cursos verticales.

Otro de los cambios que se incluían en la reforma, era llamar a la facultad que los impartiría Facultad de Ciencias y Letras y no de Humanidades, con su respectivo Departamento de Estudios Generales. Esta facultad se constituye en la Facultad Central, encargada de coordinar los Departamentos que imparten disciplinas básicas en la Universidad.

La reforma contempla además la departamentalización, pero fundamentalmente se trataba de impulsar un nuevo modelo de universidad cuyas características serían: correspondencia entre la universidad con las políticas nacionales; satisfacer las

necesidades de personal docente para educación media; coincidencia de los postulados de la Reforma con criterios aprobados en foros realizados en América Latina.

Se trataba también de realizar cambios que trascendían lo académico para lograr la unidad y abandonar una institución atomizada y elitista. La orientación era darle características de una universidad moderna y democratizante, capaz de enfrentar los desafíos de la sociedad costarricense. Se incluía por lo tanto la construcción de la ciudad universitaria.

En síntesis, con la reforma se logra un año común para todos los estudiantes, haciendo hincapié en la solidaridad y convivencia; se concentran las cátedras en sus respectivos departamentos, con atención a la investigación científica y quehacer académico; se crea el Departamento de Estudios Generales y la formación cultural de los estudiantes; se alcanza la organización activa del régimen de enseñanza; se establece el programa de actividades complementarias y vocacionales; se funda el comité de Vida Estudiantil; se logra la preparación en el campo académico de los Profesores de Segunda Enseñanza y con la licenciatura en Ciencias y Letras se pretendía desarrollar el espíritu científico desinteresado, (Karpinsky; 1982)

Finalmente podemos decir que el espíritu reformista de los universitarios no concluye con los logros de la Reforma, puesto que lejos de finalizar, despierta nuevas inquietudes en la profundización del compromiso universidad-sociedad, gestión que va a producir el no menos importante evento del III Congreso Universitario, entre los años 1971 y 1972, el que dará nuevas pautas para continuar con la reforma universitaria.

2.2.8 III Congreso Universitario

En un contexto de movilizaciones sociales y ocupaciones masivas de tierras por parte de campesinos y movimientos urbanos conducidos por estudiantes, y que impactan la vida económica y social del país al antagonizar con intereses

transnacionales, comienza a gestarse la reorganización popular.

En este periodo, iniciado en las postrimerías de la década de 1970, es cuando se afianzan las relaciones capitalistas y cuando la formación del proletariado surge más tempranamente en relación con los otros países centroamericanos. Esto como consecuencia del desempleo y la migración campesina, resultante del proceso de mecanización y modernización de la agricultura, además del agotamiento del área de expansión agrícola que había actuado como válvula de escape ante el aumento demográfico.

Junto con las "transformaciones demográficas Costa Rica también experimentó cambios en la estructura económica, al consolidarse una diversificación del aparato productivo y crearse una industria sustitutiva de importaciones, ligada al Mercado Común Centroamericano; sin embargo a principios de la década de los años setenta este modelo daba muestras de agotamiento, puesto que eran muchos los costarricenses que no habían participado en los beneficios de este crecimiento, si bien es cierto, vastos contingentes de los sectores medios disfrutaban de los beneficios de la educación superior, los sectores populares -urbanos y rurales- tenían grandes limitaciones para acceder a la Universidad" (Araya; 1994:19).

Por su parte el movimiento estudiantil mostrará cambios significativos a partir de 1965, con la llegada al gobierno estudiantil (FEUCR) de una dirigencia progresista con influencia del Partido Vanguardia Popular, quienes cada vez más se interesarán por acciones de corte político, participando en marchas contra la guerra del Viet Nam, y en contra de la visita del presidente estadounidense, entre otras (Opazo; 1987; Paniagua; 1990).

Posteriormente, en 1970, se consolida la lucha universitaria anti-imperialista puesta de manifiesto en la oposición a la instalación de la "Aluminium Company" (ALCOA), compañía que gozaría de la concesión para la explotación de la bauxita; simultáneamente, otra tendencia que se conformaba era la concepción de la

Universidad como un elemento que debía comprometerse en las luchas por el mejoramiento social y la defensa de la soberanía nacional (Camacho; 1990 y Paniagua, 1990).

"En la Universidad de Costa Rica -comenta Opazo- también aparecen nuevas organizaciones (FAENA, FEP, MEC, entre otros) que contribuirían a crear en la masa estudiantil un inusitado interés por los problemas políticos y por la organización, siendo ésta la principal característica del estudiantado durante la década" (1987:35).

En el seno de las y los académicos las fuerzas se reconfiguraban, en forma maniquea y podemos notar que -adhiriendo a Camacho (1990)- las contradicciones se externaban entre aquellas personas que luchaban por una institución academicista o profesionalizante; una universidad aislada o comprometida con la sociedad civil; modernizante de la administración o conservadora en ella; pro-gobiernistas contra las partidarias de la independencia universitaria; tecnocráticas y humanistas. La heterogeneidad era una característica de los grupos, de tal suerte que convergían academicistas y pro-imperialistas, o bien personas de la izquierda con otras de la derecha católica identificándose en luchas pronacionalistas, por ejemplo.

"En los años setenta, había aflorado en las ciencias sociales y en la literatura latinoamericana una clara conciencia de la problemática del subdesarrollo y dependencia de la región, ya fuese de García Márquez o Vargas Llosa en la literatura, de Ribeiro y Freire en la educación o de Cardoso y Faletto en la sociología que postulaba a través de la teoría de la dependencia, la explotación históricamente generada por los países "centrales" (Europa Occidental y Estados Unidos) sobre los periféricos (Tercer Mundo) (Araya; 1994:20).

Este fue el escenario en el cual se celebra el III Tercer Congreso Universitario, durante el periodo que va de junio de 1971 y junio de 1972, y cuya importancia radica en que es ahí donde, con un espíritu democrático y autónomo, se redefine el modelo de universidad que, con algunas variantes, rige en la actualidad.

Según la definición de la " Universidad de Costa Rica" que aparece en el Estatuto Orgánico decretado en marzo de 1974 por el Consejo Universitario, ésta es:

"una institución autónoma de cultura superior, constituida por una comunidad de profesores, estudiantes y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión de conocimiento" (UCR. 1980:8).

En el artículo 2 se agrega que:

"La Universidad de Costa Rica goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Su régimen decisorio y democrático y por consiguiente en ella las decisiones personales y colectivas se realizan con absoluta libertad" (UCR. 1980:8).

En el artículo 3 se lee:

"El propósito de la Universidad de Costa Rica es obtener las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, el desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo" (UCR. 1980: 8).

Para este propósito -reza el artículo siguiente,

"la Universidad estimulará la formación de una conciencia creativa, crítica y objetiva en los miembros de la comunidad costarricense, que permita a los sectores populares participar eficazmente en los diversos procesos de la actividad nacional" (UCR. 1980: 8)..

Finalmente, los propósitos anotados demandan de la institución, "la búsqueda constante, inagotable y libre de la verdad, la eficacia y la belleza" (Op. Cit: 8).

Tanto la organización y la fundamentación de la institución rigen desde su aprobación en dicho congreso y para el logro de estos propósitos la Universidad

reconfigura su estructura, entendida ésta como las instancias, orientaciones y relaciones que ordenan los recursos humanos y materiales que a su vez expresan las potencialidades de aquella.

Si bien algunas de los acuerdos ya eran prácticas cotidianas, la virtud de ese evento fue que logró interpretarlo y darle carácter de obligatoriedad como práctica universitaria. En este sentido, algunas actividades no eran nuevas para muchas de las escuelas que ya venían ejecutándolas; por ejemplo la acción social, perfilada a partir del congreso, por medio del trabajo comunal universitario, era ya una práctica instalada no oficialmente en algunas carreras.

Con esto se tiende a fortalecer aquellas instancias que tenían un nexo directo con la sociedad civil, para establecer una relación recíproca e interactiva, dinámica y crítica que permitan al país salir del estado de subdesarrollo, proponiendo o enjuiciando modelos de desarrollo mediante la investigación libre y auténtica (U.C.R. 1979).

La relación Universidad y Sociedad no solo cambió sino que se fortaleció, dado que todas las carreras dispusieron de estrategias para crear o vigorizar los vínculos, de tal suerte que la acción social y la investigación engarzadas con la docencia se orientaron a interpretar y atender la problemática social.

Una manera de atención fue acordar que la Universidad de Costa Rica garantizara "oportunidades de acceso a sus aulas a los sectores populares, así como disminuir el desequilibrio geográfico en las oportunidades de los jóvenes costarricenses a la educación superior" (U.C.R. 1979:9).

Este nuevo paradigma⁴ universitario aprobado en este congreso y plasmado en el Estatuto Orgánico no solo convocó a la reestructuración organizativa de la

⁴ Adherimos a la noción de paradigma propuesta por Fernando Mires: Paradigma sería "un estilo de ver", percibir, conocer y pensar, que es producido predominantemente por las comunidades científicas, que recoge creencias anidadas en el pensar colectivo que no es científico, que se traduce en palabras principalmente escritas, consagradas oficialmente por manuales, y que se establece institucionalmente en organizaciones que se forman a su alrededor" (1996:159)

institución, sino que proponía nuevas formas de hacer vida universitaria.

"Las transformaciones en la estructura organizativa de la Universidad muestra como los propósitos de la reforma se orientaban a liquidar el modelo profesionalizante y poco integrado con que había nacido la Universidad y su sustitución por un modelo que permitiera una mayor participación y democratización en la toma de decisiones universitarias, así como una mayor unidad, integración y coherencia de la Universidad" (Araya; 1990:53).

Pensamos que parte de esa estructura, de estos recursos e instancias quedan dibujadas la Asamblea Universitaria, compuesta por las personas que ocupan los puestos del Consejo Universitario; la Rectoría; las Vicerrectorías; el Tribunal Universitario; Decanaturas y Direcciones de unidades académicas; además de las y los profesores incluidos en Régimen Académico, con jornadas mayores o iguales a un cuarto de tiempo completo; los jefes de oficinas coadyuvantes; los ex-Rectores de la Universidad y una representación estudiantil no mayor del 25% del total de las y los profesores miembros de la asamblea.

Queremos decir que la universidad mantiene una estructura jerárquica, cuyos puestos están ocupados por personas que mantienen relación entre ellas, además que su permanencia no es sino temporal, pues algunos puestos son electivos mientras otros son de "confianza", es decir, recomendados por la o el rector de turno y ratificados por el Consejo Universitario. Podemos pensar que la Universidad, mantiene puestos que en sí mismos provee de recursos para que las personas que los ocupan puedan hacer uso de ellos en el ejercicio del poder. Esto es así dado que desde allí, ellas deben emprender acciones para cumplir con el "deber ser" universitario.

Este cumplimiento del "deber ser" no está aislado de la cotidianidad de la institución, tal como lo afirma Dobles (1994), cuando anota que en la práctica, el III Congreso Universitario provocó un contra-congreso, que se fue configurando hasta permear algunos espacios de la vida universitaria. Con este congreso pues, se quiso dar

un paso más en la integración del conocimiento, sin embargo, como lo confirma Camacho (1990), éste, como otros objetivos del evento, no se cumplieron cabalmente, habiendo sido el logro más profundo, la definición y ejecución del principio de indisolubilidad de la docencia, la investigación y la acción social, aun cuando, según el autor mencionado, la ejecución continua incompleta.

De esta manera las decisiones estarán teñidas por intereses antagónicos o no, que se manifiestan en las relaciones sociales; podríamos entonces decir que en esas contradicciones se plantean las condiciones para promover la cultura académica que provea de recursos simbólicos para la autorreflexión, y proporciona el sustento suficiente para poder asumirla como un "campo" (Bourdieu; 1995).

Los dos congresos siguientes tendieron a fortalecer las estructuras dadas, e incorporar normas para un buen funcionamiento y otros aspectos que no habían sido contemplados o que se habían debilitado, esto a pesar que se caracterizaron por el desgano del cuerpo académico.

En el IV Congreso celebrado en 1980,

"se integró el perfil profesional, no como un requisito más, sino como elemento orientador y base de todo plan de estudio" con el fin de corresponder con la Resolución No 8 de dicho Congreso, "Responsabilidades de la Universidad en la formación de profesionales" (Vargas; 1992:7).

Este acuerdo permitió al Centro de Evaluación Académica consolidar las tareas de asesoría curricular, con el fin de que los planes de estudio de las carreras universitarias mantuvieran características similares.

Otro de los tópicos contemplados fue la defensa de la autonomía universitaria, preocupación que queda plasmada en la Resolución No. 1 y cuyo primer punto dice:

"Pronunciarse enérgicamente por la defensa de los cinco pilares básicos de la autonomía universitaria. a- la potestad que posee nuestra Universidad para contar con fondos propios y administrarlos al margen

de cualquier injerencia gubernamental dentro del esquema de coordinación de la enseñanza superior que aprobare constitucionalmente, b- el derecho que le asiste para elaborar con absoluta independencia de criterio sus planes y programas en docencia, investigación y acción social, c- la potestad de darse propio gobierno, d- libertad de cátedra" (U.C.R., s.f.).

Por su parte, en el V Congreso efectuado en 1990, se aprobaron algunos tópicos que fortalecen los procesos de reforma curricular, planteándolos más participativos y convocando a la flexibilización de los planes de estudio. También se reitera la necesidad de que la docencia pueda articularse efectivamente a los proyectos de investigación y acción social. Extraoficialmente sabemos que desde la administración central se tomó la decisión de derogar aquellos acuerdos del Congreso que a la fecha no se habían ejecutado; esto sucedió en 1998, con el fin de comenzar con la planificación del siguiente Congreso..

La práctica parece no condecirse con las intenciones, en tanto que, como dice Dobles (1994), desde la Asamblea Legislativa del periodo 1980-1984 se conducía la cooptación de las universidades estatales al nuevo proyecto económico, social y político dominante. Se pretendía acelerar el proceso de privatización de la educación superior, orientando la investigación hacia la venta de servicios, y aumentando el costo de la matrícula, así como lograr una mayor especialización de las instituciones *vis à vis* la disminución de la población universitaria. Esto con el fin de contribuir a la política de restricción del gasto público (compromisos adquiridos con el B.M. y el F.M.I⁵), y finalmente neutralizar las protestas estudiantiles y lograr cambios en las estructuras de poder y de toma de decisiones, resignificando el sentido de autonomía universitaria.

En la actualidad, según Dobles (1994) la Universidad de Costa Rica ha implementado su propio ajuste, tendiente a converger sus acciones con las solicitudes

⁵ B.M: Banco Mundial; F.M.I: Fondo Monetario Internacional

por los organismos multilaterales. Así se ha aumentado el costo de la matrícula agudizándose cada vez más la elitización de la población, mientras se promueve la venta de servicios, se constriñen los salarios, se congelan plazas y no se recontracta personal interino entre otros.

Desde lo político administrativo, se eliminó la figura del Presidente del Consejo Universitario y se limitaron las funciones al Tribunal Universitario. Se acentuó el poder en las Vicerrectorías, sobretudo en la de Docencia. La convocatoria del Congreso Universitario se cambió de cada 5 años a cada 10 y se concentró la información en la Rectoría (Dobles; 1994).

2.2.9 *El Departamento de Antropología*

Hasta hace poco más de tres décadas, la enseñanza en Ciencias Sociales estaba en ciernes. Algunos obstáculos para su desarrollo lo conformaban la escasez de personal calificado, pues no solo era escaso el número de personas académicas especialistas en las distintas disciplinas de esta área del conocimiento, sino la también falta de formación en ellas de otras y otros profesores que se ocuparan de su enseñanza, significaban un ejemplo de ese cuasi nulo desarrollo de las Ciencias Sociales en este período (Rovira; 1990).

Esto también era atribuido a que carreras como Sociología, Antropología, Psicología, Periodismo, Ciencias Políticas, no se enseñaban en la Universidad; esta situación se configuró en un círculo vicioso, por un lado no se podía enseñar por falta de profesionales y por otro no se tenía el personal requerido puesto que en el país no se enseñaban esas disciplinas, tampoco había estímulo para que los jóvenes salieran del país para estudiar dichas carreras; de la misma manera, no se contaba con recursos bibliográficos, ni con posibilidades de investigación o publicaciones (Rovira; 1990).

No obstante se puede afirmar que desde mediados del presente siglo se

evidencia el esfuerzo por aplicar la antropología en la región, en forma directa y profesional. Esto es coincidente con la presencia de personas extranjeras o nacionales que durante los decenios que van de los 40 a los 60 habían realizado estudios en países como Estados Unidos, México y Argentina fundamentalmente. Entre las áreas temáticas que se abordaban estaban: desarrollo de comunidades, problemas de transculturación, cambio cultural según la teoría de la modernización, la salud pública, el rescate de patrimonios culturales, entre otros, (Bozzoli; 1994).

El desarrollo de las disciplinas antropológicas, en las universidades ha estado ligado al interés de relacionarlas con las necesidades de las sociedades nacionales y de la región, en ese sentido, las y los antropólogos se han dedicado a estudiar la otredad, con el fin de conocer a la humanidad en su totalidad y no sólo parte de ella; para interpretar lo ajeno en términos comprensibles a la propia sociedad de la persona antropóloga; para lograr mayor objetividad, lo cual es más difícil de lograr en el estudio de lo propio (Bozzoli; 1994).

Empero -como sigue señalando Bozzoli- como personas centroamericanas, era difícil estudiar pueblos no centroamericanos, puesto que los limitados recursos destinados para la vida académica se les deben devolver a la sociedad en alguna forma más directamente útil, para colaborar en la resolución de los múltiples problemas; solamente de esa manera, se puede asegurar una acogida a las y a los estudiantes entrenados en trabajo de campo, por parte de las comunidades; el marco de referencia para el trabajo antropológico es lo propio y no lo ajeno; entre otros factores.

"Por estas razones no podemos desligar la búsqueda académica del conocimiento, de la preocupación por explicar, transformar o funcionar en nuestras propias sociedades. Es posible entonces interpretar que el establecimiento de carreras académicas en Antropología en estos países es una forma de aplicar la Antropología" (Bozzoli; 1994:5).

No hay que dudar que la génesis de las escuelas de antropología en la región y específicamente en Costa Rica, contenía la impronta del espíritu de la Reforma de Córdoba, sintetizado por el engarce entre el quehacer universitario y las necesidades sociales, lo que deriva en un modelo de interacción comunidad-sociedad y contribuye a que la Antropología Aplicada y la Académica sean inseparables en el desempeño profesional. Antecedida por la enseñanza de Historia y Geografía y el Trabajo Social, en 1962 se crea la Sección de Ciencias del Hombre que en 1967 se convierte en Departamento de la Facultad de Ciencias y Letras y que ofrece opciones académicas en Sociología, Antropología y Psicología. Hubo que esperar la década siguiente y el III Congreso Universitario para observar la configuración de la Facultad de Ciencias Sociales que aglutina las escuelas de Psicología, Antropología y Sociología, Ciencias Políticas, Ciencias de la Comunicación Colectiva, Trabajo Social e Historia y Geografía.

Simultáneamente tanto la biblioteca como la investigación y extensión social, habían evolucionado y se podía notar un cambio cualitativo, esto gracias a la nueva estructura que contenía de alguna manera los cambios que se suscitaban en cada uno de los campos disciplinares.

En el año de 1966 la Comisión de Planes y Programas de la Universidad, había aprobado el plan de estudio de Bachillerato para las disciplinas de Antropología, Sociología y Psicología, y la autorización para que la Sección de Ciencias del Hombre otorgara el Bachillerato en estas tres disciplinas (Bonilla; 1994).

El plan de estudio de Bachillerato en Antropología, contemplaba cursos tales como: Introducción a la Antropología, Antropología General, Antropología Física I, II y II, Arqueología de América, Arqueología de Costa Rica, Antropología Cultural, Seminario de Antropología Lingüística, Etnología de América, y, entre los cursos optativos, Arqueología de las Regiones Mediterránea, Seminario de Antropología, Antropología de las Religiones (Bonilla; 1994).

De acuerdo con apreciaciones de Bolaños (citada por Bonilla) este primer plan de estudio refleja la influencia de la Antropología Cultural estadounidense, desligado totalmente de la realidad tanto nacional como latinoamericana, "...se puede afirmar que se orientaba a formar promotores culturales encargados de la defensa y conservación del patrimonio cultural, no se proponía la formación de científicos" (Bonilla; 1994: 86).

Luego del III Congreso, en 1977, se crea la Escuela de Antropología y Sociología, con dos departamentos; el primero, además dividido en las secciones de Arqueología y Antropología Social, con los bachilleratos en: Antropología con énfasis en Antropología Social y con énfasis en Arqueología.

El plan de estudio que regía en 1994, -comenta Bonilla- fue aprobado en 1978, según la Resolución No. 253-77 de la Vicerrectoría de Docencia, cuyos objetivos eran:

"1. Conocimiento general de la metodología, las técnicas y la información teórica fundamental de la Antropología en sus diversas ramas y especialidades. 2. Adquisición de un conocimiento general teórico-metodológico en relación con la realidad latinoamericana, desde un punto de vista antropológico. 3. Visión global del proceso de desarrollo de la cultura, de su unidad y diversidad, de tal forma que permita, mediante la comparación sistemática y científica de diversas formaciones sociales, liberarse de todo tipo de formulación etnocentrista. 4. Capacitación teórico-práctica en el trabajo de campo, de los conocimientos adquiridos. 5. Aplicación de un análisis crítico a la información teórico-metodológica que se estudia según el nivel general básico de los conocimientos adquiridos (1994:88).

"Entre 1982 y 1984 se realiza un seminario de evaluación del Departamento, que da como resultado la elaboración de un nuevo plan de estudios (sic) que no logra concretarse por posiciones antagónicas personales más que académicas dentro del Departamento" (Bonilla; 1994:89).

Posteriormente, en 1987 el Departamento

"se aboca a un proceso interno de evaluación integral, constituyéndose una comisión de perfil académico profesional del antropólogo (sic.), integrada por cinco profesores del Departamento y asesorados por el Departamento de Docencia Universitaria de la Facultad de Educación. Luego al año siguiente por falta de presupuesto, para asignar carga académica la comisión se reduce a un profesor y una profesora, y dos estudiantes asistentes. Este proceso de evaluación interna se ve afectado cuando un grupo de profesores se opone a la elección de director del Departamento, situación que se prolonga durante un año y medio, afectando el ritmo de trabajo propuesto para llevar a cabo esta evaluación y una reestructuración del Departamento. Lo anterior provoca la renuncia de la Directora de la Escuela de Antropología y Sociología ante la intransigencia por parte de algunos profesores para buscar soluciones al problema"(Bonilla; 1994:90).

Comenzando la década de 1990, nuevamente el Departamento se prepara para realizar una evaluación de su plan de estudios, se organizan talleres de reflexión sobre su desarrollo y proyección y forman una comisión para la elaboración de un nuevo plan de estudios. Como parte de las actividades se convoca a los y las a

antropólogas que se encuentran ejerciendo la profesión para participar en un coloquio sobre la práctica profesional. En total se realizaron once coloquios para identificar áreas de desempeño y sectores sociales. Los antropólogos y antropólogas hicieron un inventario de los proyectos en que participaron o estaban participando, lugar de trabajo, metodología, áreas geográficas, limitaciones y aportes, (Bozzoli; 1994).

VENTANA III

Nos hemos referido a los espacios donde el personal académico toma decisiones. Al tomarlas, están creando diferentes formas de construir los imaginarios tanto individuales como colectivos; y se configuran a partir de la identidad que sobre un evento o hecho construyen las personas. En otras palabras las tomas de decisiones crean o modifican o anulan pautas culturales, que nos permiten relacionarnos.

Pero en la toma de decisiones se manifiestan las visiones de mundo que poseemos y que nos permiten seleccionar los saberes, para la creación o modificación de planes de estudio, que no es otra cosa que la concreción de la síntesis de la cultura a la cual pertenecemos. Esta concreción a su vez, por ser toma de posición modifica o crea nuevas pautas culturales, con lo cual se modifica la cultura que se vive en un espacio y tiempo determinado: la academia por ejemplo. No es la decisión por la decisión, lo que incide en las pautas culturales, sino la manera en que ellas son percibidas por las personas, por tanto el modo como son asumidas es lo que puede o no modificar los imaginarios colectivos.

Nosotros asumimos que en toda relación que establecemos los seres humanos, se produce el ejercicio de poder. Así al tomar una decisión, encontraremos reacciones por parte de las personas a quienes les concierne, pendulando entre la aceptación y el rechazo. A mayor aceptación, mejor es el manejo de la zona de incertidumbre por parte de las personas decisorias. De manera que estas personas que toman con poder decisorio, movilizarán los recursos que poseen, para hacer valer sus intereses.

Este recorrido para la construcción y reconstrucción de la cultura académica es lo que se expone seguidamente. Consideramos que significa un preámbulo para fijar

luego la mirada en los procesos de tomas de decisión.

3.1 EL ENTRAMADO CULTURAL

3.1.1 *La noción de cultura*

La noción de cultura ha pasado por acepciones varias, en correspondencia con el momento histórico y el paradigma en el cual se sitúe la persona investigadora. Pero es probable que todos y todas compartimos que son entramados simbólicos y materiales que aglutinan a las personas y les permiten identificarse. Es pues en las identidades donde se construye y reconstruyen las culturas. Pensar la cultura en términos más acotados, necesariamente nos lleva a visitar la manera de aprehender las cotidianidades, los códigos que comparten o no, las personas que conviven en espacios y tiempos determinados.

Hablar de cultura, nos dice García es hablar de "la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social" (1995: 20)

Geertz -citado por Neufeld- avanza más en esta línea cuando afirma que:

"el hombre es un animal suspendido de una trama de significaciones que él mismo ha tejido; en consecuencia, entiendo la cultura como esa red... Pese a que es "ideacional", no la encontramos en la cabeza de nadie, pese a no ser material, no es una entidad oculta... no es un fenómeno psicológico, una característica del pensamiento, de la personalidad, la estructura cognoscitiva... la cultura es un contexto, algo dentro de lo cual todo eso pueda ser inteligiblemente- es decir ampliamente, descripto-" (Neufeld; 1998:400)

Podemos comprender la reconstrucción simbólica atravesada por esa dinámica de espacio-tiempo. Como anotamos, las y los sujetos sociales se convierten en protagonistas de la reconstrucción de las culturas. No obstante cada grupo o persona

tiene su forma particular de apropiarse del mundo material y simbólico y crea un reservorio cultural que le permite reconstruir su presente; insistimos en que este reservorio cultural ha sido elaborado en distintos tiempos. Así la y el sujeto social se identifica y a la vez forma parte de un conjunto, conformando otros imaginarios colectivos. Esto nos permite hablar de hibridación en un escenario, cuyo articulado pasa por la heterogeneidad y la multitemporalidad (García; 1990) y donde se producen relaciones diferentes y desiguales entre las personas o grupos.

McLaren (1994: 29) siguiendo esa línea, agrega que "es menester que no insistamos en una diversidad cultural estática, haciendo de la cultura un museo viviente de las opciones contemporáneas, sino en una diversidad crítica" puesto que la formación como sujetos individuales no es un producto del azar, del encuentro arbitrario de significaciones, hechos y significados fortuitos sino, por el contrario, surge del escenario de pujas, de relaciones de poder.

Las construcciones de sentido -nos dice Wildavsky (1994)- conforman las preferencias, que están ligadas a los significados compartidos, y que:

"son conferidos a objetos o acontecimientos a través de la interacción social. Si los intereses que consideramos nuestros son en realidad productos de las relaciones sociales, entonces los orígenes de nuestras preferencias pueden encontrarse en los deseos más profundos que existen" (1994: 166).

De esta manera, la génesis de las preferencias parece tener un fuerte acento endógeno de las relaciones sociales que se gestan al interior los grupos.

Las preferencias de las personas significan tomas de decisiones las cuales están asociadas a elecciones culturales, en tanto que son "valores compartidos que legitiman diferentes patrones de las prácticas sociales" (Wildavsky; 1994:168). En otras palabras reconstruyen la cultura en el proceso de toma de decisiones, enmarcadas desde luego por las relaciones de poder.

3.1.2 Construcción de espacio cultural

Bourdieu proporciona la noción de habitus que delimita lo estructurado simbólicamente y nos permite penetrar en esas relaciones, puesto que éste no es más que el proceso por el cual la persona interioriza la estructura objetiva para asimilarla a la subjetiva. N. García agrega que el habitus "sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias o políticas" (Bourdieu; 1990: 35). Es con la formación de habitus que las personas experimentan y clasifican el mundo real de una y no de otra manera.

Podemos afirmar que las prácticas socializadas, permiten establecer límites, escenarios donde se comparten los códigos, de tal suerte que comporta identidades auspiciadas por las relaciones que las personas establecen en la afinidad en los procesos de decodificación y recodificación de esos códigos.

La realidad existe, objetivamente, en las cosas; pero también es una construcción que habita las mentes de las personas, la realidad existe en los campos y en los habitus. El campo estructura al habitus, éste a su vez es producto de la interiorización del primero o conjunto de campos. Paradójicamente el habitus contribuye a la creación del campo como mundo significativo, dotado de sentido y de valía, podemos decir que un habitus en campos diferentes, con estímulos diferentes, puede expresarse y generar prácticas diversas. Esta relación entonces no es unívoca, más aun cuando pensamos que la forma en que se accede a una posición está inscrita en el habitus (Bourdieu; 1995).

Giménez agrega que "habitus, entendido como interiorización de las reglas sociales, como conjunto de disposiciones durables orientadoras de la acción, se define como un "sistema subjetivo pero no individual de estructuras interesadas, que son esquemas de percepción y de acción" (1994: 47).

Aunque se trata de una categoría subjetiva -continúa diciendo el autor- el habitus no tiene su génesis individual, porque es el producto de la interiorización (a través de un trabajo pedagógico multiforme) de las condiciones objetivas de existencia y de la experiencia de una trayectoria. Lo que se interioriza es, principalmente, la lógica del funcionamiento del sistema de diferencias constitutivas de los "campos" y, particularmente, del campo de las clases sociales" (Giménez; 1994).

Recapitulando lo expuesto, el campo nos da la posibilidad de aproximarnos al conocimiento de la realidad universitaria, desde una estructura invariante, ocupada por sujetos que establecen relaciones -por niveles y por áreas- fundadas en la solidaridad y el conflicto. En este relacionarse las personas utilizando el reservorio simbólico y material que les pertenece, reconstruyen las percepciones acerca de las "cosas", de los hechos sociales, vale decir, que el ser una o un intelectual, significa pertenecer a un campo que trasciende los límites de la universidad, pero un intelectual puede ser un académico o académica y un académico o académica puede serlo de la Universidad de Costa Rica. Entonces esta especificidad, pertenecer a este último campo nos plantea la posibilidad de compartir una realidad diferente -total, parcial- o no, a otras realidades académicas; esto influye para crear visiones de mundo, reconstruir representaciones que puedan diferenciarse de otras de pares de otros campos. En síntesis, estamos re-creando la cultura académica, desde un campo determinado con su propia historia y es esta la que nuclea esa especificidad de la que hablamos, pues ella misma es una continua reconstrucción cultural, que plantea las bases para comprender construcciones actuales.

Comprendida la cultura como esa producción de fenómenos permanentemente cambiantes, que están transformando los sistemas sociales, y ésta como parte inmanente de los habitus que se configuran con las identidades de creencias y pertenencia a campos específicos, podemos aventurarnos a decir que ese contiene el germen de la transformación. En este sentido habitus nos permite acotar el estudio

de las realidades culturales en la academia, y aprehender las representaciones que las y los actores sociales, que en nuestro caso son las y los intelectuales académicos, elaboran para afrontar la vida cotidiana.

Pero las construcciones de sentido les permiten identificarse; y de esa manera también legitimar su identidad, mediante el ejercicio de poder, concretada en la toma de decisiones

3.1.3 Relaciones de poder

Toda comunidad constituida como tal, está atravesada por relaciones de poder. La comunidad universitaria no está exenta de ello; por el contrario, por ser una instancia donde se produce conocimiento, éstas pueden expresarse de formas que trascienden las tradicionales, en tanto que se tiene acceso a medios por los cuales se pueden transmitir los saberes que forman verdades; esa dinámica permite el flujo del ejercicio del poder. Es dentro y alrededor de esas relaciones de poder que se constituyen las relaciones sociales y se reconfiguran las identidades y se reconstruyen las culturas; así estas relaciones no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso (Foucault, 1992).

Es a través del discurso que tiene lugar la producción social de significado, por medio del cual se produce la subjetividad y se mantienen las relaciones de poder. Pero las formas de poder son inseparables de las formas de saber, las que simultáneamente, están penetradas por el poder; en este sentido asume el poder-saber como dos aspectos inseparables. El saber no es más que los recursos simbólicos que se apropian las personas en el diario vivir; el acceso a los saberes está íntimamente ligado con tenencia de recursos materiales, que en nuestras sociedades son las que facilitan y permite generalmente ese acceso. Pero en la apropiación de los saberes se produce la verdad, que es la que permite el ejercicio del poder en tanto

que permite la elaboración de discursos verdaderos.

¿Pero cómo se llega a seleccionar un discurso como verdadero? o mejor dicho, en una puja de poder, donde dos o más personas establecen relaciones con el fin de hacer valer su discurso, ¿por qué uno llega a prevalecer sobre los otros? Esto es importante en tanto que, en toda colectividad, se producen interacciones e interdependencias varias, donde se expresan posicionamientos o intereses divergentes, y hay al menos un discurso que se instala como verdad, y en su entorno se toman decisiones con lo cual se crean leyes, se asumen costumbres y creencias, válidas para la planificación.

En el libre interactuar las personas construyen relaciones, pueden expresar su solidaridad y agruparse con sus colegas, comunicarse, afirmar o deshacer alianzas y por último despejar su capacidad de elección, donde establece lazos de solidaridad con un grupo conflictuando con otros, a la vez.

El poder, nos dicen Crozier y Friedberg "en el plano más general, implica siempre la posibilidad, para algunos individuos o grupos, de actuar sobre otros individuos o grupos" (1990: 55).

Actuar con otra persona significa establecer una relación; y es allí donde se desarrolla en el ejercicio del poder de una parte hacia la otra. "El poder es, pues, una relación y no un atributo de los actores" (Crozier y Friedberg; 1990). Las relaciones entre los humanos supone además un intercambio y una adaptación, que vienen a conformar las partes de una negociación.

Foucault anota que:

"el poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular" (1990: 144).

Los autores Crozier y Friedberg caracterizan esta relación como: a) instrumental, porque en tanto relación de negociación, el poder no se concibe más que con la perspectiva de un fin que, en la lógica instrumental, motiva el ajuste de recursos de los actores; b) no es transitiva, pues los resultados de una relación de poder entre dos partes no pueden ser transferidas para una de ellas con otra nueva, pues se estaría creando una nueva relación con resultados propios; c) es recíproca pero desequilibrada, esto porque hay negociación y hay intercambio bajo el supuesto que ambas partes tienen recursos para comprometer en la relación, pero para que una parte ejerza poder sobre la otra es necesario que ésta última esté en desventaja, contenga menos recursos que la otra (1990).

En esta dinámica, en donde dos partes participan, una de ellas va a sacar más ventaja sobre la otra, sin embargo esta otra no va a quedar invariante, por el contrario va a exponer sus recursos de tal suerte que se va a ver afectada, de la misma manera que la otra parte modificará su situación originaria.

Hemos hecho referencia a los recursos inherentes a las partes con las que llega a la arena de negociación; éstos son los triunfos que una determinada situación le permite a las partes para ampliar su margen de libertad, incluyendo los recursos culturales, económicos, sociales, educativos, entre otros, que definen el marco temporal, espacial y social que delimitan su estrategia. Esto permite a su vez identificar no sólo o las desigualdades sino las posibilidades de acción de los participantes en una relación, es decir la capacidad de movilizar los recursos que poseen.

En la reconfiguración de los grupos se establecen zonas de incertidumbre que ellos tratarán de dominar para, de esa manera hacer valer sus intereses, lo que se traduce en la obtención de más capacidad de ejercer el poder. De esta manera la misma organización va regulando las relaciones de poder.

Los recursos que movilizan o a los cuales "echan mano" las personas para

ejercer el poder, están asociadas al estatus o privilegios a los cuales la persona tiene acceso y conforma un sistema que promueva la diferencia. También el ejercicio de poder está atravesado por los objetivos que se tengan, en relación con la legitimación de su discurso, relaciones sociales, derechos, normas, reglamentos, o bien la pertenencia sea familiar, institucional, partidista, entre otros.

Resumiendo, cuando una persona o grupo interactúa con otro, se ejerce poder para que el discurso propio sea legitimado sobre el otro. En esta lógica cada uno tiende a ganar adeptos promoviéndose así la reconstrucción de las identidades alrededor de un discurso, con lo cual se reconstruyen los imaginarios colectivos, reconstruyéndose las culturas.

Pero, regresando a lo planteado anteriormente, el poder:

"sólo se ejerce sobre "sujetos libres" y mientras son "libres" -por ello entendemos sujetos individuales o colectivos que tienen frente a sí un campo de posibilidad en el cual pueden dar diversas conductas, diversas reacciones y diversos modos de comportamiento. Cuando las determinaciones están saturadas, no existe relación de poder" (Foucault, 1989: 30).

3.1.4 La cuestión curricular

Dos grandes momentos caracterizan la historia del currículo, uno centrado en un esfuerzo crítico propositivo, con una etapa de elaboración conceptual que se origina en los años treinta, otro identificado por el reduccionismo tecnologista y eficientista, iniciado durante los años sesenta. El segundo momento caracterizado por el énfasis en el carácter tanto histórico como conceptual de las formulaciones discursivas, donde se rastrea la impronta del discurso curricular, con una reflexión con base en una pedagogía de la sociedad industrial. Se identifican tres discursos educativos: currículo, evaluación y tecnología educativa.

Después de 1930 se consolida y fundamentan las nuevas prácticas educativas

vinculadas al progreso, al desarrollo de la sociedad industrial con nuevos discursos teóricos, fundamentos para una pedagogía para la sociedad industrial. Simultáneamente en el mundo de la producción se instalaba el taylorismo, el conductismo como opción para interpretar al ser humano y el pragmatismo como aproximación sociológica, que sirvió como contexto para los primeros trabajos acerca del currículo.

De ahí que el término currículo se relaciona con "la idea de control político-social sobre cierta gente aglutinada en torno a ciertos saberes... Una mirada a las universidades de Boloña y de París en los siglos XII y XIII lo confirma: las asociaciones de profesores y estudiantes (universitas) van regulando sus funciones mediante la selección y el sentido de:

"pertenencia" esto es, licencias para enseñar -licentia docendi- y licencias para aprender, promovidas por maestros o por estudiantes, según el grupo más poderoso que estuviera en condiciones de marcar las reglas del juego" (Aguirre; 1993:70).

De Alba (1991) reconoce una periodización histórica y ubicación de tendencias, conforme el pensamiento de Angel Díaz Barriga y Edgar González Guadiano y en algunos trabajos de los teóricos reconceptualistas del currículo.

Díaz, plantea dos periodos: uno que se extiende de 1810 a 1890, caracterizado por las incipientes prácticas escolares y la creación de escuelas públicas vinculadas con las necesidades de la naciente y creciente sociedad industrial. El otro periodo abarca las décadas de 1890 hasta 1930 donde se consolidan y fundamentan las nuevas prácticas educativas vinculadas al progreso, al desarrollo de la sociedad industrial con nuevos discursos teóricos fundamentos para la pedagogía para la sociedad industrial. Simultáneamente se instala el taylorismo, el conductismo y el pragmatismo, que sirvió como contexto para los primeros trabajos sobre currículo (de Alba; 1991).

La última etapa (1960-1980) presenta otra ruptura más y es un reflejo de la

necesidad de innovar; se manifiesta una preocupación de los teóricos estadounidenses en relación con los de la URSS por no permitir la superioridad de éstos. Esto marca un hito en el campo curricular y desde ese momento todos los programas y entre ellos los educativos toman importancia en América Latina y se comienzan a incorporar otros campos de conocimiento como la teoría de sistemas.

Por su parte desde la perspectiva de los reconceptualistas, movimiento que se perfila a partir de los años setenta y ochenta, tanto en EUA y Europa, se preocupan por historizar el campo y desde ahí identifican tres tendencias: tradicionalistas, conceptual-empirista y reconceptualistas.

Los tradicionalistas consideraban a la escuela como una fábrica y los niños su materia prima moldeables para alcanzar los fines de la sociedad industrial. Con los conceptual-empiristas cobra fuerza el planeamiento curricular mediante las estructuras de las disciplinas y los reconceptualistas surgen en la segunda mitad de la década de los setenta a partir del rechazo de las ópticas positivista y neopositivista, con críticas al carácter ahistórico y tecnologicista del campo curricular (de Alba; 1991).

Contrario a los intereses de los Estados Unidos, cuales eran que los profesionales de los países latinoamericanos asumieran la tecnología educativa acríticamente, los profesionales mexicanos fundamentalmente, en conjunto con otros que llegaban exiliados del cono sur, crean un discurso crítico como parte de un análisis de lo educativo a partir del análisis social. Esto ha afectado de maneras varias las prácticas curriculares tanto en México como en otros países de Latino América (de Alba; 1991).

En el caso de la Universidad de Costa Rica, y de acuerdo con el Estatuto Orgánico se pueden distinguir cuatro teorías educativas: la esencialista, la prennialista, la progresista y la reconstruccionista. Sin olvidar la presencia que ha tenido la teoría de Capital Humano desde la década de los ochenta, la cual tiene un

basamento estructural-funcionalista (Gurdián; 1992).

Estas teorías se pueden agrupar en efectivistas y en funcionalistas: las primeras priorizan los resultados o productos y llevan implícita la idea de que se educa para adaptarse a un modelo preconcebido, de persona o de sociedad; las segundas priorizan en procesos educativos e implícitamente se asume que se educa para que se apoyen nuevos modelos de sociedad y de persona. Podemos también identificar al menos cuatro concepciones curriculares: la de eficiencia adaptativa, la del reconstruccionismo social, la del currículo centrado en la persona y la participativo social. (Gurdián; 1992)

Por otro lado existe una marcada diferenciación de los enfoques y una enorme gama en su aplicación, que dificulta establecer semejanzas en la aplicación entre diferentes unidades académicas, muchas veces se plantean hibridaciones entre varios enfoques, promoviendo una confusión, en la elaboración de los planes de estudio.

Sin embargo es la concepción curricular del construccionismo social la que caracteriza el modelo curricular institucional, según puede derivarse del Estatuto Orgánico, pero en la práctica se caracteriza por la aplicación de la concepción de eficiencia adaptativa.

La primera, nos dice Gurdián,

"da prioridad a los resultados de la educación, pero fija como objeto de la educación el cambio cultural colectivo. La verdad se conoce en forma cooperativa y participativa, por lo que la solidaridad, la cooperación y la colaboración son fundamentales" y la segunda "da prioridad a los resultados de la educación y los individuos son el objeto principal de la educación. Se educa para adaptarse a un modelo preconcebido de persona o de sociedad (teorías educativas efectivista)" (1992:19).

La polémica acerca de la dualidad de esta situación, no termina. Desde el seno de la Administración Central, se plantea la urgencia de atraer nuevamente los intereses de las unidades académicas a lo descrito en el Estatuto Orgánico; sin

embargo cada vez con más frecuencia se expresan intereses que los alejan de la concepción institucional.

3.1.5 Curriculum y realidad

De Alba menciona que:

"la incorporación de la tecnología educativa en América Latina se realizó a través de proyectos multinacionales de transferencia. En estos se llevaron a cabo acciones en las cuales se reunieron educadores latinoamericanos de distintos países. Al margen del efecto esperado por los Estados Unidos -como país central cuya influencia ha sido dominante en Latinoamérica- se propició el conocimiento y el trato entre estos educadores. Esta situación, entre otras, propició que al haber establecido relaciones académicas, se incorporaran específicamente al campo educativo, un gran número de educadores latinoamericanos (principalmente del cono sur), en la década de los setenta ante el exilio al que se vieron obligados por los golpes militares, toda vez que esta situación forzó la salida de diversos profesionistas e intelectuales" (1993:56).

Esto dio pie para que otras actividades se incrementaran, como fue el flujo editorial.

En la actualidad se vive una revisitación de la democracia y una flexibilización de los estados de corte keynessiano, mientras se termina de instalar la tercera revolución industrial y la priorización de la microelectrónica como factor llave, obligando de esta manera a repensar los currícula.

Si se considera que las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales, vividas en los ámbitos nacionales e internacionales se reflejan en los currícula, y que dado el momento histórico por el cual transitamos, estos ámbitos reflejan ciertas antinomias, dadas las crisis que están orientando el futuro próximo, es certero pensar que los currícula también experimenten crisis. Esto porque el curriculum es una construcción cultural, en tanto que es parte inmanente de la experiencia humana, pues

es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas

La reconfiguración del campo del currículo, se efectúa no con base en objetivos como propiciaba la tecnología educativa, sino en los contenidos, en la participación de los distintos sectores, en la vigilancia de las prácticas profesionales, en la importancia del sujeto, entre otras, situación que conlleva implícita una crítica al modelo dominante.

El currículo debe buscarse entonces en las experiencias de vida de las personas que construyen diariamente la educación, es pensar como actúa e intercala un grupo de personas en cierto momento histórico, al decir esto hacemos referencia al contexto en donde se desenvuelve la institución, pues toda práctica educativa supone un concepto del ser humano y del mundo.

No obstante más allá del conocimiento y asunción de las vivencias colectivas, se debió propiciar una sólida formación teórica, una actitud crítica ante la realidad social que construimos día con día, incorporando de esta manera las cotidianidades y con ello la dimensión ideológica y cultural y una formación tecnológica.

Esto es posible desde que las ciencias sociales ingresan al ámbito del currículo, proponiendo una perspectiva sociopolítica que se incorporaría en los análisis de planes y programas. Así se pudo develar una serie de problemas que tenía la noción Diagnóstico de Necesidades, que permanecía vinculada con el pensamiento mercantilista y planificador. Esto permitió construir otros conceptos como: práctica profesional, historización de una práctica profesional en un contexto socioeconómico y educativo y proyecto universitario; esto redundaría en un referente para la elaboración de planes de estudio (Díaz;1993).

Con estos antecedentes, y con la intención de releer el campo del curriculum, de Alba propone la siguiente definición:

"Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman

una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; síntesis a la cual arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación" (1993:63).

3.1.6 Los niveles de significación

Los elementos culturales se incorporan en los currícula no solo a través de los factores formales estructurales sino por medio de las relaciones sociales en las cuales el curriculum formal se ejecuta. Estos elementos deben entenderse como un conglomerado de identidades, un todo heterogéneo, atravesado por relaciones diversas y asimétricas, hegemónicas y de resistencia o subordinadas.

La síntesis es una acotación de la realidad, que se nos presenta como un todo donde se articulan contradicciones, negociaciones e imposiciones, esto supone que la selección de elementos valiosos es la resultante, según la consideración de los grupos dominantes de la sociedad, pero esto no excluye de manera alguna, la presencia de elementos culturales propios de otros grupos socioculturales que logran incorporarse en las síntesis.

El curriculum se considera como propuesta político-educativa en tanto se encuentra engarzado al o los proyectos político-sociales amplios sostenidos por los grupos que sustentan un curriculum. Pero este proceso no es lineal, por el contrario es ahí donde se reflejan las contradicciones y pujas de los distintos grupos y sectores sociales que impulsan una propuesta curricular. De tal suerte que los intereses de los

grupos quedarán reflejados en una propuesta, pero insistimos en que la cuota que los representa deviene de las relaciones de poder que hilvanan la sociedad.

Desde esta perspectiva el currículo no se limita en ser una estrategia de reproducción social únicamente, como si la sociedad fuera una pieza monolítica que se traslada de un espacio a otro sin modificaciones. El currículo es una construcción realizada por sujetos (hombres y mujeres) cuya plataforma son las relaciones sociales que ellos establecen. Por lo tanto, es una construcción dinámica, cambiante constantemente, cuyas identidades o tomas de posición, promovidas en su interior son igualmente dinámicas.

En este sentido el currículo comporta una arena de negociaciones donde las personas se alían unas con otras para hacer valer sus intereses, en esa arena de incertidumbre la estrategia de la negociación es la que impera. No obstante la imposición es otra estrategia que se ha usado para legitimar los intereses de un grupo.

Podemos identificar en el currículo dos componentes: uno estructural formal, que se refiere a las disposiciones, planes, programas de curso, la organización jerárquica la normativa institucional; y otro el procesal práctico que se refiere a las relaciones sociales que los participantes de los currícula puedan y deben establecer, relaciones que devienen del ejercicio de poder. Ahí es donde con más claridad se puede observar la constante reconstrucción de elementos culturales.

Estas características pueden ser analizadas desde dos planos, que dan cuenta de los aspectos esenciales del currículo; uno general, que se refiere a las relaciones, interrelaciones y mediaciones dadas por: dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica), dimensión institucional y dimensión didáctico-aúlica; y el otro, particular o específico, que se refiere a la especificidad del currículo y es aquello que le es propio a un currículo y no a otro; éstos determinan las características esenciales (nivel, tipo de educación, población, entre otros) (de Alba; 1993).

3.1.7 Cultura Académica⁶

En los apartados anteriores hemos expuesto las nociones de globalización, cultura y currículo, todas ellas intervinientes en la noción que trataremos de recrear en este segmento, cual es el de "cultura académica". Hilvanar estos conceptos, convoca repensar acerca de que ellos son construcciones que aluden a procesos diferentes y similares a la vez, que los tres participan en la reconstrucción de las culturas, y por lo tanto están interrelacionados, tejidos por las relaciones de poder.

Es válido preguntarse *¿cómo se aprehende la cultura académica?*, porque es de esa manera que podemos aproximarnos a su existencia.

Hemos anotado que la globalización hace referencia a las construcciones que sobre ella hacen las personas, cómo se asumen las líneas de fuerza y cómo se incorporan a nuevos, viejos, y resignificados espacios y tiempos que llegan a instalarse en las cotidaneidades, reconfigurándolas. En esta dinámica de desterritorialización y reterritorialización, las personas van modificando sus espacios y sus tiempos, conforme a la asunción de esas realidades, de los procesos globales, de modo que ellos (los procesos globales) al interferir en la vida cotidiana de las personas coadyuvan en la reconfiguración de las identidades locales, y éstas lejos de desaparecer experimentan una permanente resignificación, modificando también los procesos de globalización, lo que refleja lo dialógico de la relación.

El conjunto de textos, que configuran la cultura, solo es posible estudiarlo si y solo sí, se analizan e interpretan los significados compartidos, pues al compartir significados nos identificamos, y a la vez nos diferenciamos del otro cultural. Los significados compartidos nos diferencian de la otredad y nos identifican con nuestro grupo. Cuando compartimos construcciones que nos hacen mantener el sentido de

⁶ "Platón se retira de la ciudad, es a sus puertas que establece una escuela para discípulos escogidos (la Academia)... Resulta, sin duda, interesante verificar que la Academia, nombre de la escuela que Platón ubicó fuera de ciudad, perdurase como el nombre que todavía hoy unos para autodenominar nuestro papel en la universidad." (Furlán; 1993:50):

pertenencia a la Universidad de Costa Rica, nos están diferenciando simultáneamente de las otras universidades del país. Las personas se apropian del mundo material y simbólico de una manera particular; y en esta constante apropiación transforman, construyen y por lo tanto reproducen sus significados que las identifica y los diferencia.

Esta construcción se realiza en el permanente conflicto que las personas experimentan en relación con la otredad, con el otro mundo social, con el otro grupo. Pero fundamentalmente identifica el sentido que las personas reconstruyen en sus relaciones.

Para elaborar una aproximación a la noción de cultura académica se debe partir de la asunción de la academia como productora y reproductora de cultura. Acordamos con Mollis que:

"entender las instituciones universitarias como 'instancias culturales' significa entenderlas como un conjunto de procedimientos de creación, apropiación y transmisión de saberes, valores y representaciones, que se concentran en un nivel del sistema educativo definido como 'superior' por cualquier sociedad" (1995: 35).

Desde ese lugar, la misión deseada socialmente para las y los académicos es que en concordancia con las culturas, planteen nuevas opciones, o reproduzcan y rechacen otras con el fin de lograr el bienestar de la sociedad, en otras palabras que se comprometan con la dinámica social en su transformación.

Así en el seno de la "Academia", se pueden identificar un conjunto de respuestas históricas, derivadas de la posición que ocupan las personas en tanto académicas. Dichas respuesta se engarzan con sistemas de valores, modelos de comportamiento y formas de vida que apuntan implícita o explícitamente hacia una visión de mundo y de las relaciones sociales que presentan características distintas a aquellas que se experimentan en otros ámbitos.

En la dinámica de las unidades académicas las identidades se producen alrededor de múltiples significados, tal como se puede apreciar en el acto de seleccionar saberes que conforman la formación profesional. Antes de que ellos se concreticen en un plan de estudio, hubieron de pasar por un período de negociación donde las personas defendieron o rechazaron propuestas, en esa negociación se van congregando y confluyendo percepciones de otras personas, generando una dinámica de solidaridad y conflicto simultáneamente, de tal modo que los saberes quedarán o no en el plan, en correspondencia con la negociación que se producía entre los grupos.

Así pues agregamos que la construcción de la identidad se da en el ámbito de la vida cotidiana y en correspondencia con el uso que las personas dan a los referentes que han sido construidos en tiempos diferentes. Es desde este lugar que podemos aprehender el fenómeno cultural. En otras palabras, es con el análisis de las identidades, que nosotros podemos comprender la cultura, decodificando la abstracción que la invade para recodificarla en las identidades. En este proceso las personas eligen y estas elecciones crean identificaciones, mediadas por conflictos.

"Los sistemas simbólicos forman parte de la cultura en la medida en que son constantemente utilizados como instrumento de ordenación de la conducta colectiva, esto es, en la medida en que son absorbidos y recreados en las prácticas sociales" (Durham, citado por Nuefeld; 1998:402).

No podemos perder de vista que el motor que nuclea estas construcciones son las relaciones de poder, de modo que la puja por que otros se identifiquen en torno a un algo que es de mi interés, es el escenario de la construcción de las identidades. Así desde un plano global se movilizan caudales de recursos, para hacer valer e instalar las líneas de fuerza, en otros espacios más desprotegidos, estas líneas de fuerza; penetran las localidades en correspondencia con la asunción y las múltiples construcciones que de ellas se formen las personas. Tomemos en consideración que

este proceso no es para nada homogéneo, por el contrario la heterogeneidad es su característica, en tanto que las personas y grupos se apropian y seleccionan los recursos en forma diferencial y desigual, coherentemente con los acervos culturales de cada grupo e individuo.

De Alba sugiere en la noción de currículo una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos); el currículo comporta identidades culturales tanto que es síntesis, es una selección de elementos que finalmente convoca a la identificación. Algunos de estos elementos pertenecen también a la cultura de referencia, la cual estará matizada por líneas de fuerza ya instaladas y asumidas. Se puede comprender que si asumimos la Universidad como una totalidad, las líneas de fuerza pueden provenir del ámbito nacional (desde la sociedad civil y política) e internacional, de modo tal que el espacio tiempo universitario se construye por la influencia de ellas.

Estas identidades o currículo conforma una propuesta político-educativa, en tanto que esa síntesis se puede observar e interpretar como aquello que se cristaliza, en un momento histórico determinado; la manera en que identifican las personas en un espacio y en un tiempo, en correspondencia con su historia. A esta instantánea es lo que podemos llamar propuesta político-educativo.

A esta propuesta le corresponde una configuración social determinada, en la cual actúa el quehacer académico, puesto que es pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios.

Podemos agregar que las personas que laboran en la educación superior comparten una serie de recursos que los hacen adherir con unos y disentir con otros, y este proceso está promovido por los recursos que movilicen los grupos para lograr sus intereses. Es ahí en el espacio simbólico de la academia, donde las personas se identifican. Esta identidad la podemos acotar a espacios más reducidos como la Universidad de Costa Rica, lo que hace pensar que los y las académicas de esta

universidad comparten prácticas que solo a ellos y a ellas les pertenecen. Prácticas que están en constante resignificación y que se comporta en instantánea en el momento que la estudiamos e interpretamos.

Es en la cotidianeidad de la academia, que estas personas construyen y reconstruyen diariamente, las identidades; estas identificaciones son las síntesis que podemos aprehender, ellas son también las que siendo parte de esta cotidianeidad no representan prácticas extracurriculares sino son el o los currícula, síntesis de elementos culturales seleccionados por el personal académico.

Esto nos permite entonces decir que la cultura académica es aquella que es construida por las personas que comparten la vida cotidiana en la academia, y que elaboran síntesis culturales por medio de las relaciones de poder, que hace que se identifiquen con unos y no con otros elementos, que no es más que la conformación de un plan de estudio que la institución ejecutará, y es ahí donde podemos aprehenderla mediante una instantánea o propuesta político educativa. De tal modo que hablar de cultura académica, no es más que hablar de currículo en instituciones académicas.

3.1.8 Hacedores de la cultura académica

Cada vez con más frecuencia nos encontramos que estudiosos del quehacer educativo, reconocen al grupo de intelectuales, dedicados principalmente a la docencia, como los intelectuales-docentes o los intelectuales académicos (Puiggrós; 1995; Said; 1996). de ahí que cuando pensamos en docentes universitarios lo hacemos representándonos a los intelectuales. ¿Qué significa esto?

Pese a que todo hombre y mujer ejerce un trabajo intelectual cuando realiza una actividad cualquiera que sea, esto no quiere decir que su función en la sociedad es de intelectual. Empero si la actividad profesional de una persona es la de intelectual, es decir ésta mantiene una valencia mayor, podemos aproximarnos a la diferenciación de las personas intelectuales con otros grupos. Es importante adelantar que Gramsci

es claro cuando afirma que aun cuando podemos hablar de intelectuales el antónimo no existe, cuanto que no puede haber actividad humana de la que se pueda excluir la actividad intelectual.

Said afirma que:

"Gramsci trata de mostrar que aquellos que de hecho desempeñan en la sociedad la función intelectual se pueden repartir en dos tipos: el primero está constituido por intelectuales tradicionales tales como profesores, sacerdotes y administradores, los cuales llevan haciendo aproximadamente las mismas cosas de generación en generación; el segundo tipo es el de los intelectuales orgánicos, que en opinión del pensador italiano están conectados directamente con clases o empresas que se sirven de los intelectuales para organizar intereses, aumentar el poder y acentuar el control que ya ejercen" (1996:23).

Se trata entonces de despejar la noción de intelectual desde la relación que las personas tengan con su entorno, con sus tradiciones, su lenguaje, su historia, su cultura, entre otros; la premisa que subyace es que el y la intelectual deben buscar la independencia relativa frente a las presiones, que se ven sometidas las personas intelectuales por parte de las instituciones como la iglesia, los gremios profesionales, las potencias mundiales y alejarse de su control para evitar ser voceros fieles y acríticos del Estado. Esto permite a Said describir al intelectual "como exiliado y marginal, como aficionado, y como el autor de un lenguaje que se esfuerza por decirle la verdad al poder" (1996:17).

Podemos agregar que de los intelectuales se espera una concordancia con su entorno, una imbricación con las vivencias de la sociedad civil, de esta manera nos acercarnos a una resignificación de lo que Gramsci denominó organicidad intelectual, en sus palabras:

"Si la relación entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos -entre gobernantes y gobernados- está dada por una adhesión orgánica en la que el sentimiento-pasión deviene comprensión y por tanto saber... sólo entonces se da una relación de representación y se

produce el intercambio de elementos individuales... se realiza la vida de conjunto que es, exclusivamente, la fuerza social; se crea el "bloque histórico" (1995: 85).

No obstante el posicionamiento de Said en relación con el tema, se condice con el de Gramsci, esto al afirmar que el análisis de este pensador se atiene mucho más a la realidad que las ideas de Brenda, siendo que al finalizar el siglo el abanico de profesiones cada vez más diverso y menos diferenciado, confirman una vez más la noción gramsciana.

"Existe el peligro -nos dice Said- de que la figura o imagen del intelectual desaparezca entre la masa de detalles, y de que el intelectual se limite a ser un profesional más, o una figura dentro de una tendencia social... a mí me gustaría insistir también en la idea de que el intelectual es un individuo con un papel público específico en la sociedad que no puede limitarse a ser un simple profesional sin rostro, un miembro competente de una clase que únicamente se preocupa de su negocio. Para mí, el hecho decisivo es que el intelectual es un individuo dotado de la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud u opinión para y en favor de un público" (1996: 30-31).

Podemos adelantar que la persona intelectual académica, es aquella que se desempeña en una institución de educación superior, la cual permite la reunión de la comunidad de intelectuales con el objeto de ejercer la docencia, la investigación y la acción social. Es decir la producción, asunción y distribución del saber. O como lo describe Clark,

"un conglomerado empresarial que incorpora a los más diversos grupos de disciplinas. Esto significa también que el trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de las disciplinas y las profesiones, cada una de las cuales es portadora de ideas, estilos intelectuales y tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos" (1983: 42).

Es posible que lo anterior no sea característica solamente de la universidad,

sino que, los grandes avances teóricos y prácticos han traspasado las fronteras universitarias para producirse en institutos que dependen de grandes industrias multinacionales, organismos militares y no gubernamentales. En las mismas universidades, se está reflejando esta autonomización de las escuelas y de los institutos de investigación, que sometidos a la presión de las demandas del mercado, o por la urgencia de certificar sus diplomas y la clara exigencia del mercado por realizar investigaciones de interés empresarial están reduciendo la actividad académica al credencialismo o consumismo académico.

Para el caso de la universidad de Costa Rica, estos intelectuales académicos se identifican según sea la jornada de trabajo y su categoría, así podemos identificar una parte de ellos incluidos en Régimen Académico. Este régimen regula la actividad de los y las profesoras que después de ganar un concurso de antecedentes, adquiere propiedad sobre un puesto. Las otras categorías en Régimen Académico, en orden ascendente son: Instructor, Profesor Adjunto, Profesor Asociado y Catedrático. También existirán otras como Retirado, Emérito, Interino, Ad-Honorem, Invitado y Visitante.

Además de las personas Eméritas, las personas que se encuentran en Régimen Académico, además de los Eméritos, con una jornada no menor a un cuarto de tiempo completo, integran entre otros la Asamblea Universitaria, que es el organismo de más alta jerarquía de la Universidad, en el cual reside la máxima autoridad de la Institución, asimismo integran la Asamblea de la Escuela o Facultad, que es también el órgano decisorio.

Los y las profesoras en condiciones de interinazgo, no participan en las instancias de toma de decisiones. Su ubicación en la escala laboral es la categoría más baja; esta condición contiene el impedimento de ascenso laboral aun cuando sus méritos se lo permitan.

Con todo lo anterior, Haba menciona que en la U.C.R. faltan mecanismos de

selección realmente exigentes en cuanto a la preparación académica requerida para ocupar cargos docentes esto aparejado con la ausencia de buenos estímulos económicos y morales para favorecer una seria dedicación en estas funciones, (1995)⁷

Los otros grupos hacedores de cultura en el ámbito académico son los y las estudiantes que participan marginalmente en la toma de decisiones y las personas que se dedican a funciones administrativas.

En concordancia con el Estatuto Orgánico, el primer grupo está compuesto por tres categorías de estudiantes: regulares, especiales y oyentes. Los regulares son los que cumplen con todos los requisitos de admisión y matrícula y se inscriben en una o más asignaturas con el propósito de obtener los créditos correspondientes. Los Especiales son aquellas personas que pueden matricularse en una o más asignaturas sin tener los requisitos correspondientes pero los créditos que así obtengan no son válidos en la U.C.R. Esta condición no se puede disfrutar más de dos años. Finalmente a los y a las oyentes se les permite matrícula en una o varias asignaturas, sin el propósito de obtener los créditos correspondientes.

El grupo estudiantil tiene una representación, tanto en la Asamblea Universitaria como en los otros órganos con poder decisorio, de un porcentaje no mayor del 25% del total de los y las profesoras miembros de esta asamblea, escogida en forma proporcional al número de profesores por las asambleas estudiantiles de las respectivas unidades académicas.

⁷ Los reglamentos de la U.C.R. no permiten que para efectos de selección de personal docente, prive necesariamente las credenciales estrictamente académicas de la persona postulante sino que antes que nada son esenciales las simpatías (patas) con que estas personas puedan contar en la respectiva unidad académica. Con esto se quiere decir -según Haba- que los credenciales no son lo decisivo pues la flexibilidad de los reglamentos permiten tal hecho. En el caso de los profesores interinos en la práctica, los elige el Decano de la Facultad o el Director de la Escuela (c.f. 1995: 52)

VENTANA IV

Hemos anotado que tomar decisiones significa un acto de ejercicio del poder y que promueve las identidades, reconstruyéndose así cultura académica. Este apartado se refiere a la reconstrucción de los procesos de toma de decisiones en dos niveles diferentes.

El primero de ellos analiza la trayectoria que siguió la aprobación de las "Políticas y normas curriculares para la actualización de planes de estudio" en el año de 1995, por parte de la Vicerrectoría de Docencia.

Este análisis fue importante pues pone de manifiesto algunas de las preocupaciones externadas por algunas profesoras y profesores, relativas a la verticalidad en la ejecución de algunas disposiciones, y la contradicción con el discurso que rige en la institución en relación con la democratización de la toma de decisiones.

La segunda parte incluye las percepciones que del proceso de reestructuración del Plan de Estudio, elaboraron los y las docentes del Departamento de Antropología. Se incluye además cómo percibieron la acción del Centro de Evaluación Académica, que es la instancia asesora en materia curricular y cómo desde el CEA se percibe su gestión.

4.1 TOMA DE DECISIONES, LA RECONSTRUCCION DE DOS PROCESOS

4.1.1 Las políticas y normas curriculares

Navegar por la trama de toma de decisiones nos obliga a reflexionar acerca del campo semántico por donde nos vamos a desplazar, el cual incluiría las nociones de

política, problema, toma de decisiones y políticas. Diferenciar la noción misma de "políticas" de lo que es "una política", nos allana el espacio para la aprehensión del problema. Luego, es importante darle una mirada a los diferentes momentos por los que ha transitado una política.

Oszlak y O'Donnell, plantean que una política estatal es una toma de posición que intenta resolver o solucionar un problema y la definen como:

"un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado, en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil... que observadas en un momento histórico y en un contexto determinado permiten inferir la posición -agregaríamos- predominante" (1976; 21).

En relación con la noción de problema, podemos afirmar que es continente de las perspectivas de conflicto y solidaridad, condiciones generadas alrededor de una o varias cuestiones que integrarán la agenda. Visto de esa manera, el problema puede no solo tener componentes socio-políticos sino que puede y de hecho incluye aspectos históricos, culturales, económicos, entre otros.

Así el concepto de política que nos presentan los autores citados, a pesar de referirse a una política pública, lo retrotraemos al contexto institucional y nos permitimos hacer una analogía entre esa y una política de educación superior pública. Nos permitimos esta licencia asumiendo que dadas las características del modelo de gobierno de la institución, es posible pensarlo de esa manera, guardando claro está, la especificidad de cada contexto.

Algunos autores distinguen diferentes fases para el estudio de las políticas, retomaremos la propuesta que acuña Aguilar (1996) tomada de May y Wildavsky, quienes anotan los siguientes momentos: fijación de la agenda, análisis de la cuestión, implementación, evaluación y terminación.

"No obstante -nos dice Aguilar- los diversos cortes analíticos y las

diferencias en las terminologías, todos los estudiosos del desarrollo de la política coinciden en sostener que los integrantes necesarios e interrelacionados de toda política son: la existencia de una determinada situación problemática para cuya modificación en el sentido deseado se elige y efectúa un determinado curso de acción que produce ciertos resultados más o menos diferentes de los deseados y, en consecuencia, obliga a revisar el curso de acción elegido" (1993: 16).

4.1.2 Fijación de la agenda

Son innumerables los problemas que emergen en la vida universitaria dada la estructura administrativa de la Universidad,

"es a la Asamblea Colegiada Representativa a la que le corresponde acordar los lineamientos generales de las políticas de la Universidad", y "actuar como Foro Universitario donde se presentarán ideas sobre problemática universitaria en general" (UCR ; 1990:16). Por otro lado, al Consejo Universitario le corresponde "Desarrollar las políticas señaladas por la Asamblea Universitaria" (1990; 21).

Sin embargo no todos los problemas del dominio académico logran llamar la atención e instalarse en los asuntos de la Administración Central y convertirse en asunto prioritario, pero también es posible que no todas las cuestiones o problemas, que le interesan a la Administración, sean del dominio académico.

Entonces hay situaciones, sucesos, problemas, percepciones, necesidades entre otros, que se transforman en demandas y cuestiones que pretenden tener significancia para la administración central; estos pueden originar normas, leyes y disposiciones, entre otros.

La conformación de la agenda de la Asamblea Representativa y de la Administración Central evidencia la composición de los grupos que efectivamente definen y justifican los problemas, revelando la estructura de poder que domina la hechura de una política. Por su parte la agenda del Consejo Universitario, en tanto

responsable de desarrollar las políticas, explicita la orientación y el tono de la gestión de ese órgano legislativo. Además, ése es el momento en que el grupo decide si dará curso o no a determinada cuestión planteada desde la Asamblea Representativa.

"Por agenda suele entenderse en la literatura el conjunto de problemas, cuestiones, asuntos que los gobernantes han seleccionando y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar" (Aguilar; 1993 :29).

Entonces la atención, definición y tratabilidad son componentes determinantes del proceso por el cual el problema (asunto, cuestión, demanda) alcanza su carácter de agenda, algo sobre lo que se debe actuar.

En el caso de las "Políticas y normas curriculares" el problema se configura como reacción a otras acciones tomadas en décadas pasadas, donde la evaluación fue aplicada y asumida como medio de sanción. Por el contrario, esta vez, lejos de sancionar, se buscaba una toma de conciencia por parte de las unidades académicas de la situación que estaban experimentando. Paralelamente no se lograba minimizar en algunas personas el interés por que en algunos casos, pudiera haber existido una intervención mayor de la Vicerrectoría de Docencia, utilizando como medio la evaluación que realiza el Centro de Evaluación Académica y entrar en procesos de auditoría académica.

La administración central que dirigía los destinos de la Universidad durante el período de 1992 a 1996, con base en una revisión estadística logró evidenciar la existencia de la diferencia en la utilización de los recursos por parte de las unidades, de modo que la Vicerrectoría de Docencia divulgó los datos y los envió a las unidades para que conocieran y reflexionaran sobre su situación. Por su parte el Centro de Evaluación Académica en conjunto con la Oficina de Planificación elaboraron un cuadro estadístico que reflejaba la situación de la universidad.

"De ahí al corroborar cuantitativamente que las unidades académicas tenían esa situación de una desigualdad tan tremenda, fue que surgió la idea de los Talleres de Reflexión Académica (TRA)". "El objetivo principal era que las unidades académicas tomaran conciencia para identificar problemas y vías de acción: según comenta un asesor"

"Los TRA surgieron ante un interés de la Vicerrectora de Docencia por 'repartir el pastel' de la forma más adecuada, ya que se había detectado una mala utilización de los recursos, especialmente en cuanto a cargas académicas. Había evidencia de que en algunas unidades académicas sobraban los recursos".

Con la realización de los

"TRA en todas las unidades se quería que estos sirvieran a las unidades académicas para aprehender la situación por la que atravesaban ellas individualmente y en su totalidad, que tuviesen una visión de los problemas fundamentales y que después se generara un proceso para mejorar y actualizar la forma en que la Universidad daba respuesta a las necesidades del país, esto con el fin de facilitar un proceso de planificación y consenso institucional".

Es importante hacer notar como desde la Administración se va socializando el problema, de modo que pueda ser asumido por las unidades. De seguir con lo estipulado por el Estatuto Orgánico, se podría pensar que una vez que la cuestión está instalada en la comunidad universitaria, podría luego conformar la agenda de la Asamblea Representativa; no obstante, el proceso que sigue dista mucho de lo estatuido, pues como veremos este proceso de socialización, se desarrolla paralelamente con el proceso de la elaboración de las "políticas" desde la Vicerrectoría de Docencia. Esto es un buen ejemplo de lo que algunas personas, han calificado de verticalidad en la tomas de decisiones.

Independientemente de la trayectoria seguida, se diagnostican algunos problemas como "la ausencia de políticas claras por parte del Consejo Universitario".

Este vacío ha sido llenado no tanto con políticas, lineamientos u orientaciones sino más bien, con mecanismos reguladores que han rigidizado tremendamente, los trámites dentro de la institución en áreas como planes de estudio, aspectos relacionados con el personal académico y con la calidad de la enseñanza y la excelencia académica en general (VD; 1996).

Por otro lado "se ha encontrado que la Universidad, y como parte de ella, la Vicerrectoría de Docencia, no ha desarrollado mecanismos permanentes de información para la toma de decisiones, así como de sistemas de gestión que despersonalicen, en todo lo que se pueda, la toma de decisiones" (VD; 1996).

Es importante detenernos en lo expuesto. Tal como se puede observar la Vicerrectoría de Docencia responsabiliza al Consejo Universitario de la ausencia de políticas, obviando de alguna manera que es a la Asamblea Representativa a la que le corresponde conformar antes la agenda y hacer propuestas ante el Consejo. Este clima de contradicción rebasa la universidad misma, pues se ha sustentado una imagen de una institución en crisis, problematizada en muchos de sus aspectos, donde se enfrentan diferentes sectores de la comunidad universitaria, y se culpan a las llamadas "altas autoridades" de los males de la institución y de la no solución de las problemáticas. Paralelamente se encuentran situaciones en las que algunas personas que dirigen unidades académicas, tratan de tomar decisiones para la solución de problemas, y no se sienten lo suficientemente avalados por los mecanismos legales universitarios o nacionales por lo que prefieren abstenerse para no tener que enfrentare con nuevos problemas.

Hay una suerte de estrategias entre las y los actores para solucionar algunos problemas, esto hace que se ponga en la arena, la contradicción de la falta de políticas y normas para decidir sobre aspectos universitarios, reclamadas por algunas y algunos actores pero rechazadas por otros que manifiestan que las mismas socavan su poder de acción.

Pero convengamos en que la voluntad interna de proponer cambios, es relativa en tanto que no es secreto que desde otras latitudes, existen fuertes presiones o líneas de fuerza de instancias como el Gobierno y los Organismos Internacionales para que se "mejore la calidad" y la eficiencia de la educación superior y se flexibilicen los currícula *vis à vis* la asignación del presupuesto. Paradójicamente existe una clara intención de los organismos para que se disminuya el presupuesto de la Universidad arguyendo que los beneficiarios no son precisamente la mayoría ni los más necesitados de la población civil y que aquella no satisface las necesidades del país, limitando su autonomía para ser propositiva y correspondiente con el Estatuto Orgánico, obligándola a repensar la movilización de los recursos para lograr sus cometidos sin descuidar las presiones que ejercen las instancias externas.

Esto queda explícito en el análisis que hace Brunner de lo que pasó en agosto de 1993 en Costa Rica:

"después de un proceso árdidamente negociado, se firmó un acuerdo de extensión del Convenio de Financiamiento... (después de que el gobierno observa que) contar con una mayor seguridad financiera ha permitido que las instituciones universitarias estatales hayan emprendido con éxito procesos de reforma en su organización administrativa, en el contenido programático de sus carreras, en el diseño y aplicación de políticas de generación de recursos propios, de reducción de costos y establecimiento de mecanismos de transferencia del conocimiento a los sectores productivos de la nación" (1994:35).

La situación es compleja. Nos encontramos con un reconocimiento inicial de la problemática por parte de agentes externos e internos, quienes intentan que sus apreciaciones sean asumidas como verdades. Hay presiones expresas de los Organismos Internacionales y del Gobierno para que la Universidad entre en un proceso de evaluación general, con el fin de que suscriba la premisa de "rendición de cuentas", para que ingrese en la dinámica de la globalización y ésta hace esfuerzos por acercarse a la solicitud sin deslegitimar sus propios principios mientras la puja entre

los diferentes campos se manifiesta en la mesa de negociaciones del presupuesto. Estos agentes estarán movilizando recursos para lograr persuadir a la comunidad universitaria de la validez de sus planteos. De la misma manera, esta lógica se reproduce al interior de la institución al manifestarse las tomas de posición que asumen las y los académicos.

Este escenario permitió a la Vicerrectoría de Docencia formar claramente las cuestiones y posteriormente la elaboración de las políticas y normas curriculares, así como de otras acciones correctivas conexas. Este primer nivel de discusión se logra con la participación principalmente de las autoridades de los diferentes grupos de poder, quienes reconocen el surgimiento de las cuestiones, son ellos también los que tamizan los problemas y como veremos conformar la agenda.

4.1.3 Análisis de la cuestión

El proceso del tratamiento de la cuestión comienza en una primera reunión donde participaron la Vicerrectora de Docencia, la Directora del Centro de Evaluación Académica (CEA), la Jefa del Departamento de Investigación Académica del CEA (DIEA), y tres asesores de la Vicerrectoría. Ésta quería enfrentarse a una primera visión de la problemática del desarrollo de la docencia, de los planes de estudio de la universidad y los problemas de estructura de carreras, además de otros relacionados con integración de las áreas académicas: docencia, investigación, acción social. De los resultados de esta reunión se elaboró un documento de trabajo que se refería a un marco histórico conceptual de lo que luego sirvió de insumo para realizar varios talleres con los docentes-investigadores del CEA. Allí se presentó un listado de cuestiones muy genérico para analizar las implicaciones que tenía cada una de las cuestiones señaladas, en relación con la reestructuración de los planes de estudio, en concordancia con el Estatuto Orgánico y sus implicaciones administrativas. Esto permitió elaborar otro documento de las políticas y normas de reestructuración,

donde se recomendaba a la Vicerrectoría tomar algunas decisiones, en diferentes áreas.

Esta primera etapa se caracterizó por crear resistencias y adhesiones por parte de los y las investigadoras. El conflicto nucleó parte del proceso generado fundamentalmente cuando las y los investigadores asumían, no el rol de experto, sino el de docente. La resistencia se expresaba en función de las afecciones potenciales que producirían algunas decisiones, a la mayoría de las y los docentes. Se pusieron en evidencia otros intereses en concordancia con la Administración Central. La discusión o polémica se estableció cuando se pretendía aclarar la forma en que la Universidad se relacionaría con el mercado. Por un lado se señalaban algunos puntos en los que se quería actuar quedando al descubierto los canales para que las unidades renunciaran a la formación humanística y enfatizaran en una profesionalizante, estableciéndose una relación instrumentalista con la sociedad, satisfaciendo con esto las pretensiones del mercado.

Posteriormente las y los investigadores del CEA conjuntamente con los asesores de la V.D. realizaron otro taller con la experta chilena Prof. Viola Soto para ayudar a esclarecer la problemática curricular en la universidad y obtener más información de lo que debiera ser una definición de políticas en materia curricular. En el taller se trabajaron contenidos teóricos y se revisaron los materiales en que venían trabajando los y las investigadoras; la actividad finaliza con el esbozo de un documento acerca de políticas y criterios curriculares. Con esta actividad se logra tener más claridad de la orientación que se debía seguir en el CEA y la V.D. en relación con las asesorías en las unidades académicas.

Luego una subcomisión del CEA retoma el producto y elabora otro documento que incluye una visión global de la Universidad, la Universidad y la globalización, la situación del país, un esbozo de políticas y criterios curriculares. Los asesores de la Vicerrectoría se encargaron de revisar y editar un documento en versión preliminar de

políticas y criterios curriculares, que fue conocido por los investigadores del CEA, que daría como producto la versión No. 1 del documento de "políticas y normas curriculares". (se trabajaron al menos tres antes de que se emitiera la resolución).

Con lo expuesto se evidencia que estas primeras etapas de reconocimiento y construcción del problema estuvieron a cargo de profesionales ubicados en instancias de la Administración Central, que solo por ocupar esas posiciones, cuentan con más poder, creado por la misma estructura y por la posibilidad de acceso a la información. Estas fricciones surgidas en torno a las cuestiones comienzan a darle forma al problema, de ahí que hasta este momento solamente en las instancias más altas de la escala jerárquica, se va a reconocer el problema y van a ser esas instancias las responsables de constituirlo en agenda.

Simultáneamente a la construcción del problema se comienzan a realizar los "Talleres de reflexión académica" (TRA) en todas las unidades y se quería que estos talleres, sirvieran a las unidades académicas para aprehender la situación por la que atravesaban ellas individualmente y en su totalidad, para que tuviesen una visión de los problemas fundamentales y que después se generara un proceso para mejorar y actualizar la forma en que la Universidad daba respuesta a las necesidades del país, esto con el fin de facilitar un proceso de planificación y consenso institucional.

Según nuestras percepciones se conforma un doble discurso; por un lado, la Administración decidiendo sobre aspectos que no le corresponden y por otro, invitando a las unidades académicas para reverse y reconocerse en una situación de "problema", para la que la Administración ya estaba tomando decisiones antes de que aquellas asumieran el problema.

Esta forma de construir consenso por medio de un doble discurso, es decir, socializando las cuestiones para incluirlas en agenda cuando ya las decisiones para solucionar esos problemas estaban siendo tomadas, es una práctica que se ha venido instalando en la institución, conforme se ha complejizado su cotidianeidad y ha

disminuido la participación en los foros de toma de decisiones. Sospechamos que con esto se pierde y se limita el margen de autonomía de las unidades académicas y se deslegitiman las decisiones de la Asamblea Representativa, con el riesgo de centralizar las toma de decisión y el poder en un pequeño grupo que solo temporalmente administra la institución.

"En los talleres de reflexión -nos dice un asesor de la Vicerrectoría- se utilizó la asignación de recursos como coerción para hacer el taller. Así, se dijo que no se aumentaría el presupuesto de la Unidad Académica si no realizaba sus talleres, y además las Unidades Académicas tenían temores de represalias si no hacían los talleres".

Coincidimos con la opinión anterior en tanto que los TRA, aun cuando inicialmente fueron pensados con otros objetivos, se conformaron en una estrategia que sirvió a la Vicerrectoría para engarzar a las unidades académicas en las preocupaciones de esta instancia, aun cuando eventualmente sus prioridades fueran otras. Caso contrario, debían responsabilizarse por los supuestos castigos que se impondrían, de tal suerte que en la arena de negociaciones éstas iban a resultar menos conflictivas y con menor posibilidad de rechazo u oposición. En otros términos, la V.D. estaba movilizando sus recursos para validar sus intereses.

Con las actividades realizadas hasta este momento, el problema es conocido por la comunidad universitaria. Pero para la realización de los talleres se echó mano a la coacción encubierta, en tanto que la solicitud apelaba a la voluntad de la unidad académica aunque refrendada por la máxima autoridad en el área de la docencia, de quien dependen las decisiones más importantes, como es la redistribución del presupuesto vía plazas docentes.

No obstante un asesor hace notar que

"en esta institución, hablar de control es prácticamente imposible. Cuando asumí la coordinación de los TRA, pensé que la gente estaría muy dispuesta a colaborar, a analizar su quehacer, pero me equivoqué.

El proceso se vio como control, y aquí nadie quiere ser controlado. Los profesores no quieren que nadie controle su trabajo ni sus horas en la Universidad”.

4.1.4 Implementación

Con este proceso se inicia la fase de la toma de decisiones en la Universidad. Con el fin de analizar la reacción de las y los docentes, se realizaron dos consultas a personas de diferentes áreas, con alrededor de 23 representantes de las áreas de Letras y Ciencias Sociales, y de algunas sedes como Occidente y Guanacaste que se escogieron intencionalmente de acuerdo con criterios de la Vicerrectoría de Docencia. Al respecto comenta un asesor:

"se buscaba gente crítica y 'agresiva' combinada con personas que respaldaban el proceso y que podían equilibrar a esta gente crítica, para ver que tanto resistía el documento”.

El resultado de este taller fue considerado como bueno, los participantes manifestaron y ofrecieron sugerencias que realimentaron la propuesta, lo que obliga hacer una modificación a profundidad del documento, sobre todo en las partes iniciales de ubicación del contexto de la Universidad. También se externaron críticas bastantes serias acerca de la necesidad de claridad frente a la ambigüedad de la propuesta, se criticó también la forma del planteo de las políticas y los criterios curriculares. El resultado fue la reelaboración del documento antes de realizar el otro taller con la otra parte de los representantes de las áreas.

El siguiente taller se efectuó con personas de las áreas de Ingeniería, Salud y Ciencias Básicas, la selección se hizo con los mismos criterios que el anterior y se partió de que en esta actividad se enfatizaría en la forma y no tanto en la contextualización,

"es interesante que en este grupo tuvimos poca representatividad de la

gente de salud, pero de acuerdo con la coyuntura que se estaba viviendo en ese momento, la facultad de medicina estaba muy agresiva contra la Administración, entonces la Escuela de Medicina se abstiene de participar”.

Por el contrario asiste gente de Farmacia, Microbiología, Fitotecnia, Ingeniería Industrial y Civil, de Matemática y de Química. Algunas de las observaciones giraron en torno al problema de contexto y al uso del término de criterio, por lo que se decidió utilizar normas curriculares; las personas observaron que aunque eso suene más a “control” es más entendible. Pero como se notó que había problemas con el elemento de contextualización se realizó otra consulta a otras personas para que opinaran al respecto el resultado fue nuevamente la reelaboración del documento que habla de políticas y normas curriculares, esta vez sin elemento de contexto, “con bastantes correcciones en la forma de enunciar las políticas y las normas”.

“El contexto generaba polémica por los elementos ideológicos, que necesariamente conllevaba, aun cuando las normas conserven lo que se decía en el contexto, aparece implícito puesto que lo que a la gente le molestaba era el discurso que se armaba en la parte de contextualización”.

“La gente estaba de acuerdo con las normas y políticas pero no con la contextualización ni con el estilo del discurso, el deseo era no que quedara explícito un enfoque que se acercara más a una u otra de las concepciones filosóficas y políticas, eso es lo que es difícil de manejar con la gente”.

El discurso universitario, muchas veces deja implícitas concepciones importantes que la definen, por ejemplo se sabe extraoficialmente que hay decisiones que se toman en correspondencia con líneas de fuerza emitidas por los Organismos Internacionales, sin embargo esa asociación tenderá a disminuirse en el discurso, con el fin de no “causar conflictos”. Este compromiso pareciera que es lo que se quiere ocultar en los documentos oficiales de las “Políticas y normas curriculares.

La intencionalidad de las "Políticas y normas curriculares" son asumidas como inofensivas por la V.D. pues

"en tanto que se trata de que los enunciados fueran congruentes con el Estatuto entonces ahí es donde se puede plantear la neutralidad de las políticas y de las normas, asumiendo desde luego que hay que buscarle cual es la posición del estatuto en términos del compromiso de la institución con la sociedad y habría que ver con el tipo de neutralidad al cual nos referimos".

Queda explícito que la Administración Central trata de evitar la confrontación sobreponiendo en apariencia el consenso. Esto lo decimos en virtud de que, lejos de cambiar el contenido ideológico explícito del documento, lo "maquilla" para que pase inadvertido. De la misma manera al modificarse el lenguaje del documento por el recomendado por las y los profesores, la Vicerrectoría de Docencia trata de apropiarse de algunos códigos y establecer una relación instrumental acuñando los deseos de los otros y establecer en apariencia una relación simétrica, cuando en realidad lo que se logra es reafirmar el interés de la Vicerrectoría de Docencia en validar las políticas. Evitar el conflicto mediante el consenso significa dominar la arena de incertidumbre, acotar ese espacio y tener mayor margen para el ejercicio del poder.

"Una de las últimas etapas fue la consulta a la comunidad universitaria y la solicitud de pronunciamiento acerca del documento. Se obtuvo una respuesta satisfactoria en términos de participación no de docentes sino de las unidades académicas con una respuesta del 80% y en general las observaciones fueron en torno a la necesidad del documento, y algunas que se hicieron al enunciado de políticas y normas pero no hubo descalificación del documento sino aceptación, sobre la base de estas observaciones se hace el último ajuste y sale la versión final, que se oficializó a través de una circular y de una resolución, pero estas políticas no salen como resolución, no podían amarrar al futuro de la Universidad como resolución, sino que hay una resolución que hace referencia a la necesidad de trabajar la actualización de planes de estudio de acuerdo con esas políticas y esas normas pero no son

impositivas, de todas maneras las políticas y las normas son bien abiertas en general”.

Esto es coherente con lo que observan Oszlak y O'Donnell de que la política pública responde a un momento histórico y un contexto determinados, puesto que significa una toma de decisión ante una cuestión específica (1987).

“Yo hubiera sometido a más consulta, -agrega un asesor- con las mismas áreas pero hubiera buscado ampliar la consulta a más gente, quizás profesores, mucha de la gente que llegó había ocupado cargos de coordinadores de carreras directores de escuelas o había tenido algún cargo dentro de la Universidad. Hubiera sido interesante haber incluido más profesores “rasos”. Sin embargo el haber pasado el documento por unas cuatro cribas le da cierta validación no absoluta pero sí buena. Y el hecho de que la Vicerrectoría de Docencia tenga un instrumento de acción le permite ser más concreto en sus planteamientos”.

El sentido de seleccionar los participantes para el proceso de validación con criterios poco precisos, reafirma el interés de las autoridades por lograr el “consenso” en la toma de posición, puesto que los recursos simbólicos son bastante similares, esto porque ellos en sí mismos pertenecen o han pertenecido a la misma estructura de poder compartiendo así alianzas políticas e ideológicas. Esta lógica tendiente a homogenizar opiniones, simplifica el esquema, pero en una relación de poder significa cooptar los recursos con que cuentan los actores y que pasan por la diversidad de alternativas de proyectos temporales, diversidad de posturas, oportunidades, entre otros, que se deben asumir en este proceso.

También la forma de cascada que tomó el proceso de la aceptación y ejecución de las políticas parece proponernos una falsa suposición, de que ir dominando las zonas de incertidumbre en forma paulatina, asegura el logro de sus cometidos. Esto se expresa con la resistencia al cambio, o no asunción de las decisiones tomadas desde la cúpula de poder por parte del cuerpo docente. También la posibilidad de que el proyecto esté archivado, puede reflejar la ausencia de estrategias de persuasión y

estimulación a las y los profesores, por parte de las autoridades, lo que redundaría en la ausencia de compromiso con el proyecto; o bien que la comunidad universitaria no se había apropiado de la cuestión, como para reaccionar orgánicamente. La sospecha de que no se consideren las políticas para las reestructuraciones de planes, cuestiona tanto el proceso seguido por la Vicerrectoría, como el compromiso de las y los universitarios con el quehacer institucional y por último, muestra que no existe una concordancia entre la representación imaginaria de los profesores con los intereses de la propuesta. Pero también puede significar un reclamo o protesta ante la Vicerrectoría por el tratamiento no satisfactorio ofrecido por ésta a las Unidades Académicas, sobre todo en tiempos de crisis presupuestaria.

Hay que reconocer que entre el cuerpo de profesores, casi no existen grupos ni personas, que movilicen recursos para realizar propuestas a la Administración Central, sospechamos que la "cultura de la desesperanza" (Hinkelammert; 1994) ha reactivado la desidia docente al interior de la Universidad, esto porque un sector importante de los docentes están comprometidos con la empresa privada, por lo que las manifestaciones de resistencia suelen ser "gritos" individuales y aislados.

Finalmente,

"el documento salió como circular, no ha habido reacciones ni para bien ni para mal y me temo que el documento esté archivado en las unidades académicas, por la forma en que se trabaja en la universidad. Esa es la historia, el problema que significa tomar decisiones en ciertos niveles aun cuando pueda haber participación y validación no es garantía de que la decisión vaya a ser interiorizada por la gente que después tienen que ejecutarla, ese es el dilema".

Consideramos que a pesar de que en el imaginario prevalezca que las prácticas de la toma de decisiones en la Institución, son prácticas basadas en procesos participativos, lo expuesto parece alejarse de esa concepción. Desde el momento de la construcción del problema, se instala la antinomia respecto del Estatuto Orgánico,

por lo que las decisiones más parecen responder a intereses de los y las administradoras de turno que a una necesidad de la comunidad universitaria.

Este proceso refleja una suerte de contradicciones irresolubles desde la estructura jerárquica en que estamos inmersos; la resultante es que la verticalidad con que se accede a la información permite que se observen, se analicen los problemas y se movilicen los recursos de manera tal que se promueve que las cuestiones se asuman como hechos ajenos y se corre el riesgo de que las decisiones se archiven y no se ejecuten y no se logra crear un sentido de pertenencia. Abona en esta lógica el hecho de que por lo general en instituciones de educación superior pública, erróneamente se considera que tanto el cuerpo docente "raso" como el que detenta puestos decisorios, tienen y movilizan igualdad de recursos simbólicos y materiales para interactuar en una relación de intercambio o de negociación como es la participación en la elaboración, aprobación y ejecución de las políticas académicas.

Acordamos con los autores que:

"Ninguno de los recursos a disposición de un actor es igualmente pertinente ni igualmente movilizable dentro de una determinada organización. Esta descarta algunos y valora otros, según sean los objetivos y la naturaleza de las actividades que deriven de ellos" (Crozier y Friedberg; 1990; 67).

En definitiva, la falsa intención de participar al cuerpo docente en la toma de decisiones sobre la pretensión de relaciones simétricas abre la brecha para caer en falsos deseos y soslayar el conflicto, agudizando las contradicciones que subyacen las relaciones cotidianas.

4.1.5 Las políticas

El documento que contiene las políticas analizadas, se presenta en cinco partes a saber: en la primera se hace una introducción donde se expresan los niveles por los que transita

Los objetivos de "las políticas" son:

"- La actualización de los planes de estudio a partir de una consideración de la realidad cultural, social, política y económica del país dentro del contexto global en que se desenvuelve y del papel que, a futuro, debe estar preparado para desempeñar el profesional que está formando la Universidad de Costa Rica.

- La flexibilización de los planes de estudio. Esta flexibilización se debe entender como una manera de facilitar al estudiante el avance en su carrera, lo cual implica, desde el punto de vista curricular, la posibilidad de plantear diseños que puedan adaptarse o modificarse según las necesidades y problemas de la sociedad, o de los niveles de desarrollo del área del conocimiento respectiva" (U.C.R.; 1995).

Es necesario detenernos en estos dos objetivos de las políticas, puesto que como veremos, ya desde aquí no se trabaja el problema con precisión en el lenguaje, por el contrario se presenta un tanto ambiguo. El primer objetivo se puede interpretar como la legitimación del "estado de cosas" vigente, puesto que se pretende "considerar la realidad..." lo que nos remite a una posición puramente contemplativa de la realidad, y que puede hacerse desde la cápsula académica.

El momento histórico que vivimos, nos exige ser proactivos, aprehender esas realidades en forma participativa, dialógica y no contemplativa. Nos exige una universidad comprometida con las transformaciones que la sociedad necesita, aportando para lograr el bien común. Esto parece dejarse de lado en este objetivo.

También se puede leer que la actualización se asume como adaptación de la Universidad a los "tiempos actuales" corriéndose el riesgo de responder mecánicamente a las exigencias eficientistas de los Organismos Multilaterales y de los Gobiernos locales.

Entonces la actualización del Plan de Estudio debe contener el germen de la transformación, caso contrario el aporte institucional no deja de ser una acción pasiva, puesto que se obvian los factores históricos que intervienen. Esta manera de actuar

ante realidades cambiantes, puede introducir al conocimiento en una pereza intelectual, así la realidad no es asumida crítica y propositivamente para promover cambios, nuevas formas de relacionarse. Por el contrario, se aporta de esa manera a un imaginario colectivo con utopías confusas, como para convertirse en aglutinadoras y generadoras de pensamiento.

Por otro lado la noción de globalización que subyace, parece referir a una "cosa" que se desarrolla fuera de nuestras realidades, como un proceso que deviene desde "un afuera", más que pensarla como construcciones simbólicas que elaboran las personas; esto puede eventualmente limitar el radio de acción desde lo local. Se debe abordar ese proceso no como formas prescritas de relacionarse sino como construcciones permanentes en donde las partes aportan o asumen líneas de acción. Esto puede significar crear conocimiento y estrategias para consolidar las identidades nacionales para afrontar y transformar las relaciones existentes en procura de formas democráticas de convivencia.

El texto no nos provoca pensar que el profesional de la U.C.R. ha sido formado para que pueda desarrollar una conciencia creativa y crítica como dice el Estatuto Orgánico. Lejos de esto ofrece pautas para creer que al interior de la institución se reproduce y transmite el conocimiento, cuanto que la docencia universitaria no se corresponde con la construcción de conocimiento. Esta escisión refleja la incorporación de los profesionales a la vorágine global en forma acrítica, conformándose finalmente en terreno fértil para que se afinquen líneas de fuerza, que responden a intereses exógenos y no generados localmente. Esto también nos acerca a procesos de "rendición de cuentas" y de "acreditación universitaria" en forma acrítica.

El segundo objetivo -la flexibilización de los planes de estudio- es continente de contradicciones. Por un lado, podemos suponer que reconstruir los planes de estudio en correspondencia con las necesidades de los y las estudiantes deviene en

necesidad institucional, pero por otro lado tal cual está planteada la flexibilización, pareciera dejar abierta la posibilidad de que los planes de estudio se reestructuren con base en las demandas del mercado.

Al omitirse el marco teórico del documento de "Políticas", se deja a la deriva nociones como flexibilización con la opción de ser resemantizada según la manera de aproximación a la sociedad que tienen los grupos que ejercen más poder, y que les permite seleccionar los saberes. Esto sin embargo es parte de la "cultura académica" que se vive diariamente. Las implicaciones entonces, se nuclean en la formación del estudiante, tanto que se deja a la deriva coyuntural de los cambios en el mundo de la vida, sometiendo el cambio curricular a la demanda laboral.

Por otro parte, proponer la flexibilización de los planes de estudio parece un asunto atractivo en el sentido de que permite quebrar la burbuja discursiva que muchos han creado. Promover los cambios en los planes como política, permite estar actualizado según el desarrollo del conocimiento, pero esto demanda una doble responsabilidad de los docentes encargados de "administrarlos". De no contarse con esto se corre el riesgo de convertirse en un adicionar y quitar materias y contenidos según las necesidades del sector productivo, sometidos a las leyes del mercado, respondiendo a la pertinencia economicista de las carreras o intereses del grupo dominante, o bien a líneas de fuerza para la acreditación, lo que limita o detiene las reformas curriculares de fondo de cara a un proceso de modernización local.

Los dos objetivos analizados nos posicionan en un espacio que bordea la problemática de la actualización de los planes de estudio, esto porque se encuentran lejos de introducirse en la arena de los conflictos, de las negociaciones, y de proponer una dirección clara que tendrá la institución ante el nuevo orden mundial (político, social, económico). Las personas que intervienen en las reestructuraciones de planes de estudio, lo hacen con sus reservorios de conocimientos, es decir con sus propios paradigmas, desde los cuales revisitarán el profesional que deben formar. Esto es de

suma importancia, por cuanto ahí se conforma el crisol ideológico que filtrará los saberes para la elaboración de planes.

Asimismo se anota que la formación debe vincularse con las necesidades de los sectores productivos, enfrentar las transformaciones científicas, tecnológicas, sociales y culturales, debe además garantizar un excelente desempeño profesional. Subyace en las políticas un interés por ofrecer a la sociedad un buen producto que se adapte al sector productivo que lo espera. La lógica que pareciera privar es que el mercado pauté las necesidades de las cuales debe estar atenta la Universidad, esto es doblemente preocupante cuando la propuesta brota de la Administración Central y refleja los deseos de ella, que por otro lado se puede asociar con lo que los Organismos Internacionales han definido como "pertinencia de las carreras" que también aparece con frecuencia en la literatura que analiza las pautas de la calidad académica.

Finalmente en el discurso persiste la preocupación por la escisión entre la investigación, la docencia y la acción social, cuando de acuerdo con el surgimiento y desarrollo del conocimiento esto es un proceso indisoluble y dialéctico, que supone una epistemología diferente a la que subyace en el documento. Esta contradicción está presente desde la aprobación del Estatuto Orgánico, el cual conserva posicionamientos positivistas a los que alguna parte de la comunidad universitaria quiere renunciar, proponiendo otras epistemologías. Desde la retórica, otras personas legitiman la escisión, avalando una postura eficientista. Proponer un plan de estudio que contemple la investigación, la docencia y la acción social como partes indisolubles del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, supone una ruptura con el positivismo y con las propuestas que llegan como líneas de fuerzas tendientes a la acreditación por ejemplo.

4.2 DESDE ESTE LADO DEL RIO

4.2.1 Así pensamos

Otra experiencia en materia de toma de decisiones es la reforma del Plan de Estudio de la carrera de Antropología. Estas decisiones se asumen en otro nivel, donde la administración central actúa como ente asesor.

Es a la unidad académica a la que le corresponde proponer el interés de reformar su plan de estudio. Entendido más allá que el conjunto de cursos,

"su estructura, su enfoque curricular, su secuencia debe responder a un objetivo fundamental que es servir de medio para formar profesionales en diferentes áreas del saber, capaces de satisfacer las demandas actuales y esperadas de la sociedad, enfrentar con acierto los nuevos retos que genera el constante cambio social, económico, cultural, científico y tecnológico y contribuir a la transformación y al mejoramiento de la sociedad" (Vargas; 1992: 7)

Por otro lado, el término "reforma" es parte constituyente del lenguaje cotidiano de la Academia, sin embargo éste ha sido usado ingenuamente y se le ha dado tantos significados, que en la actualidad todo y nada puede estar ubicado en el orden de la reforma. Es menester, dadas las intenciones de este apartado, aproximarnos a una noción que nos permita luego tejer los diferentes hilos que nos encontraremos, en las construcciones que de ella elaboran los colectivos.

Es importante anotar que en los inicios del siglo XIX, la palabra reforma se refería a la ayuda prestada a los pecadores para que logran la salvación, luego a mediados del XX, "reforma" se asimilaba a la aplicación de principios científicos como medio para lograr la lustración y verdad sociales (Popkewitz; 1997). La reforma entonces no es autónoma de los contextos sociales y políticos, tanto del país como de las instituciones. Debemos comprenderla como una noción polisémica, cuya resignificación e interpretación emerge de un contexto y tiempo determinados.

El producto de una reforma, supone una reconfiguración con elementos emergentes, pero dadas las relaciones sociales que se experimentan en el proceso, esos elementos tendrán que coexistir con otros de carácter decadente y dominantes, esto porque los cambios se dan paulatinamente, lo que puede derivar en rupturas y continuidades, entre los elementos; estas rupturas y continuidades propias de la apropiación de saberes, se producen como consecuencias de las relaciones de poder que caracterizan los procesos reformistas.

"Podemos pensar -dice Popkewitz- que el poder tiene, al menos, dos dimensiones conceptuales. Una se relaciona con los grupos, "fuerzas" o individuos que ejercen el poder sobre los demás..." quienes organizan "sus intereses en calidad de transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que se producen en la sociedad" (1997:141).

Pero también otros, exigen regular las prácticas pedagógicas para enseñar algunos valores o contenidos, adquiriendo la noción de poder un carácter soberano "alguien crea y se apropia de las decisiones que producen un contexto de dominación y subordinación" (Popkewitz; 1997: 242).

Podríamos decir que el cambio sucede en y por las prácticas sociales que generan el espacio cognitivo, y significa una ruptura entre la forma de mirar el mundo y la nueva forma en que varía y se modifica ese conocimiento. Es decir es un proceso tanto cognitivo como político, que promueve la sustitución de un paradigma por otro.

Este nuevo paradigma, por su parte, se reconfigura con base en los recursos con que participamos en las relaciones sociales con el fin de ejercer el poder, por lo que este cambio supone una reestructuración de las subjetividades y de la vida social en donde se conjugan el saber y el poder. Desde este lugar, podemos visitar cómo se promueven y se ejecutan los cambios curriculares en la Universidad de Costa Rica y específicamente en el Departamento de Antropología.

Hay que comprender que la formación de profesionales en una determinada

disciplina, constituye un hecho educativo, y que esa práctica se efectúa en concordancia con la concepción que de la disciplina tienen quienes la desarrollan; debemos tomar en cuenta que la práctica se tiñe entonces de las creencias, prejuicios, mitos, intereses, de todas las personas involucradas en el proceso curricular, estableciéndose así una relación de mutua influencia entre la concepción y la práctica.

Retomando lo antes dicho, la formación de profesionales lejos de responder a hechos derivables solamente del desarrollo teórico, se influye de las necesidades del contexto social, político, cultural e histórico, así como de las visiones de mundo que tienen tanto las y los sujetos que diseñan y administran el plan de estudio, como todas aquellas personas que construyen el curriculum en la práctica diaria.

En este ámbito, las relaciones se manifiestan asimétricas, y ahí, como bien lo dice una persona entrevistada

"no se puede lograr consenso, es muy complicado. Usted sabe, porque, qué mecanismos tienen las instituciones para lograr su propio mejoramiento, cuando la tendencia general es a la reproducción y no el cambio. Porque mejoramiento quiere decir cambio, y cambio quiere decir romper con algún tipo de situaciones establecidas, que benefician a ciertas personas o a ciertos grupos. Muchas veces ni siquiera un cambio de un curso se puede hacer, porque se ha llegado al punto, y no ahora sino desde hace tiempo, antes todavía más que ahora, cuando uno participaba en concursos por cátedra, entonces... la gente se apropiaba de la cátedra porque la había ganado...por dicha eso ha cambiado y ahora los concursos son más amplios pero los profesores se sienten dueños de los cursos".

Lo anterior sucede a pesar de que algunas personas coincidan con la noción de reforma como cambio integral, o como procesos que deben afectar a todos los y las integrantes de un equipo de trabajo; así se considera

"que una reforma curricular no es solo para cambiar una oferta a los estudiantes, sino que de alguna manera para retroalimentar a los docentes para que también cambien y se actualicen y vean que la realidad está exigiendo otros aportes, nuevos enfoques. En Antropología

el problema más serio es que las personas no se querían transformar”.

Esto explicita la convivencia de elementos emergentes con otros que están vigentes al momento de iniciar el proceso reformador, y quedarán allí hasta que puedan ser resignificados.

La negativa de participación en el proceso de la “reforma” y de transformación, puede considerarse un acto de ejercicio de poder, cuya expresión puede asociarse con una autodiscriminación para evadir el compromiso, pero en última instancia se trata de hacer valer sus verdades, y deslegitimar la de los y las compañeras que participan en los procesos de toma de decisión.

Por otro lado existe la creencia de que muchas de las decisiones son tomadas desde la administración central y proyectadas desde ahí hacia las unidades académicas, como elementos contralores. Así lo reflejan las opiniones de otra de las entrevistadas:

“el problema es que las normas vienen de arriba con una verticalidad tal, no son expresión de la práctica cotidiana, sino de control, de dominio, de subordinación, en una estructura de poder muy definida. La Universidad de repente te plantea unas normas que tienen que cumplirlas los de medicina, los de odontología, los de derecho, los de antropología, y que tal vez no se ajustan, no responden a las particularidades de cada una de esas áreas”

En la Institución existe la tendencia a rechazar las decisiones tomadas desde la administración central. Un caso que puede ejemplificarlo es el “desconocimiento” de la “Políticas y normas curriculares”, que han expresado varias de las personas entrevistadas. Sin embargo durante los últimos años se está tratando de combatir ese silencio y apatía, mediante la estimulación para la reorganización, con la presentación de discusiones de temas que están en la agenda universitaria, o bien elaborando alguna cuestión para que sea asumida por la mayoría de los y las académicas, y poder develar algunas contradicciones entre las decisiones de la Administración Central y la

autonomía universitaria, o las unidades académicas, así como el replanteamiento de la relación universidad-sociedad.

Esto se condice con lo expuesto en relación con el proceso de toma de decisiones, en donde se refleja una contradicción entre las decisiones tomadas y la estructura democrática de la institución, que se defiende en el discurso del Estatuto Orgánico. Esta situación, por otro lado, es la que pone en "tela de duda" los alcances de las reformas o en el caso de los planes de estudio, de las reestructuraciones. Porque lejos de existir un planteamiento transparente, pareciera que el discurso llama a la acción democrática y la práctica empuja hacia las decisiones personalistas.

Es importante anotar que en el caso del Departamento de Antropología, la ratificación de las decisiones la concede la Asamblea de la Escuela de Antropología y Sociología; ambos departamentos deciden independientemente sobre sus propios asuntos y luego se someten a consideración de todo el grupo de profesores en Régimen Académico de la Escuela. Entonces la decisión de reestructurar el plan le correspondió al Departamento de Antropología, que es lo que trataremos de reconstruir e interpretar seguidamente.

4.2.2 La iniciación

El proceso de reestructuración del Plan de Estudio de la Carrera de Antropología es de larga data, pues desde hace más de una década, se viene trabajando en forma regular, en el plan que finalmente se aprobó en 1997, no obstante en los intersticios que dejaba el quehacer docente, se reconoce que "hubo varios intentos fallidos, a pesar de que había una necesidad sentida de que era hora de hacer un cambio de curriculum". Estos intentos, estuvieron matizados también por la pugna entre los múltiples grupos que se configuran y reconfiguran en el interior del Departamento, en correspondencia con las tendencias no solo del desarrollo del conocimiento y las necesidades del mercado, sino con los intereses ideológicos y

políticos que los y las profesoras poseen.

Al igual que otras unidades académicas, en Antropología parece interpretarse por parte de unos y unas profesoras, que la propuesta de reestructuración de planes de estudio coinciden con el proyecto de la gestión de la personas que asume el puesto de la dirección. Puede interpretarse como el interés de dichas personas por que su presencia se perpetúe mientras rija ese plan, porque lejos de captar y poner en agenda de la dirección las inquietudes del cuerpo docente, muchas veces se reduce a intereses personales o de un grupo de aliados cuyos intereses comparten.

Una profesora ha señalado, no como una leve observación sino que haciendo énfasis para convertir su apreciación en severa crítica, que plantear la reestructuración del plan de estudio "fue el caballito de batalla de todo el que quería ser director de la escuela, entonces del 84 en adelante eso era con lo que vendían su imagen". Esto a pesar de que los y las entrevistadas insisten en que la necesidad sentida de reestructuración, estaba en correspondencia con el desarrollo del sector productivo

Curiosamente esta opinión la emite una persona que a juzgar por sus compañeros y compañeras no se ha "comprometido" con el ejercicio de la dirección. Esa no participación la reconocen como acto que va en detrimento de la vida del Departamento, en tanto que esa resistencia se configura en un activismo a ultranza o, como dice otra profesora hacía que "se estableciera una confrontación virulenta". Pareciera que lo anterior se produce a pesar de que

"se quiera mostrar que hay un consenso, ahí nunca ha habido consenso de nada, y lo que hay son grupos pequeñísimos, algunos que son de una sola persona o por razones de poder o por lo que sea, se aglutina, creo que hablar de estas cosas es importante, porque ahí está la política, el juego de poder, entonces vemos como se manifiesta una serie de situaciones que de otra manera parecieran incomprensibles".

El reconocimiento de que las expectativas de reforma están presentes desde

“decenas de años” según lo interpreta un profesor, ha desgastado en mucho el proceso, en tanto que el tiempo estimado por el Centro de Evaluación Académica es que no supere el año.

Asimismo hay que resaltar que a pesar de que el Departamento está constituido por pocos profesores y profesoras con poder decisorio, existen algunos que actúan individualmente, o en parejas que aun cuando numéricamente podrían considerarse como minorías, su discurso parece calar en las y los otros profesores desacelerando, modificando y en algunos casos cancelando procesos.

“La necesidad sentida se fue acumulando, se habían dado tantos cambios en el contexto nacional y en el mercado de trabajo”. Durante los años 70, el mercado laboral se circunscribía a lo que ocupara el gobierno central y las universidades, ni siquiera las entidades autónomas; en la década siguiente se consolidan las organizaciones no gubernamentales, conformándose en un “boom” laboral para los científicos sociales, que viene además, aparejado con las crisis en el resto de Centro América. Esta situación amplía el mercado de trabajo para estos y estas profesionales.

Al interior del Departamento se van perfilando al menos dos modelos de lo que debe ser un y una antropóloga, uno con intereses etnográficos y otro con intereses desarrollistas; este último lo engarzan con las organizaciones que apenas comenzaban a formarse; esto hace que algunos consideren que de instalarse el segundo modelo, la esencia misma de la antropología tienda a desdibujarse, y se articule más con los procesos de globalización. Esta antinomia, que por otro lado es la que en cierta medida dinamiza los discursos, es la que subyace buena parte de las percepciones que se elaboran en el ámbito del Departamento.

También podemos pensar que la impronta de esa pugna se expresa en el proceso de formulación del Estatuto Orgánico; recordemos que en el momento de su aprobación se libraba la discusión alrededor de si la formación universitaria debía ser

de corte academicista o profesionalizante.

No obstante, antes de que la escisión anotada se reflejara, las expectativas de reforma curricular ya habían emergido. Poco después de ser aprobado el plan sustituido, el cual fue aprobado en 1978, surgen las primeras inquietudes que tendían a corregir algunas inconsistencias con que se aprobó el plan vigente. Para el año siguiente se proponía revisarle algunas cosas, pero no fue sino hasta 1984 que se logró configurar una propuesta, que fue rechazada porque adolecía de perfil profesional y no contaba con un acuerdo entre los profesores y profesoras. La preocupación de algunas de las personas estaba

"fundada en que esos estudiantes tenían que tener un mercado de trabajo, no iban hacerse académicos, no creíamos que lo podían hacer, ahí era lo fundamental, y por otro lado, en qué ámbitos se iban a colocar. Entonces íbamos a seguir formando académicos, con una sólida formación científica pero ni siquiera relacionarlos con lo que era el ámbito de mercado laboral, entonces una crítica fundamentalista con lo que es la antropología del desarrollo, lo que es planificación y ejecución y evaluación de proyectos lo que es la parte de asumir proyectos y eso se consideraba como propio del trabajador social, el peor calificativo".

Una de las profesoras nos dice que:

"el programa del 78 o proyecto curricular del Departamento empieza a hacer evidentes una serie de conflictos en la coordinación vertical, horizontal, en repetición, una carrera con tanta investigación, ser muy teórica, muy cargada hacia la sociología y yo me acuerdo que finalizando los 70 e iniciándose los 80 se realizan varios seminarios para hacer propuestas de modificación al Plan de Estudio"

Desde los inicios del proceso queda fundada una antinomia que va a caracterizarlo, cuyo germen nosotros consideramos que es totalmente ideológico, como trataremos de ir evidenciando en este apartado, aun cuando algunas personas identifican la diferencia como un asunto puramente personal. También la justificación que las personas hacen de las diferentes propuestas de planes de estudio, contiene

muchas veces implícita la concepción de globalización, y en algunas ocasiones, ésta carece de contenido. Como lo dice un profesor, "no hay una posición crítica en relación con la globalización".

En 1984 se concretó una propuesta que según observa una profesora,

"fue como eliminar una serie de cursos con este énfasis más antropológico, y fortalecer los cursos con un énfasis más economicista, de un marxismo positivista, era la visión de la sociedad como queque, como capas..."

Este proyecto se aprobó en el Departamento de Antropología con el voto de los estudiantes,

"era una época donde estaban muy polarizadas las fuerzas con una radicalidad política muy curiosa, entonces había una profesora que podía manejar bien a los estudiantes y ella logró que se aprobara eso".

Cuando este Plan se elevó a Asamblea de Escuela para ser aprobado, se hizo un recuento del proceso, y ahí "logramos cambiar el asunto". El plan fue rechazado, porque algunos profesores y profesoras de la carrera de Antropología lograron convencer a otras personas de Sociología para que votaran en su contra,

"entendieron que no estaba muy claro, que era como una reforma para eliminar aquellos cursos que eran los que daban ciertos profesores a los cuales se quería eliminar por su posición política".

Esta mirada retrospectiva que ofrecen algunas personas refleja el conflicto que experimenta el Departamento desde que se inicia el proceso y la reconfiguración permanente de los grupos; estas características son propias de la confrontación de las diversas fuerzas, que se disputan la primacía de sus intereses.

Llama la atención que en el discurso de las personas entrevistadas no aparece la evaluación curricular, como punto de partida para tomar la decisión de la reestructuración. La reestructuración pareciera asumirse como actividad académica

“per se” sin que medien estímulos concretos que justifiquen un cambio, pareciera que este se pone en agenda del departamento sin un sustento académico, en otras palabras, no queda clara la construcción del problema. El proceso que puede orientar los cambios puede ubicarse en la evaluación, que permita identificar y socializar los problemas para luego ponerlos en agenda y conformar la plataforma para la toma de decisiones, en tanto que la información daría cuenta del estado del plan de estudio vigente y las tendencias de la reestructuración, en concordancia con el Estatuto Orgánico, el desarrollo del conocimiento y las necesidades sociales.

La decisión de reestructurar un plan de estudio no queda muy clara, y esta percepción es extensiva, como ya anotamos, a otras escuelas. Los intereses de algunas personas que asumen puestos decisorios, para que su gestión sea reconocida y legitimada por el cuerpo de profesores hace que ejecuten acciones de cabildeo y emprendan una reforma sin que exista la plataforma adecuada. Esta debe ser una de las múltiples causas por las cuales el cuerpo docente no termina por incorporarse al proceso.

4.2.3 El proceso

Durante el proceso de elaboración y aprobación del Plan de Estudio, se realizaron una serie de actividades que tendían a recopilar y sistematizar información acerca de lo que sería la fundamentación de la carrera, el perfil del graduado, los saberes, entre otros, que es información que se recopila luego de analizar las necesidades del cambio.

Durante el año de 1989, se realizó un sondeo preliminar sobre la práctica profesional y el mercado laboral de la Antropología. Un año después la Comisión ad-hoc aporta el diagnóstico preliminar del Plan de estudio vigente.

En 1991 se llevaron a cabo paneles sobre el ejercicio profesional y el futuro de la Antropología. Durante el año siguiente, la actividad predominante fue la

investigación, sobre la práctica profesional y el mercado laboral de los y las antropólogas.

Entre 1993 y 1994 se elaboró la propuesta final del perfil académico profesional y se efectuaron talleres de discusión de la reforma del plan de estudio. Para 1995 se había elaborado la primera versión de la reforma del Plan de Estudio, que contemplaba entre otros aspectos la justificación, el perfil y el plan básico de estudios. Para el siguiente año se había completado con el plan de estudio y un cuadro de requisitos y créditos del primer año de la carrera.

En el segmento anterior, decíamos que desde que surge la idea de reestructurar el plan de estudio, ya se había constituido un espacio polémico, donde se disputaba la orientación que debía tener la formación del y de la antropóloga. Esta puja también estaba mediada por la autonomía que tiene cada uno y una de las profesoras sobre la actividad en el aula, donde realmente se concreta toda reforma curricular, preocupaciones que persisten durante la trayectoria que siguió la aprobación del nuevo plan.

Algunas personas comparten que lo que sucede al interior del aula no se puede controlar, de modo que no se puede asegurar que la aprobación de un cambio en el plan de estudio sea ejecutado. Estas apreciaciones están en correspondencia con el binomio saber-poder, que hace que las personas pendulen entre la asunción y marginalidad del proyecto de reforma, lo que puede reducir la reforma a un acto de fe, en tanto que dependerá de los saberes que puedan y quieran compartir los y las profesoras en su oficio académico.

Desde la perspectiva de currículo que nosotros acuñamos, se supone que ha de haber un compromiso de las personas en el quehacer académico, para lograr instalar un proyecto político educativo. Esto significa que el oficio académico debe ser coherente con ese proyecto, y a la vez este proyecto responder con el oficio académico, con lo que se aseguraría que la síntesis cultural que se expresa en ese proyecto, no solo sería

defendida por las y los sujetos sociales sino que ellos y ellas aportarían para que el mismo evolucione en la dirección deseada, por lo que no cabría la idea de que algunas actividades que se seleccionan, no abonen a ese proyecto.

Efectivamente se reconoce que en alguna medida el Plan de Estudio responde a una práctica subterránea que se ha venido institucionalizando. Hay una serie de cursos que han empezado a variar antes de que se apruebe la reforma; esto legitima la doble vía instalando la necesidad desde el plan o desde los intereses del o de la profesora. Se crea así un proceso dual, de hecho y de derecho, de tal suerte que las modificaciones pueden ser coherentes con el plan o con los intereses del o de la profesora.

"Por ejemplo -comenta una profesora- el curso de diseño de trabajos finales de graduación⁸ se invalida toda vez que los y las estudiantes llegaban a 5 to. año con su diseño listo y aprobado, de tal suerte que los y las estudiantes en esta condiciones no debían llevar el curso aun cuando era parte del plan que debían cumplir".

Por otro lado,

"si vos tenés que dar un curso de Historia de la Antropología, podés llamarlo como te de la gana, sin necesidad de que haya una reforma curricular, va a ir cambiando en contenidos y en objetivos, porque va ir cambiando la historia de la antropología y además no es algo estático, la disciplina sigue creciendo o devolviéndose, pero se sigue produciendo".

Estas percepciones apelan más a la voluntad del o de la profesora que a las necesidades sociales o del desarrollo del conocimiento, expresión que deja al descubierto cualquier intento de reformar el plan.

En esta misma línea una profesora, llama la atención en el sentido de que

"cada vez que cambiaban los profesores de los cursos, era como hacer

⁸ Este curso se ofrecía en el Plan de Estudio anterior en el quinto nivel, su objetivo era que en él elaboraran el diseño del proyecto de graduación para ser sometido a consideración de la Comisión respectiva.

una reforma curricular, porque digamos, durante dos o tres años no se movían los profesores, prácticamente los profesores de los cursos gruesos, de teoría y metodología se mantenían por un cierto tiempo, los optativos eran los que más cambiaban, entonces cuando estaba el mismo profesor venía el mismo programa, cambiaba el profesor y era otra cosa”.

Pareciera que la práctica no legitima la reforma curricular, según es observada por algunas personas; por el contrario, se crea y avala un procedimiento que se convierte en una arma de doble filo, tal como lo venimos expresando. Si todos y todas las profesoras actúan de esa manera con cada uno de los cursos que imparten, se corre el riesgo de crear un caos curricular, pero tampoco se debe dejar de actualizar los saberes que se ofrecen en los cursos. Por otro lado se deslegitima la necesidad de crear un proyecto político educativo; la ausencia de este, puede dar como resultado un profesional recipiente de saberes desordenados. Esto parece no ser una práctica ajena a otras carreras; no es aleatorio el hecho de que se insista en que los y las profesoras deben cumplir con un programa de curso, cuyos lineamientos generales se contemplan en el plan de estudio.

En el ámbito universitario con frecuencia se escuchan a los y las estudiantes referirse a docentes que no se desprenden de las “tarjetas amarillas”⁹, condición que tritura la calidad de la docencia, por lo que no hay que despreciar que parte de la resistencia al cambio, tiene su asidero en el marasmo académico en que permanecen algunas personas que ejercen la docencia.

Por ejemplo, con base en un trabajo comparativo que realizó una profesora acerca de los objetivos, contenidos y bibliografías, se observó la constitución de

“una pauta, cada vez que un profesor o profesora daba este curso, digamos los de historia, los que eran obligatorios, esa misma profesora

⁹ Cuando se habla de tarjetas amarillas, alude a viejos apuntes que el y la profesora conserva desde que comenzó a impartir clases en la Educación Superior. Esta alegoría emerge cuando se validó académicamente, que el personal docente se ayudara con algunas notas, transparencias, entre otros recursos didácticos.

tenía ya su mismo canto, entonces te dabas cuenta que la bibliografía era la misma, que todo lo mismo, venía otro profesor y notabas que este renovaba, modificaba, siempre tratando de enriquecer, entonces parecía que se iba hacia adelante y se venía hacia atrás, se iba hacia adelante y se venía hacia atrás, y ¿quién decidía que fulano, sutano o perencejo dieran un curso? yo eso siempre lo pelee que fuera una decisión de Departamento, que fuera parte del desarrollo de un plan curricular decidir quienes iban a dar unos cursos u otros, pero eso nunca se vio como decisión del Departamento sino como decisión del Director”.

Desde nuestra experiencia, podemos anotar que durante el primer ciclo del año anterior, en una reunión de coordinación del curso “Introducción a la Antropología” en la cual se encontraban cuatro profesoras, que planificaban la metodología de los cursos con base en la pedagogía constructivista, de ellas, tres habían participado del proceso de reestructuración y eran las que promovían cambios metodológicos y de visión del curso; la cuarta se mantenía al margen, hasta que comunicó que a ella siempre le había dado resultado ofrecer los contenidos de una manera distinta a la que se proponía, y que por eso ella no iba hacer cambios, que continuaría haciéndolo de la misma manera. Estos eventos donde se expresa el poco compromiso con las reformas, hacen pensar que podría llevarnos a asistir a una anomia curricular.

Por otro lado, de acuerdo con las apreciaciones de algunos de los y las profesoras, pareciera que es a la Dirección de Departamento la que indirectamente le compete establecer la orientación de la formación y administración del plan, vía adjudicación de cursos. Esto es así por cuanto al adjudicar los cursos, se conoce con antelación la cosmovisión que ha desarrollado el o la profesora seleccionada para el curso; con ello también se estará considerando la anuencia al cambio y los saberes que puede compartir con los y las estudiantes. Observar esto, permite a la dirección hacer consciente que la distribución de cursos por docente lejos de ser una práctica mecánica o ingenua, representa la expresión del compromiso que se tiene con el plan

vigente. Esta modalidad de toma de decisión le confiere un cúmulo abundante de recursos para ejercer el poder y tener dominio hasta del plan de estudio.

Entonces este crisol de apreciaciones conforman el currículo, que se manifiestan de diversas formas, una de ellas es la preocupación de cómo va a ser la o el profesional que formarán?, ¿para qué forman a las personas? La respuesta que demos nos lleva a seleccionar unos y no otros saberes. La puja que se pueda generar puede tener visos personales, ideológicos y políticos, lo que muchas veces lentifica la toma de decisiones.

"Obviamente habían como dos posiciones que aparentemente eran encontradas, yo en el fondo creo que no eran encontradas, que era la misma cosa, solo que había cuestiones de tipo personal".

"En ese proceso predominó la visión cómoda, la de no cambiar, la de seguir con la visión sociológica, que está muy bueno para sociología pero para antropología es otra cosa, la visión cuantitativista, un poco adecuar la antropología a la globalización y a los cuentos esos de la globalidad, esas cosas raras".

Un profesor que había propuesto una orientación "excesivamente radical" hacia el desempeño práctico del profesional, donde se incluía a otras instituciones privadas, ONGs y otras empresas como instancias empleadoras, reconoció que esta posición

"generó discusiones muy fuertes, incluso discusiones que mezclaba alusiones personales duras, que estuvieron por paralizar el intento de reforma, el último intento que hacíamos".

Los roces personales parecen ser la manera como se expresan las diferencias ideológicas. En otras palabras, son la expresión de la movilización de recursos para ejercer poder, que ha provocado en varios momentos, la desaceleración del proceso; esos roces "a veces imposibilitaron el consenso y este era fundamental", las

discusiones formaban parte de la cotidianeidad de las reuniones y los talleres, y esto limitaba la toma de decisiones

"y ese fue el problema por años, siempre había disputa de por medio, y a veces lo que motivaba la disputa era simplemente la propuesta de un curso, o una idea de investigación o una línea teórica que se quería desarrollar, en fin tan diferentes cosas".

Pero lo que aisladamente parecían prácticas ingenuas para el cuerpo de profesores, en conjunto significaban defensas de intereses de grupo, que redundaban en el ejercicio de poder para que esos intereses fueran tomados en cuenta por todos y todas las docentes.

Durante el proceso se dibujaron dos orientaciones; una con tinte desarrollista y la otra construida más desde la etnología. Cada una de ellas, había logrado nuclear los intereses de grupo de profesores y profesoras, que al identificarse con un proyecto lo defendían, unos aduciendo que el mercado laboral se había ampliado a otras organizaciones privadas, ONGs por ejemplo, y que ya no solo el Estado y las universidades formaban las instancias empleadoras. El otro grupo criticaba el hecho de que se quería formar para una ONG que gerenciaba un profesor y de esa manera estaban cayendo en el juego del mercado y coqueteando con las políticas neoliberales, y asumiendo acríticamente el proceso de globalización.

"Ahora la discusión iba sobre el campo de la Antropología y en síntesis la discrepancia radicaba en que este grupo, decía que la antropología tenía que ser Etnografía y nada más, inclusive se llegó a decir que excluyéramos a los arqueólogos porque no cabían dentro de la Antropología que se fueran para Historia y además excluía la posibilidad de pensar en una Antropología más ligada al desarrollo, se argumentaba que eso no era válido, que la vocación académica en Antropología no era del desarrollo sino que era hacer reporte etnográfico, el otro grupo tenía una posición más amplia que ligaba Antropología y desarrollo"

Esa diferencia también es interpretada con base en la formación de los y las profesoras, según otro profesor, los y las antropólogas que fueron al exterior a estudiar, lo hicieron en Ciencias Sociales y según explica, los énfasis son en sociología y economía, donde la parte de la etnografía no es importante, de tal manera que los y las graduadas le restan importancia a este tema, por lo que según él

"eso hizo que el desarrollo de la Antropología aquí ha sido un desarrollo muy sociologizado, porque no hubo diferencia entre los trabajos que hacía unos y otros, esto también tiene una connotación ideológica, pues con un enfoque marxista supone que no debe haber diferencias".

Otra vertiente que se expresa en los datos es la relación que tiene una profesora con los y las profesoras de Sociología, quienes junto con las personas de Antropología constituían la Asamblea de Escuela que es el órgano que toma las decisiones para ambos departamentos. Según ella, un grupo de profesoras y profesores le pedían su consejo para orientar el voto en algún asunto, esto hizo que el plan del 84 no se aprobara,

"yo siempre sentí que había que dar una batalla en la Asamblea de Escuela, la participación mía fue hacer un recuento de como había sido todo el proceso y concluir con el nuevo Plan de Estudio ahí logramos cambiar el asunto".

Pero los grupos no estuvieron constituidos siempre por las mismas personas, sino que se fueron modificando con el tiempo. Con base en los sistemas de alianzas, estas identificaciones hacían que los objetivos de lucha también variaran. Esto refleja esa lucha por ejercer el poder, que es probablemente lo que priva en este caso, y que no está vacía de ideología, como quieren presentarla los y las profesoras. Estas conformaciones de los grupos

"fue un factor complicado, hacía que las discusiones se prologaran indefinidamente, por lo tanto no se podía llegar a decisiones y eso iba

desgastando desmotivando las comisiones de trabajo, llegó hasta la suspensión temporal, no había continuidad, después de un intento que no funcionaba, pasaba un tiempo y luego se reestructuraba la comisión, pasaron varios coordinadores de comisión de reforma curricular, se desarrollaron varias actividades, foros de discusión, para lograr consenso, a veces se llegaba a ese consenso, pero cuando se quería plasmar en un plan ahí era cuando se empantanaba el asunto, eso corrobora que no era tanto por diferencias ideológicas, conceptual sino que era otro tipo de problemas”.

Bien, pero ¿acaso no es de esa manera que se configuran las instituciones? Es muy probable que las discusiones se prolongaran porque el dominio de la zona de incertidumbre se hacía difícil, o porque las partes movilizaban suficientes recursos para no perder liderazgo; pero por otro lado esa es la práctica en la Universidad, y muchas veces la frecuencia es mayor en las unidades que se encuentran de este lado del río, esto por su propia naturaleza. Esto es notable en las actividades donde participa el personal docente de la institución, pero convengamos que es en la exposición, intercambio y defensa de las ideas que se pueden construir proyectos. Sin embargo, estos deben ser coherentes con el modelo que se avala institucionalmente, caso contrario corremos el riesgo de estimular la construcción de parcelas aisladas.

“Hasta donde realmente habrá que decirle a la gente que estudiara antropología, si realmente la carrera va seguir o no, eso hizo madurar ciertas posiciones pero también tiene que ver el momento político, porque en este momento las políticas del neoliberalismo y de globalización han inducido una crisis en términos culturales y que no es de los antropólogos sino social, en el sentido de que nunca hemos sentido tan cerca los costarricenses de desaparecer como culturas, por el hecho de lo que significa el romper nuestras fronteras”.

“En el caso de nuestra Escuela los planes de estudio tienen que tender a aquello de conciencia lúcida, en lugar de estar al servicio de la globalización, pensando que tal vez ya sea irreversible porque lo tomás

o quedás fuera, tal vez nuestro plan pueda ayudar a que haya gente con la conciencia suficiente o la claridad suficiente como para decir, bueno esto puede ser el impacto, por ejemplo yo me pongo a pensar un poco en internet, y no por el suicidio colectivo que ahora lo relacionan mucho con eso pero ya Umberto Eco, ha hablado mucho sobre los peligros de la informática”.

La propuesta desarrollista, como la llaman algunos, tiene su fundamento en la discusión que venían realizando con la gente de Centro América, para lograr un Plan Centroamericano de Antropología.

“Se intentaba una antropología ligada a las demandas sociales y de lo que en el mercado de trabajo se esperaba, entonces reconociendo que en la región había problemáticas que requerían procesos de intervención y de cambio, entonces se requería más práctica y menos teoría, es decir una antropología del desarrollo. Dada la situación de Centroamérica, pensar la antropología en las nubes era como inmoral”.

Represión, pobreza, crisis económica en general, eran algunas de las características de la región, que anotan algunos profesores, “eso ameritaba que nosotros como disciplina diéramos la cara a esa realidad”

Si bien la propuesta de este grupo se justificaba de cara a la realidad de la región, fue fuertemente criticada en virtud de que respondía a las demandas del mercado, esto porque al menos en nuestro país, las organizaciones que serían susceptibles de captar a estas personas una vez graduadas, eran las ONGs, y se descuidaba la parte académica, y

“dio pie para que esa gente de la otra propuesta nos llamaran casi que vende patria, proimperialistas, retrógrados, derechistas, fue como el delirio de la posmodernidad, porque realmente los que estábamos planteando esto, somos los que siempre tuvimos concepciones mucho más progresistas y los que nos tachaban de retrógrados eran los de posiciones más conservadoras siempre”

Esta concepción de antropología deja plasmada las construcciones que

globalizan los procesos, no pensar una antropología local sino regional, derrumba fronteras; la diferencia es que se globalizaría "para levantarle las faldas a la globalización", según se puede leer en el discurso, de otra manera no se asumiría la antropología como una necesidad social centroamericana. Este es un buen ejemplo de asumir la globalización críticamente, el dilema aquí es saber si existirá la voluntad política en la administración central para apoyar iniciativas como éstas

Obviamente vuelve a manifestarse el problema con un sustento ideológico, aunque se quiera disfrazar de conflictos personales. Estas concepciones llevan a defender proyectos diferentes, que ponen en pugna los intereses de los grupos, que como se ha anotado, en algunos casos llegaron a ser unipersonales. De modo que parece que estas pujas, no fueron canalizadas en función de un proyecto académico, sino que fueron expuestas desde los intereses personales, que sí es lo que se manifiesta. Entonces el sustrato de esas luchas, siendo ideológicas, se pudo haber aprovechado para construir proyectos académicos, y no concretarlo en una pugna personal. Así se estaría actuando en correspondencia con lo que la Antropología como disciplina pregona, es decir: el respeto por la diversidad, por las identidades, por las diferencias, entre otros tópicos.

Por otro lado, se reconoce explícitamente el enfoque academicista que tenía el plan anterior, se estaba preparando a las personas para que satisficieran las necesidades de las instituciones de educación superior, pero ya ese mercado estaba agotado, quedando los y las graduadas sin recursos para competir o acceder a otros puestos. Otro factor que simultáneamente presionaba por la reestructuración fue que en el ambiente universitario ya se vivía el síndrome de crisis, y las carreras de ciencias sociales y en particular Antropología estaban siendo amenazadas con cerrarlas. La pregunta de ¿qué hacer, qué formar? es la que lleva a la gran discusión, reabriendo entonces la polémica, mientras las posiciones de los y las participantes se polarizan, en defensa de los enfoques que incluía el cuestionamiento de si era válido

pensar en dos carreras: Antropología y Arqueología,

Esto no niega que a pesar de que el proceso de toma de decisión demoró mucho tiempo,

"se hacían cada rato reuniones de consulta, bastante pesadas pero sí lo hizo muy sólido, estructurando un consenso básico y aislar los que todavía tenían resistencia".

"Ha habido una preocupación desde que recuerde en las comisiones de reforma curricular, por ejemplo a fines de los 80 siempre se nos dijo que había que establecer una especie de híbrido o que consideráramos un perfil académico del profesional que queríamos producir y un perfil de la calle del profesional que trabajaba afuera, que practicaba la antropología fuera de la Universidad, pues muchos trabajan en forma disfrazada, pero hacen antropología... pero yo estoy convencido de que no se puede responder mecánicamente a las necesidades de la calle y por otro lado creo que esta es una disciplina donde el profesional se abre espacio, no donde los campos ya están abiertos".

Lo dicho pareciera que comporta un punto álgido, porque implícitamente se está cuestionando la relación universidad-sociedad, vía plan de estudio. El mercado toma protagonismo en las construcciones de las personas entrevistadas, no así las necesidades de la sociedad civil, recuérdese también que anteriormente la preocupación fue la formación para la educación superior y el Estado, convocando a una revisión de la visión de mundo y de la disciplina, y de la articulación o no del plan con las exigencias de los organismos multilaterales, y de la globalización.

"Recuerdo que una vez mandaron gente para una actividad y donde se soltó una de esas discusiones, pero es que no era discusión sencilla, era ánimo exaltado, realmente que inclusive hacían aflorar rencillas anteriores, difícilmente conciliables, con insulto mediante".

Esto da cuenta de que los conflictos son de larga data, que se arraigan en el imaginario de las personas y afloran en otros momentos; probablemente algunas de

estas construcciones sean heredadas a nuevas generaciones, sin que ellas hayan actuado en los conflictos. Esto es así, porque la construcción del imaginario tiene un proceso multitemporal, que no es sumativo, sino que forma parte de esa totalidad que luego intervendrá en la construcción de las partes del mismo imaginario. Podemos pensar que la reacción ante un proyecto desarrollista, puede estar influida por una actitud negativa y personal, contra las posiciones ideológicas de quienes proponen el proyecto, que se originó tiempo atrás, pero aflora ahora en forma de reacción ante una propuesta académica. También se refleja en el enfrentamiento contra, al menos un profesor, que es director de una ONG para la cual, según este grupo, el Departamento estaría formando antropólogos y antropólogas. Además, según esas personas en las consultorías, lejos de realizar trabajos antropológicos se tiende más a la sociología desvirtuando así la disciplina.

A este grupo aun cuando no era parte de la comisión, se le enviaban los documentos que se producían para que les hicieran observaciones, y según ellos, las observaciones

"producían roncha porque la gente se molestó, se resintió... nosotros lo estábamos haciendo de buena intención de colaborar, de aportar; cuando nosotros vimos que había una actitud muy hostil ya entonces no queríamos pelear ni confrontarnos".

Ante esta polarización de fuerzas surgida en los contextos de participación, fundamentalmente en reuniones tipo taller, donde se elaboraban documentos que se sometían a discusión, los enfrentamientos al proceso se exacerbaban influyendo negativamente en la toma de decisiones. La Comisión optó por proponer que cada grupo elaborara su documento y

"por ejemplo en uno de los puntos de ruptura más importantes, fue con la idea de que no se había considerado el documento que ellos habían elaborado y nosotros en esa reunión estábamos presentado matices elaborados con las posiciones de ellos y las otras, la posición de ellos se

tomaba en cuenta y se elaboró un documento en que las partes que ellos habían elaborado aparecen textualmente, entonces se nos acusó de plagio... entonces si las considerábamos éramos plagiadores y si no las considerábamos éramos dictadores”.

Lo anterior es confirmado por una persona perteneciente al “otro” grupo, no sin deslegitimar la acción de los otros, defendiendo a ultranza los aportes que ellos consideraban fundamentales.

“Bueno ellos toman muchas cosas de las que nosotros dijimos, pero es como “transformer”¹⁰ porque ellos, van metiendo una serie de párrafos de las cosas que nosotros escribimos en la propuesta nuestra, pero la unen a otros párrafos, la sacan totalmente, la descontextualizan y la vacían de sentido, ni siquiera me siento realmente el autor de ciertos párrafos, le están dando una significación que no es la que le queríamos dar”.

El espíritu que queda en los discursos de los grupos de profesores y profesoras, es de protesta. Esto ha desgastado el desarrollo del Departamento; se han invertido muchos afectos y muchas horas reloj, se han producido suficientes ideas que se han socializado, pero parece que sus posicionamientos son férreos. Lastimosamente antropólogos y antropólogas no lograron hacer Antropología al interior de un proceso que les pertenecía y tal vez, por sobreponer intereses personales se olvidaron del proyecto curricular del Departamento.

4.2.3 Antes y después

El proceso de reestructuración, estuvo mediatizado desde sus inicios por la resistencia de por lo menos tres profesores, quienes se oponían a la propuesta que consideraban desarrollista y aliada al mercado. Si se tratara de nuclear los posicionamientos, podemos compartir con unas y unos profesores, que consideran que existieron demasiados grupos e incluso algunas personas que actuaron en forma

¹⁰ Juguete que según se muevan sus piezas va tomando formas diferentes.

individual, con características de grupo. Pero podemos fácilmente identificar al menos tres grandes grupos en correspondencia con su identificación; uno que, como se ha dicho, promocionaba un plan con énfasis en desarrollo; otro conformado en un principio al menos por tres personas, quienes abogaban por un plan con una orientación más fuerte en investigación y vuelta a la etnología y un tercero, que se mantuvo al margen del proceso.

Los dos primeros fueron los que más externaron sus percepciones tanto en forma verbal como por escrito, recurso que se acogió debido a las tensiones existentes y a la necesidad de asegurarse la participación de la mayoría del personal docente. No obstante, esto también trajo su contrapunto, pues luego cuando la Comisión incorporó las propuestas de uno y otro grupo, las personas asumen ese acto como plagio, pues según ellas incorporan parte de sus aportes sin ser citados.

Nosotros consideramos que esta lucha por mantener supremacía en la unidad académica, tanto de uno como de otro grupo no es una cuestión que responde solamente al momento en que se trata de reestructurar el plan de estudio, sino que en este Departamento, la pugna por nuclear adhesiones tanto entre las y los profesores como entre los y las estudiantes, ha sido la dinámica que ha prevalecido históricamente.

Algunas personas expresan que esta confrontación entre los diferentes grupos es una práctica de carácter personal, pero nosotros consideramos que responde a diferencias ideológica y que luego se lleva al plano personal.

Esta lucha que orienta la discusión responde también a la percepción elaborada acerca del profesional por formar y del campo de la antropología; mientras que uno de los grupos considera que el otro mantiene posiciones fundamentalistas, reflejado en la asunción de la antropología como etnografía nada más, y excluyendo a la Arqueología considerándola como parte de la carrera de Historia; la propuesta del otro grupo es considerada con tendencias a formar personas para el mercado, que

atiendan las ONGs, entre ellas la de un profesor que forma parte de la comisión. En este sentido la formación carecerá del enfoque humanista estableciendo una contradicción con el Estatuto Orgánico, y estará más articulada a las políticas neoliberales y a la globalización. El debate se instala allí, en optar por una antropología académica o una antropología aplicada.

"En algunos casos yo siento que tiene que ver con gente, hubo épocas en que se limitó la reforma curricular en que había roces personales, a veces imposibilitaron el consenso y este era fundamental para poder hacerlo, porque sino siempre las discusiones y los talleres enfrentaban a bandos y a gentes y entonces nunca se podía llegar a conclusiones, y eso fue el problema por años siempre había disputa de por medio".

En esta opinión no parece reconocerse los alcances del enfrentamiento, pues las luchas se manifestaban hasta en la selección de los saberes; esto tiene dos sentidos: por un lado solo el hecho de persuadir a los demás para que se ofrezca un curso y no otro y, por otro lado seleccionar los saberes a ofrecer es reafirmar su poder.

"Y a veces lo que motivaba la disputa era simplemente la propuesta de un curso, o una idea de investigación o una línea teórica que se quería desarrollar en fin tan diferentes cosas"

Este posicionamiento ideológico lo presentan como ingenuo o, como bien señalan algunas personas, "discusiones necias" que detenían el proceso, pero podemos decir que se engarza con la resistencia, no solo con un proyecto de reforma del plan, sino con la posibilidad de que las características de los cursos propuestos, exijan otras competencias que no se poseen.

"Había una posición de mayoría muy clara en el sentido de que elimináramos matemática, y un dictamen de minoría, dos personas que opinaban que era imprescindible, trascendental, indispensable el mantenimiento de matemática en el plan de estudio"

No obstante la puja entre los grupos se manifiesta en hechos simples, por lo que puede pasar por contradicciones ingenuas, pero que dentro de un contexto, esas manifestaciones se pueden interpretar como parte de las movilizaciones de recursos que hacen las personas para ejercer el poder. Pensemos en lo que significa la selección de saberes para elaborar un proyecto político educativo.

Pero el punto álgido se presenta cuando uno de los grupos declara que sus apreciaciones sobre el nuevo plan no se estaban considerando,

"uno de los puntos de ruptura más importantes fue con la idea de que no se había considerado el documento que ellos habían elaborado, y nosotros en una reunión estábamos presentando matices elaborando un documento donde aparecen partes textuales del documento que ellos habían elaborado"

Esta posición refleja nuevamente la necesidad de protagonismo de algunas personas del Departamento, protagonismo como producto de la validación de sus deseos.

"Se fue trabajando un consenso de enfoque incluso incorporando algunas observaciones que hacía ese otro grupo, asimilándolas a la propuesta nuestra, sabiendo que no asimilando a todas las personas siempre iba a existir un momento para decir no. Esto sirvió para ir minando ciertos focos de oposición, aislando a las personas que mostraban una mayor oposición".

Este posicionamiento deja al descubierto la lucha frontal que ambos grupos mantenían. Pareciera que se trataba de instalar su proyecto, casi a título personal y reafirma lo que un profesor comentaba: que las reestructuraciones de planes de estudio, terminan por ser parte del proyecto personal del o de la directora de turno; en este caso, el interés parece nuclear a un grupo del Departamento.

Durante el proceso, una de las profesoras que originariamente formaba parte del grupo que rechazaba la propuesta desarrollista, fue cambiando sus percepciones

de lo que significaba la propuesta y paulatinamente fue adhiriendo a la posición del otro grupo. De modo que las personas que quedaron en el grupo, decidieron no seguir en la lucha pues consideraron que

"esa gente no va a aceptar las sugerencias que estamos haciendo, porque de alguna manera se sienten molestos, ofendidos, incómodos, eso hizo que yo me mantuviera totalmente alejado en el momento de aprobación del plan de estudio".

La aceleración de la aprobación del nuevo plan, se la atribuyen precisamente a la salida de dos personas del Departamento que según parte del personal docente estaban entorpeciendo el proceso, de modo que no se lograba el consenso que según unos y unas profesoras era indispensable para dicha aprobación.

"El hecho de que cierta gente se fuera, facilitó las cosas, se fue gente que provocaba roces, esa gente se fue por diferentes razones, creo que unos se pensionaron y otros salieron a estudiar, y entonces hubo un momento que se encontró una serie de gente que podía trabajar junta, que no quiere decir que tuvieran la misma visión de las cosas, pero que podían lograr un consenso y se logró, tiene que ver con ese factor muy personal y subjetivo, por otro lado hay otro asunto y finalmente es la convergencia de los dos factores".

Con la salida de los profesores se restablecen la confianza y el optimismo y se reactiva el proceso construyéndose el "consenso"; no obstante permanece un grupo de personas que no participó en el proceso, que se ha mantenido al margen. Este grupo, sospechamos que puede presentar visos de resistencia, que al no asumir como tal el plan de estudio que fue aprobado, puede ponerle algunos tropiezos.

"Y es que existe en este momento a nivel de Departamento un gigantesco consenso, a pesar de que hay gente tan distinta, con concepciones teóricas y metodológicas tan diferentes, pero es curioso e interesante ver cómo hay un consenso tan grande, que realmente en un año hemos logrado sacar no solo la reforma del bachillerato, ahora queda la licenciatura y la maestría y todo en un año, es algo que incluso los sociólogos se han admirado, de ver la organicidad que tenemos en

este momento, donde antes eran puros pleitos y ahora por condiciones subjetivas y objetivas, las dos, existe ese clima tan interesante, claro que la reforma ha ido caminando rápido, en las primeras comisiones se pensó un poco ilusamente que saldría la reforma, sin haber evaluado todas esas diferencias que había, es algo a lo que hay que ponerle atención, la reforma curricular requiere un consenso y hay condiciones o no para hacer un censo y es algo que se puede objetivamente ver y entonces debería ser en toda reforma curricular una evaluación básica de los que participan en ella, antes de embarcarse en hacer tanto trabajo, porque ha sido mucho trabajo, innecesario"

Los datos parecen no afirmar que en el Departamento exista un consenso, pues como se ha anotado, todavía prevalecen personas que se han mantenido al margen de las tomas de decisión, lo que hace pensar que el nuevo plan no va a ser asumido por ellos, y que la resistencia perdurará. Pero creemos, que ese es el currículo universitario, la diversidad de pensamiento es lo que la debe caracterizar

4.2.4 El producto final

Como hemos anotado, un plan de estudio, en tanto proyecto político educativo, concretiza la síntesis de la cultura que en un espacio y tiempo se manifiesta. El Plan que elaboró el Departamento de Antropología no escapa a esa lógica; esto nos lleva a pensar que en él se reflejan contradicciones varias, producto entre otros factores, de las relaciones de poder. Esto es así, aun cuando finalmente algunas personas opinaban que después de la salida de los profesores que resistían el proceso, éste se caracterizó por el consenso.

Con el nuevo plan se logró darle un carácter más generalista, se logró fusionar las dos carreras que ofrecía el Departamento: la de Arqueología y Antropología. Esto sucedió ante la preocupación de los arqueólogos quienes en un principio consideraron que eso era ceder ante las pretensiones de los y las antropólogas. Al eliminarse el énfasis en el nivel de bachillerato, obliga de alguna manera al personal docente, ya

fuera antropólogo o arqueólogo a trabajar juntos,

"cosa que se había hecho poco, saber que son cursos colegiados, que no quedan a criterio de un solo profesor, cursos de tres o cuatro profesores, porque ningún profesor reúne el conocimiento o la experiencia suficiente para dar un curso sobre un determinado tema, pero que si se junta la experiencia de varios tal vez sí, eso se evaluó muchísimo y aceptamos esa idea básica".

La experiencia como profesor del Departamento, nos hizo presenciar en algunas dinámicas que se seguían en algunos cursos; ahí pudimos notar que efectivamente habían cursos colegiados, que tanto profesionales en antropología como en arqueología impartían cursos en conjunto. Igualmente, en los cursos introductorios que anteriormente eran impartidos casi en exclusiva por el personal de antropología social, actualmente participa también el personal de arqueología. Esto, si bien en lo fenoménico parece evidenciar cambios, -al menos en ese nivel-, otros cambios serán susceptibles de identificar solo mediante la observación en el aula de clase.

Así que una afirmación como la que emite un profesor no parece condecirse con lo anterior:

"yo digo bueno, no me da la sensación de que sea una propuesta que se haya enganchado al carro del tiempo, que haya dicho lo que hay ahora es globalización, modernización, las propuestas son estas... yo lo veo como algo que en lugar de avanzar más bien retrocedió... yo sigo creyendo que la oferta no innova nada, sigue siendo una oferta muy rígida, con bloques por ciclo lectivo, que hay que cumplir con eso para pasar lo que sería ese ciclo, y no es nada flexible en la misma oferta, si uno debiera darse posibilidades de aprovechar mejor los recursos, para que la gente pueda coger más cursos"

Es probable que lo que nos expresa este profesor tenga su asidero no en la estructura de cursos, sino en la ausencia de una asesoría durante el proceso. Como veremos, ésta no se dio sino solo al principio y al final del su trayectoria.

En relación con la fuerte crítica que del nuevo plan de estudio hicieron algunos y algunas docentes, en relación con la perspectiva desarrollista, una profesora agrega que

"un elemento nuevo es que dentro de la lógica de contenidos, hay cursos de métodos de investigación ligado a la parte de aplicada de la antropología, otra es la parte de gestión y administración de proyectos que no quiere decir que deje de ser científica, pero si que el estudiante tuviese una experiencia dentro de la lógica de los organismos internacionales en una dinámica del mercado de trabajo, con esto se deja que éstas sean tareas creativas, sino sistemáticas y planificadas"

Esto se plantea con el fin de que tanto los y las estudiantes como también las instancias empleadoras, no solo las reales sino las virtuales, conozcan el quehacer de un antropólogo, porque como bien lo dice un profesor de los que resistían el nuevo plan,

"la antropología no se ha insertado de forma orgánica en la sociedad, porque la gente no sabe qué hacemos, existen prejuicios y ellos creen que es solo cosas de indios".

De modo que pareciera que esta relación de la antropología con la sociedad, es asumida por una generalidad de profesores; el cómo abordarla es lo que ha planteado disonancias.

Por otro lado se enfatiza que el nuevo plan no solo pone su acento en la consolidación de la relación con el mercado, sino que la selección de los saberes, tienden a formar al y la estudiante con una conciencia crítica, con un enfoque humanista y con un fuerte componente de ética. De esta manera, según afirman algunas personas, no se cae en hacerle el juego al mercado.

No obstante las contradicciones que puedan existir, el nuevo plan de estudio plantea otras preocupaciones. Una de ellas es la incorporación de los cambios por parte de las personas que pusieron resistencia al proceso,

"puede que se presente cierta complicación cuando tengan que trabajar en conjunto, o cuando tengan un curso a su cargo no incorporen todos los contenidos previstos o hagan modificaciones en los contenidos básicos, pero como te digo, creo que en el fondo el problema no era tanto a nivel de enfoque o conceptual sino que había otro tipo de motivaciones".

Otras personas opinan que esas motivaciones son del orden del "joder".¹¹ "Con esa actitud pesimista, dejan que se armen proyectos para luego destruirlos", sin embargo nosotros insistimos que eso más que llamar la atención ingenuamente es una manera de ejercer su poder.

El disentimiento se refleja también en el silencio, sea por no participación, sea por omisión; cuando quisimos entrevistar a alguna de las personas que no participaron en el proceso de reestructuración, se declaran como desconocedora del proceso y con escasos elementos para aportar en la reconstrucción del proceso. Esto puede finalmente redundar en hacer valer sus intereses, en el sentido de que al no mediar un compromiso con el nuevo plan, y en virtud de la libertad de cátedra, el o la profesora se permite mayor libertad en el aula para adherir o no al cambio, de modo que al no exponer sus afectos y sin cargos de conciencia puede seguir ofreciendo los mismos saberes que ha venido ofreciendo con el viejo plan, nada más que cambia el nombre del curso.

"El proceso de reforma curricular -comenta un profesor- contribuye en un cambio de actitud de todo el Departamento, fue un factor importante en una redefinición de la conducta, pues los consensos que se obtienen ahí, se proyectan para toda la vida del Departamento".

Esta apreciación parece no condecirse con lo vivido, pues la experiencia refleja que hay personas que no logran cambiar e incorporarse a la dinámica del cambio; esto lo hicimos notar con un ejemplo: el de una profesora que aun cuando se planificaban las actividades mediante reuniones de coordinación., ella seguía ofreciendo el curso con

¹¹ Se refiere a realizar una acción con el afán de molestar.

la bibliografía y metodología ya experimentada por ella, porque le resultaba más fácil. Recordemos que el cuerpo de profesores se formó en su mayoría con el antiguo plan, de modo que tanto su formación como su práctica profesional, han entronizado en ellos y ellas una forma de mirar la antropología, que puede retardar o suspender toda idea de cambio. También consideremos que una parte sustancial del personal docente es interino, por lo que tiende a no involucrarse en la vida cotidiana del Departamento

La discusión parece haberse dado, aun cuando pareciera que no todos y todas asumieron las dimensiones de ella porque "no es un cambio de nombre, es un cambio de actitud... es decir el profesor tiene que caer en cuenta de que tiene que mejorar, actualizarse, ahora, que hay gente que no se va a actualizar, eso por supuesto que va a suceder".

Entonces subyace la paciente impaciencia de lo que sucederá con esos y esas profesoras que no participaron activamente en el proceso. La esperanza o el deseo de la Comisión redundan en una solución obvia: esperar su jubilación y que mientras permanezcan en el Departamento que no obstaculicen la implementación del nuevo plan, lo que ofrece elementos para pensar que el consenso que se pregona le pertenece a la Comisión y algunas personas cercanas.

"La gente que vegeta está ahí, independientemente de la administración, no participa, ese tipo de personas permanece con más o menos interés de que la gente cambie, por ejemplo para que salgan de un curso que están dando y den otro curso, en temas que son próximos a sus intereses, siempre ponen resistencia, eso repercute de manera muy jodida en un nuevo planteamiento curricular".

Acerca de los problemas que se evidenciarán con los y las profesoras vegetativas, algunas personas parecen compartir "pareceres", y se manifiestan ante esa situación, como una amenaza o debilidad del personal docente. Ellas temen que los y las profesoras vegetativas no abandonen "las tarjetas amarillas" para incorporar nuevos saberes en sus cursos, y que realicen un implante del viejo curso en el nuevo, y

no lograr entonces una reestructuración integral.

Esta situación no es ajena a una reestructuración de plan de estudio de otras unidades académicas donde rige la libertad de cátedra, pues en el aula de clase, el y la profesora se apropian y construyen el proceso de enseñanza-aprendizaje en concordancia con el paradigma individual que han construido; pensar que todos y todas van a evidenciar cambios inmediatos, conforme cambia el plan, es hasta cierto punto iluso, pues los cambios en el nivel simbólico son más lentos y más difíciles, lo que redundará en una asimetría en el nivel epistemológico. Podemos considerar que existirán grupos que ideológicamente estarán más cerca de la orientación que se ha dado al nuevo plan, mientras otros grupos encontrarán que los ajustes que hay que hacer convocan a un gran esfuerzo de parte de ellos, y que los cambios en sus paradigmas son difíciles o imposibles.

Lo anterior parece que es inminente por lo menos en este caso, podemos observar cómo los grupos presentan una escisión ya no solo actitudinal sino del orden paradigmático; esto se refleja en los términos con que se refieren a la "otredad":

"ellos toman muchas cosas de las que nosotros dijimos, pero es como "transformer" porque ellos, van metiendo una serie de párrafos de las cosas que nosotros escribimos, en la propuesta nuestra, pero la unen a otros párrafos, la sacan totalmente, la descontextualizan y la vacían de sentido, entonces yo no me siento ni siquiera el autor de ciertos párrafos, sí eso lo escribí yo, pero, tal como lo veo en ese contexto no lo veo, no es mío, ya lo transformaron, le están dando una significación que no es lo que le quería dar, y nunca le di, entonces, en resumen considero que las posibilidades de lograr un consenso para trabajar no están dadas ahí".

Cierto es que, como anotamos, el consenso no puede significar una condición para implementar un plan de estudio, sino que por el contrario hay que conocer como se construyen los grupos y alrededor de qué asuntos se identifican, esto con el fin de proponer estrategias acordes con esas realidades. Pero la implementación tiene otros

factores que pueden desarticular los esfuerzos para lograr esos avatares tan deseados, que trascienden las relaciones sociales que se producen al interior de las unidades académicas.

Tanto algunos reglamentos como normas que rigen en la institución, así como la estructura jerárquica administrativa, muchas veces confabulan para que algunas de las nuevas propuestas no terminen de instalarse; este es entre otros, un temor presente en los procesos de reestructuración, no solo en los y las profesoras de Antropología, sino que es un sentimiento bastante generalizado en la Universidad. Así lo anota un profesor:

"La dirección de la Escuela en este proceso fue muy importante, muy conciliadora, fue vital para armonizar intereses, y para realizar gestiones administrativas y diplomáticas, aquí a veces ir de una escuela a otra, o ir del Departamento a un Vicerrectoría o a otra instancia de la Universidad es como ir a una Embajada y hay que poner en marcha toda una diplomacia para lograr la cosa, de acuerdo con la manera en se que se haga, se le da curso o no se le da".

Cambiar un sector de esa totalidad que es la Universidad tiene su complejidad, pues pareciera que ese cambio se puede producir solo si la estructura universitaria lo apoya, de modo que plantear cambios que atenten con lo establecido, puede significar un error.

Por su parte también, una reestructuración debe denotar un cambio general, para esto es indispensable un cambio de actitud en el personal, ya no solo docente sino administrativo; las estructuras administrativas deben también cambiar. Este cambio algunas de las veces, se produce por iniciativa de las mismas personas, pero en gran parte de ellas hay que promoverlo. La promoción se realiza vía intercambio de saberes, mediante charlas, talleres, seminarios, contratación de profesores extranjeros, entre otros, lo que puede demandar algunos gastos. Sin embargo, contradictoriamente, en la resolución que firma la Vicerrectoría de Docencia, se indica que la aprobación no tiene

implicaciones presupuestarias.

Esto hace pensar que la nueva propuesta no puede incorporar tecnología, equipo didáctico, bibliografía, entre otros, actualizada, porque la institución no avala incrementar el presupuesto para esos fines. En ese sentido reflexiona una profesora:

"hasta donde un plan de estudio puede cambiar la orientación de una carrera, si el personal que dio el antiguo plan de estudio no se renueva, en dos sentidos, que sea personal nuevo o que este personal se renueve en cuanto a los contenidos de los enfoques, ahí hay un problema muy serio, que puede hacer que el viejo plan de estudio se cuele por esa vía, y que a pesar de que hemos definido contenidos mínimos, al final de cuentas el profesor termine dando lo que le da la gana, su viejo cursito para no hacer un esfuerzo; otro problema: nuestras bibliotecas son un desastre, una desactualización terrible y para un nuevo plan de estudio, debería trabajarse con bibliografía más actualizada que no la vamos a tener, solo en fotocopia, y eso deteriora muchísimo los niveles de consulta del estudiante".

4.2.5 Instancias asesoras

El Centro de Evaluación Académica (CEA), oficina coadyuvante de la Vicerrectoría de Docencia, es la instancia universitaria dentro de cuyas funciones está la de identificar necesidades curriculares y diagnosticar las áreas prioritarias de desarrollo curricular, proporcionar a la Vicerrectoría de Docencia, elementos teóricos y científicos que sustenten la toma de decisiones sobre aspectos curriculares y procurar permanentemente la superación de los sistemas de evaluación, entre otras.

Mediante el Departamento de Investigación y Evaluación Académica, se responsabiliza de investigar, evaluar, asesorar y realizar los estudios necesarios para mejorar la función docente y dar sustento a las decisiones sobre política académica.

Es por esto que cuando una unidad académica desea reestructurar su plan de estudio, le solicita al CEA su colaboración para que la asesore en la materia. Esta coordinación supone el ligamen entre la administración central y las unidades

académicas.

A pesar de los propósitos del personal del CEA, los vínculos que se establecen no siempre son los óptimos que se requieren; las percepciones que de este Centro tienen algunas personas de Antropología son múltiples, pero han coincidido en que la ayuda del CEA en los procesos de reestructuración se limitan a una gestión técnica más que teórica conceptual.

Durante mucho tiempo se ha asumido a este Centro como una instancia contralora o policial y muchas personas consideran que lejos de estar al servicio de las unidades académicas, el CEA lo que hace es legitimar o deslegitimar procesos, mediante procedimientos a veces mecánicos, como el control de créditos por carrera, o la carga académica de las y los profesores, o la evaluación del plan de estudio, "actividad que resultaba bastante incómoda" entre otros; en todo caso no son pocas las opiniones que confluyen en que la relación con el CEA es difícil.

"Una cosa que yo siempre le encontré a la Asamblea de Escuela, era que cada vez que se hablaba del CEA todo el mundo sentía como una especie de amenaza, nunca se le vio como algo que pudiera ayudar a solventar una serie de problemas, a facilitar una serie de problemas... entonces el CEA se visualiza en la Universidad por los docentes como una instancia que evalúa el desempeño de los profesores y no que pueda dar asesoría en otros términos, solo algunos académicos lo visualizan así, pero la mayoría no se les ocurre pensar que pueda asesorar".

Esta impronta tecnicista fue lo que probablemente llevó al Departamento a buscar al DEDUN¹², aun cuando no es ésta la instancia que ofrece asesoría curricular. Ciertamente el DEDUN ha tenido un mejor *rapport* con los y las docentes, esto quizás porque para ingresar en Régimen Académico, es obligatorio aprobar un curso acerca de didáctica universitaria que ellos imparten, y en términos generales tiene buena aceptación.

¹² DEDUN: Departamento de Docencia Universitaria. Este departamento se dedica a ofrecer cursos para que los y las docentes modifiquen o realimenten los procesos de enseñanza aprendizaje. También constantemente realizan investigación acerca de las didácticas.

"Nosotros comenzamos con la gente de didáctica, el DEDUN a hacer los primeros talleres, a hablar de lo que era una reforma curricular, yo creo que hay como un sentido más totalizador, de lo que es una reforma curricular, en el caso del CEA yo pienso que es un papel más técnico, en los últimos años no requerimos de la asesoría del CEA, porque ya como que estábamos montados, luego vino la etapa de aprobación que ahí si trabajamos muy de cerca; ellas (las personas del CEA) son como muy acuciosas en su análisis, bueno eso no puede ser así, cuántos créditos aquí, cuántas horas aquí, cosas que por ejemplo nosotros lo aprobábamos en términos muy generales"

"La participación de ellos (asesores y asesoras del CEA) fue muy ligada a la parte formal, que era la parte de la estructura, como tenía que quedar, porque nosotros estuvimos pensando en una propuesta de reforma un poco que violentaba los cajones normales de la propuesta y un poco la llamada de atención de ellos fue: es que hay que hacerlo así, de esta manera, tiene que tener lo otro; como reproductores del documento con los límites que el documento¹³ propone, sin plantear un poco más allá; si recuerdo que había como dos posiciones la de ella, más rígida y la de la otra persona un poco más flexible".

Estas percepciones en relación con el CEA, son recurrentes en la Universidad, esto está relacionado con la trayectoria que ha seguido el desarrollo de la cuestión curricular como con las políticas que ha seguido el Centro.

La diferencia en el posicionamiento epistemológico, ha presentado problemas de omisión en algunos casos, o de contradicciones al interior de DIEA, por ejemplo cuando se consultó por qué si el Departamento de Antropología pretendía promover un plan de estudio que se saliera de las concepciones clásicas o "del cajón" como algunas personas han llamado, ellas argumentaron que no sabían que existían otras formas de estructurar un plan de estudio, que nunca se les dio información al respecto.

Esta situación se puede generar por varios motivos; uno de ellos es que el personal académico no solicita información o asesoría. Por otro lado, es posible que la

¹³ Se refiere a la Guía para la Reestructuración de Planes de Estudio

asesoría que se está ofreciendo esté parcializada y que entonces se muestre solamente una tendencia. Esto se puede producir porque los y las asesoras también desconozcan otras opciones teóricas o que por no adherir a ellas las omiten.

Esta rigidez que le confieren al CEA, hace que soliciten la asesoría del DEDUN y reconozcan que esta instancia les permitió realimentar el reservorio que poseían de la materia. Esto porque les ofrecían mejores saberes del orden de lo epistemológico y conceptual, ofrecimiento que -retomando opiniones de algunos de las personas que entrevistamos- no ofrece el CEA. Ciertamente, nosotros hemos experimentado discusiones muy polémicas para esclarecer el rol de la persona asesora, y de ahí apropiarnos de un bagaje teórico suficiente para satisfacer las necesidades de las unidades académicas.

Aun cuando lo normativo tiene su función, esto para evitar la anomia curricular, el dilema se establece respecto de la especificidad de la unidad académica, que muchas veces al someterse a los lineamientos institucionales, experimentan cierta contradicción. En algunos casos el y la asesora, lejos de privilegiar la fundamentación epistemológica y socioprofesional de la disciplina, pone su acento en la normativa, cayendo inminentemente en esa rigidez que ha caracterizado negativamente al Centro.

"Me parece que en esa época el CEA era muy formalista, me parece que como que siempre había conflictos con el DEDUN, bueno el CEA necesitaba certificar que se había hecho un proceso científico, que había conducido a la reforma curricular".

También se reconoce desde el CEA que

"nosotros somos muy rígidos, o ellos querían cosas que el CEA no les podía proporcionar porque tal vez en ese momento el Centro estaba en una posición muy rígida, también para el diseño curricular y sobre todo interesaba el asunto de los créditos, y de los requisitos y de la flexibilidad del plan, pero vista en esos términos muy formales, y tal vez

ellos estaban esperando otro tipo de asesoría”.

El asunto con el Centro tiene su propia historia; aun cuando el Departamento de Investigación y Evaluación Académica (DIEA), está compuesto por al menos un cuerpo de quince personas investigadoras de diversas disciplinas, en la orientación de su labor asesora se ha escindido en dos grupos, en correspondencia con la concepción que de currículo se tenga. Así, unas personas adhieren a la concepción curricular propuesta desde el positivismo mediante la tecnología educativa, mientras otras personas simpatizan más con las nociones provenientes de la Teoría Crítica.

De esta división han sido concientes otras autoridades ,

"según lo que me contaban las directoras del CEA, había mucho conflicto interno, el CEA tenía una cara muy conflictiva, es decir a nivel interno aparte de lo que pudiera ser políticas universitarias. Internamente el conjunto de gente que se llamaba Centro de Evaluación Académica tenía una cara, por lo menos los informes que a mi me daban eran una cara muy conflictiva. Yo ni siquiera me enteré por qué eran los conflictos que había grupos aquí, grupos allá, en fin eso a mi eso ni me preocupaba. Lo que me preocupaba era que la gente estuviera tranquila para que trabajara mejor”.

Durante por lo menos dos años, se estuvieron realizando talleres internos para compartir tanto saberes como experiencias personales en funciones de asesores y asesoras, pero como dice una compañera del equipo

"no estoy segura de que el equipo, como equipo haya asimilado en su totalidad lo que se ha venido planteando, yo creo que muchas personas leen pero no interiorizan, y siguen con las mismas prácticas anteriores, más aun, creo que se usa el lenguaje de algunas cosas que parecen innovaciones vaciado de su contenido”.

Parece que estamos viviendo un momento en que parte del equipo asesor no quiere innovar, pues es más fácil quedarse con una guía que lo conduce a un determinado lugar completando asuntos, sin una reflexión teórica y epistemológica de

la disciplina. Esto quizás demanda un mayor esfuerzo intelectual por parte del y de la asesora.

Esta división se refleja cada vez que personas de uno y otro grupo se juntan para asesorar un proceso, como sucedió en Antropología, según reflejan algunas opiniones recopiladas. Esto sucede sin que en las unidades académicas tengan conocimiento de la dinámica que se vive al interior del CEA.

Desde aquí podemos denotar también que el problema desde el CEA, lejos de ser del orden de lo personal, o de lenguaje como algunas personas creen, es ideológico. Por tanto no compartimos la opinión de una de las compañeras que justifica el rechazo del Centro por parte de las unidades académicas de la siguiente forma:

"si nosotros usamos un vocabulario muy elevado, o si nos vamos por las nubes, entonces lo que hacemos es espantar a la gente de las unidades académicas, entonces tenemos que ver cómo se logra esto pero sin usar términos muy elevados que tal vez con cuestionamientos que los lleve a ellos a ver cual es la fundamentación epistemológica de su área, pero sin hablarles de esos términos, siempre le digo a los compañeros que hay muchas maneras de llegar a lo mismo, y que si nosotros llegamos con términos muy elevados, y en una actitud de que yo soy el que tengo el conocimiento, yo estoy aquí y ustedes están ahí abajo, no se logra nada".

Con este comentario cuasi lapidario, pareciera que se quiere desterrar el lenguaje académico del claustro universitario. No pretendemos que todas las unidades académicas tengan que estar familiarizadas con lenguajes propios de otras disciplinas, pero sí consideramos que en los procesos multidisciplinarios, como pueden ser los de reestructuración de planes de estudio, todas las personas participantes modificamos el reservorio de saberes con que ingresamos en el proceso, pues este constituye un proceso de reconstrucción del currículo y de aprendizaje de todos y todas las participantes. Esto es posible sí, y solo sí, emprendemos el quehacer académico como lo que es: una actividad de educación superior, crisol del conocimiento.

VENTANA V

Tal como dijimos en la introducción, esta última ventana pretende ofrecer una síntesis sobre algunos tópicos que se han encontrado en las miradas por las otras ventanas, pero esa síntesis no tiene carácter de conclusión; primero porque lejos de pensar que se concluye una investigación, más creemos que se dibuja un escenario, donde se generan nuevos planteamientos para continuar investigando acerca del tema y, también, porque apenas empezamos a conocer la cotidianidad que se vive en un espacio y tiempo determinado, que está engarzada a una multicausalidad que la define.

Es casi imposible dar cuenta de la multicausalidad; sin embargo, trataremos de enunciar algunos datos que permiten abrir portillos por donde se pueden encontrar situaciones y decisiones que se han conformado en líneas de fuerza, y han penetrado en la Universidad de Costa Rica, resignificando y reconfigurando la cultura académica y los modelos de universidad.

5.1 MAS ALLA DE LAS ORILLAS DEL RIO

5.1.1 Desde lo nacional

Durante la década pasada el planeta experimentó situaciones inéditas en casi todos sus ámbitos. Los modelos económicos de corte neoliberal se afianzaron y se desarrollaron, promoviendo fuertes cambios en las cotidianidades de los países. Simultáneamente, a los capitales los hacen deambular por el globo terráqueo, desterritorializándolos en procura de mejores escenarios para su desarrollo, mientras la economía informática y el desarrollo de las comunicaciones reemplazan trabajo por capital. Sus efectos lógicos se expresan en la disminución de los salarios y el aumento

del desempleo y la pobreza.

Los países pobres, y específicamente Costa Rica, presionados por los organismos internacionales, negocian los créditos de manera que los ajustes que se responsabilizan realizar al modelo económico, como parte del garante para que le concedan esos y más créditos, contribuyen a configurar los escenarios para atraer los capitales "golondrina", que a su vez están articulados a esos organismos. Así se abre la ruta hacia las privatizaciones y la disminución del tamaño del Estado, con ello se agiliza el deterioro de los servicios en los sectores de salud, vivienda y educación, entre otros.

Paralelamente se comienza a generar una actitud de desesperanza, emerge también la incredulidad en los dirigentes políticos, se resignifican los valores culturales, la impunidad se transforma en "valor social" y crece la corrupción, tanto en los grupos políticos como en la sociedad civil. Se expande el narcotráfico y la seguridad ciudadana decae a pasos agigantados. Asimismo el pensamiento neoconservador se coloca en el vértice superior de la pirámide social y se asimilan conceptos como libertad y democracia a capitalismo y liberalismo económico.

Este malestar se expresa en la sociedad civil mediante el proverbio popular, que se instala en el imaginario colectivo de la mayoría de las y los ticos: "porta mí".

"Porta mí" es la contracción de "que me importa a mí", y refleja el rechazo al compromiso. Los y las ticas¹⁴ comienzan a rechazar cualquier presión para manifestarse ante un evento específico. Esto afectó a las organizaciones gremiales, las cuales entraron en un marasmo que llevaron a algunas a sucumbir, mientras otras apenas sobrevivieron. Pocas eran las personas que acudían a los llamados de las organizaciones, las cuales tuvieron que crear estrategias para atraer a sus afiliados y afiliadas a su seno, como fueron las rifas, reconocimientos materiales a las primeras personas que acudían, entre otras.

¹⁴ Personas nacidas en Costa Rica o nacionalizadas como tales.

En este "porta mí", también se reflejaba el vacío que había dejado la vivencia de Europa del Este y la caída del muro. También era la queja porque se habían desvanecido o falseado las utopías. Se había develado que el modelo de sociedad por el que se había luchado, también tenía visos de corrupción, de contradicción y de injusticia. El "porta mí" llevaba implícito la pregunta ¿para qué y por qué luchar?

Pero no todo estaba perdido. De ese mundo incrédulo, afectado por las constantes crisis, surgen preocupaciones de pequeños grupos, liderados, casi siempre, por intelectuales, que comienzan a luchar por la defensa de los derechos humanos, por la igualdad real de oportunidades para todas las personas, por la defensa de la ecología, mediante la premisa del desarrollo sostenible; los diferentes grupos, algunos minorías, comienzan a hacerse escuchar. En otras palabras, mientras se eliminaban de la agenda política cuestiones que eran fundamentales para recuperar el nivel de vida de décadas anteriores, se comenzaba a hacer conciencia en pequeños grupos de la sociedad civil, de cuestiones "por resolver", para luego tratar de incluirlas en la agenda política.

Por eso no todo está resuelto. La constante reducción de los presupuestos a los diferentes sectores de la sociedad, ha producido un deterioro social, como ya anotamos. Con esto se deslegitima la educación pública en general, dando paso a la privada en todos los niveles. Para la educación superior, y específicamente en la Universidad de Costa Rica, la reducción del presupuesto ha provocado fuertes cambios en la relación universidad-sociedad, relación que se quiere recomponer con los recursos actuales, pero con las características desarrolladas en otros tiempos con otros recursos. Esto asociado también, al hecho de pasar de ser la única universidad a competir con otras públicas y privadas.

Este es el referente para aplicar la política de "rendición de cuentas" a la que han sometido a las universidades públicas, pues existen fuertes presiones tanto gubernamentales como internacionales para que así sea. Pero convengamos que la

"rendición de cuentas" a su vez, es una "recomendación" de los organismos internacionales.

La lógica que se crea al interior, es que la Universidad debe dar respuestas a la sociedad, antes que el Estado tome acciones y atente contra su "autonomía". Entonces las acciones asumidas por las universidades públicas, (como son la autoevaluación y la acreditación) son significadas como esas respuestas que podrían limitar la intervención estatal. Intervención que por otro lado, hace tiempo que convive con nosotros en la institución, vía otorgamiento del presupuesto. En esta situación, Estado y educación superior pública, negocian el presupuesto, pero el primero moviliza más recursos para hacer valer sus intereses, además de permitirse hacer solicitudes expresas a las instituciones para que cada una ajuste su gestión, de manera que sea conveniente para el gobierno, modificando las opciones propuestas por las universidades. Es con base en estas negociaciones, que se llegan a crear los diferentes compromisos entre universidad y Estado.

Pero la dinámica de rendición de cuentas no es una acción ingenua, hay relaciones biunívocas tanto entre la universidad y el gobierno como entre éste y los organismos internacionales. En estas relaciones priva la opacidad, sobre todo en aquellas autoridades universitarias que emprenden acciones con características personalistas.

5.1.2 Desde lo institucional

El panorama descrito también se reflejaba en la Universidad de Costa Rica. De la misma manera se comenzaron a vivir las crisis, cuando le redujeron el presupuesto, mientras la presionaban para que aceptara más estudiantes, en aras de la democratización de la educación superior. Igualmente muchos de los servicios de la institución se vieron amenazados con desaparecer.

Algunas áreas fueron fuertemente limitadas; una de las que más experimentó ajustes fue la acción social, que durante la década de los 70 recién empezaba a desarrollarse. Algunos programas que le pertenecían a esta Vicerrectoría, se cerraron o se estancaron, y la relación con las comunidades se limitó al punto de dejar de existir en algunos casos. Igual suerte corrieron otros programas propios de las unidades académicas cuando se les limitó el presupuesto. De modo que a los programas que existían en aquella década no se les pudo dar seguimiento y desarrollarlos, abonando al Estado de malestar de los y las docentes.

La investigación no quedó exenta de estas reducciones, de modo que cada vez fueron menos las investigaciones del aprobadas del área de Ciencias Sociales, esto porque son las menos rentables. Las áreas más afectadas posiblemente fueron las de ciencias sociales, así como la humanística y la artística, pues en la Universidad se siguieron priorizando las ciencias naturales sobre las sociales y las artísticas. Contradictoriamente con el Estatuto Orgánico, que solicita que todo y toda docente debe realizar investigación y acción social.

Por lo tanto, creemos que la relación universidad-sociedad mostró fuertes signos de ruptura a partir de la década de los 80. Los acuerdos de la Reforma de Córdoba y del III Congreso comenzaron a degradarse. A pesar de que se hacen intentos por restaurarla, no ha sido posible. Por el contrario, desde las unidades académicas hay una fuerte preocupación por ser "pertinentes" y "eficientes", con lo cual se establece una mayor cercanía con el mercado, alejándose así de la atención de las necesidades sociales. Pero esta preocupación no surge espontáneamente, sino que puede ser producto de las líneas de fuerza que ingresan por medio de imposiciones o mediadas por agentes sociales universitarios, quienes disponen de recursos para ejercer el poder, y persuadir a las Unidades Académicas de que se apropien de esas líneas. Estos intereses llevan a asegurar que la reconfiguración de la relación universidad sociedad sea coherente con el pensamiento de aquellas personas o grupos

dominantes.

La venta de servicios, la autoevaluación, la acreditación, la descentralización, entre otros, son procesos que aun cuando los y las docentes no tengan clara su intencionalidad, le solicitan a la Vicerrectoría de Docencia ser aceptados en ellos, más que nada respondiendo a una preocupación por no quedar excluidos de un evento que puede "ser importante" o estar de moda, pero cualquiera que sea el motivo, se ingresa acríticamente en procesos propios de la globalización y el neoliberalismo.

Estamos siendo empujados, pero muchas veces también vamos a su encuentro, al establecimiento de una relación universidad-mercado más que universidad-sociedad; esto ha promovido el abandono del desarrollo humano propugnado en otros tiempos, para centrar la atención en una formación eficientista, tecnocrática, con una salida directa al mercado.

Aun cuando persisten males de la década anterior y se pueden identificar docentes que no salen del estado de "porta mí", o que se preocupan por ingresar acríticamente en la vorágine global, también podemos encontrar en otros grupos preocupación por elevar la calidad de la educación en esta universidad.

Se han reiniciado las convocatorias a foros, en los cuales se discuten temas de actualidad que le competen a todos y todas las universitarias. Se trata de reactivar positivamente las estructuras sociales que durante los últimos años han permanecido anquilosadas.

Pero persiste un divorcio entre la administración central y las unidades académicas, esto se hace evidente en lo aportado por algunas de las personas entrevistadas; separación que creemos está estrechamente ligada con la toma de decisiones y lógicamente con el proyecto de universidad que se impulsa. Hemos descrito el proceso que siguió la decisión de elaborar las "Políticas y normas curriculares", pudimos identificar la contradicción con lo dispuesto en el Estatuto Orgánico, y el "desconocimiento" que de las "políticas" confiesa tener el cuerpo

docente. Cuando la cuestión no es apropiada por las personas que participan de la cotidianidad en donde las políticas van a actuar, difícilmente ellas van a ser asumidas como fueron pensadas por la administración central, precisamente porque las bases no fueron partícipes en esa toma de decisiones.

La contradicción descrita, plantea entonces otras amenazas, que obedecen a las percepciones que elaboran las personas de las unidades académicas en relación con la administración. Esto, más que preocupante, es urgente de resolver si queremos evitar que la universidad entre en una anomia en materia curricular.

5.1.3 Desde el modelo

Los y las universitarias que iniciamos estudios en la década de los 70, seguimos luchando por aquel modelo de universidad que se trató de caracterizar en el Estatuto Orgánico, producto del insuperable -todavía- III congreso. Pero también nos ha costado admitir que en el mismo estatuto quedaba normada una organización administrativa que amenazaba con puesta en marcha del modelo conceptualizado, apoyando, en cierta medida, el fortalecimiento del doble discurso, pues como se dijo, la concepción teórica de la universidad no se correspondía con la organización administrativa que se proponía, lo que ha permitido la convivencia de pensamientos disímiles en un mismo espacio.

Se asumió que las áreas sustanciales de la universidad son la investigación, la acción social y la docencia, y que las tres formaban un todo indisoluble; pero, administrativamente estuvieron separadas, y luego por los intereses de quienes dirigieron cada una de las instancias que las administraba, las vicerrectorías, actuaban en forma independiente.

Sin embargo, cuando se comenzaban a tomar acciones para hacer cumplir lo que decía el Estatuto Orgánico y algunas personas trataban de resignificar las pedagogías, otras se aferraban a sus discursos tradicionales, porque se sentían amenazados por el

cambio. Luego estas personas asumieron puestos en la administración central, con poder de decisión, y su gestión tendía a la reproducción de esquemas tradicionales.

La década de los 80, confabuló contra el desarrollo del modelo de universidad descrito en el Estatuto Orgánico. El compromiso que debía asumir la universidad con la sociedad en ese proyecto, no se logró efectuar en su totalidad, convirtiéndose más en preocupaciones personales que institucionales. Aunado a lo anterior, sobrevivía en el discurso de la mayoría de los y las docentes, la importancia de la investigación como motor del desarrollo del conocimiento científico, que permitiría mejorar el nexo con la sociedad por medio de la acción social; sin embargo, en la práctica, dadas las condiciones del momento, se comienzan a limitar estas actividades.

No es extraño que a más de 20 años de haberse aprobado la indisolubilidad del trinomio investigación, docencia y acción social, nos preguntemos ¿cómo hacer efectiva esa indisolubilidad?: Esta pregunta quedó sin respuesta en el Estatuto Orgánico, y para la mayoría de las personas continua suspendida. Esto porque para efectuar esa relación indisoluble, se requiere un cambio de paradigma, lo cual no es apoyado por la administración central.

El doble discurso que rige el quehacer universitario parece legitimarse, entonces, desde la administración central, puesto que en momentos en que se presenta un nuevo modelo institucional, que obligadamente requiere de otra visión de mundo a la vigente en la mayoría de las personas que dirigen la institución, ese no se propicia. De modo que ese modelo no es asumido plenamente por los y las académicas, provocando entonces que la contradicción entre el modelo propuesto teóricamente y la práctica cotidiana se exacerbe y sea difícil de saldar. De este modo defender "el modelo" de universidad, en singular, se convierte en tarea difícil.

Una parte de los y las asesoras del Centro de Evaluación Académica, han tratado de retrotraer y resignificar algunos pautas que ofrece el Estatuto Orgánico, pero en la práctica parte de los y las profesoras tienden a reificar lo que se expresa

en el mismo, al tratar de interpretar literalmente lo expuesto en él, ayudando también a que la contradicción discursiva de éste y algunas prácticas académicas se afiance.

No todo está resuelto. Creemos que hay que volver a las prácticas democráticas de toma de decisión o por el contrario transparentemente ser autoritarios.

5.1.4 Desde el Departamento

La estrategia óptima que debe seguir una reforma curricular y de plan de estudio, supone un conocimiento por parte del cuerpo docente de la tarea que se va a emprender, esto no solo con el fin de que todos y todas contribuyan en la construcción del mismo, sino que se apropien del proceso y aporten con sus saberes en esa construcción, no olvidando que estas contribuciones se realizan mediadas por las relaciones de poder. Esto podría también asegurar la formación de pautas que puedan compartir la mayoría del cuerpo docente.

El proceso que hemos analizado e interpretado, refleja que las relaciones de poder se constituyen muchas veces en motor para la creación, pero otras, en límite. Es la lógica de la toma de decisiones, que contiene como características la solidaridad y el conflicto, porque siempre habrá personas que disienten y asienten en un mismo proceso. Pero es de esa manera que se crean las costumbres, los hábitos, las creencias, en fin, se resignifican las construcciones simbólicas en un momento y espacio determinados. En otras palabras permite la formación de identidades y la reconstrucción de las culturas.

Las unidades académicas, como hemos expuesto, construyen casi siempre su propia percepción de currículo y de plan de estudio, de una manera específica, buscando una interacción endógena. Es probable que por afinidad disciplinar se identifiquen con otras unidades académicas y puedan compartir códigos, de esta manera podemos pensar que la cultura académica posee diversos espacios de

identificación.

Por otro lado la normativa universitaria, que es otra manera de crear identidades, parece no tener el efecto deseado; por el contrario, algunas veces es asumida como obstáculo y se opta por ignorarla; entonces, lejos de homogenizar algunas prácticas académicas vía normas institucionales, se estimula el maniqueísmo entre la administración central y las unidades académicas. Situación que denuncian algunas personas como limitantes para proponer cambios en los currícula.

Esta construcción del fenómeno universitario, convoca pensar en la imposibilidad de hablar de un proyecto de universidad, de una noción de currículo, de una relación de paridad entre los y las académicas que temporalmente ocupan puestos decisorios y los y las docentes. Por el contrario es la heterogeneidad la característica que priva en el imaginario colectivo universitario en relación con el modelo de universidad. El discurso con pretensiones de homogenización, que algunas personas consideran se refleja en el Estatuto Orgánico, se convierte en un recurso para el ejercicio del poder; debido a que las disposiciones de la administración central se apoyan en el cumplimiento de este estatuto, con el fin de validarlas.

En las unidades académicas no es tan válida la sacralización que se ha pretendido elaborar del Estatuto Orgánico, desde la administración central, si pensamos que, en algunos casos, éste es desconocido por algunos profesores y profesoras que se han encontrado realizando procesos similares al del Departamento de Antropología, lo que nos hace pensar en la vigencia que él pueda tener, no por las propuestas que reúne, sino por la forma en la cual se asume y operacionaliza en las unidades académicas y concretamente por las personas que ejercen las prácticas académicas cotidianamente.

Creemos que para que la Universidad de Costa Rica no sucumba en la anomia académica, es necesario crear, desde las autonomías de las unidades académicas y la libertad de cátedra, algunos códigos que permitan identificarnos orgánicamente, para

asegurarnos el desarrollo del sentido de pertenencia, y así "matricularnos" críticamente en procesos que, lejos de atentar contra las autonomías, las fortalezcan, y desde ahí resignificar la calidad de la educación superior pública, en correspondencia con las necesidades sociales, en el contexto mundial actual.

Hasta aquí hemos recorrido por parte de la cotidianidad que viven algunas personas en la Universidad de Costa Rica. Hemos respondido a las preguntas que nos hicieramos al principio: ¿Cómo inciden los procesos y decisiones planetarias, como son la globalización y la mundialización de las culturas, en las políticas curriculares de la Universidad de Costa Rica?; Desde los planes de estudio ¿cómo afrontan las unidades académicas las decisiones de la administración central los procesos planetarios que les pueden resultar o no adversos?; ¿De qué manera la estructura institucional existente está apoyando la viabilidad de la toma y ejecución de las decisiones?; ¿Cuál es el material simbólico que comparten las y los profesores universitarios en el proceso de asumir y ejecutar la reestructuración del plan de estudio?. Las respuestas nos han permitido conocer más del oficio académico, y nos provocan nuevas preguntas para seguir investigando.

El reservorio de conocimientos se ha visto modificado sustancialmente, hoy, tengo más conocimiento sobre mi propio quehacer, sobre las responsabilidades como universitario, como ciudadano.

Mi canasta de investigador se ha incrementado, no solo con conocimientos del orden académico, sino también con el de la vida cotidiana de la institución. He adquirido también, nuevos afectos y en consolidado otros. Mi esperanza es que esto que comparto con ustedes convoque a nuevas metas, otros propósitos, que nos permitan una mejor relación con nosotros mismos, y con la institución.

BLIOGRAFIA

- Aguilar, L. (ed.) **Problemas públicos y agenda de gobierno.** Miguel Angel Porrúa, Grupo Editor. México. 1993
- Aguilar; L (ed.) **El estudio de las Políticas Públicas.** . Miguel Angel Porrúa, Grupo Editor. México. 1996
- Araya, C. "Las transformaciones de la educación superior estatal en la década del 70" En: Universidad de Costa Rica. **Revista de Ciencias Sociales.** No. 49-50. Costa Rica. 1990
- Ayero, J. "La cultura que vuelve'. Una revisión de las perspectivas de análisis cultural en la sociología norteamericana". En: **Revista de Ciencias Sociales.** No.4. agosto 1996. Universidad de Quilmes.
- Ayuste, A. et al **Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.** Colección Biblioteca de Aula. Editorial Graò, de Serveis Pedagògics. Barcelona. 1994
- Beltrán, F. "Las instituciones en el cruce de caminos" En: Frigerio, G.; M. Poggi y M.Giannnoni (Comp.) **Política, instituciones y actores en educación.** Centro de estudios multidisciplinares; Ediciones Novedades Educativas. Argentina. 1997
- Bonilla, J. "Historia de Departamento de Antropología" En: **Revista de Ciencias Sociales.** No. 64 Junio 1994. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.
- Bourdieu, P. y L.J.D. Wacquant **Respuestas por una antropología reflexiva.** Editorial Grijalbo S.A.México. 1995
- Bourdieu, P. **Cosas Dichas.** Editorial Gedisa S.A. España. 1996
- Bourdieu, P. **Sociología y cultura.** Editorial Grijalbo S.A. México. 1990.
- Bozzoli, M.E. **La antropología aplicada en Costa Rica y en Centroamérica.** Documento mimeografiado. Costa Rica. 1994
- Bravo, M.T. "Dimensión ambiental y curriculum universitario" En: De Alba, A

- (Coord.) **El currículum universitario de cara al nuevo milenio.** Centro de Estudios sobre la Universidad. México. 1993
- Brunner, J.J. "Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato". En: Courard H. (Edit.) **Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina.** FLACSO-Chile. 1993
- Brunner, J.J. **Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000.** CEDES-Argentina; NUPES-Brasil; DIE-México; FLACSO-Chile y IEPRI-Colombia. (S.f.)
- Camacho, D. "La inacabada lucha pro-académica del III Congreso universitario" En: Universidad de Costa Rica. **Revista de Ciencias Sociales. No. 49-50.** Costa Rica. 1990
- Castells, M. "Flujos, redes e identidades. Una teoría crítica de la sociedad informal". En: Castells et al. **Nuevas perspectivas críticas en educación.** Ediciones Paidós. Buenos Aires. 1994
- Chavarría, M. C.; **Evaluación de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica: el contexto.** Centro de Evaluación Académica. U.C.R. 1985.
- Clark, B. **El sistema de Educación Superior una visión comparativa de a organización académica.** Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Editorial Patria, S.A. 1983
- Coto, O; A. Gurdián; R. Quesada; A. Vargas; "Graduación en la Universidad de Costa Rica en la década de los ochenta: reflexiones prospectivas". En: Gurdián, A. (Comp.) **Proyecto de universidad para el siglo XXI.** Oficina de publicaciones de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica. 1994
- Cox, C. "Políticas de educación superior: categorías para su análisis". En: Courard, H. (Comp.); **Políticas comparadas de educación superior en América Latina.** FLACSO-CHILE. 1993
- Crozier, M. y E. Friedberg **El actor y el sistema.** Alianza Editorial. Madrid.1990
- Dávila, F. "Apuntes analíticos para la comprensión de la estructura educativa". En: de Alba, A. (coord.) **Teoría y educación en torno al carácter**

científico de la educación. Centro de Estudios sobre la universidad. México. 1996

- De Alba, A. (Coord.) **Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la Educación.** Universidad Nacional Autónoma de México. 1996
- De Alba, A: "El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular". En: De Alba, A (Coord.) **El currículum universitario de cara al nuevo milenio.** Centro de Estudios sobre la Universidad. México. 1993
- Dengo, M.E.: **Educación Costarricense.** Editorial Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. 1995.
- Devandas, C.: **Educación, humanismo y desarrollo.** Editorial Mater, Universidad de Costa Rica. 1993.
- Díaz, A. "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal". En: Puiggrós, A. Y C. Krotzsch **Universidad y evaluación. Estado del debate.** Rei Argentina S.A. y Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires. 1994
- Díaz, A. "Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la licenciatura en pedagogía en la UNAM. En: De Alba, A. (coord.) **Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación.** Universidad Nacional Autónoma de México. 1996
- Díaz, A. **Ensayos sobre la problemática curricular.** Editorial Trillas; ANUIES. México. 1996
- Dieterich, H. "Educación, mercado y democracia". En: Chomsky N. y H. Dieterich: **La sociedad global. Educación mercado y democracia.** Oficina de publicaciones Universidad de Buenos Aires. Argentina. 1996
- Diker, G. "Acerca de la diversidad del trabajo académico". En: IICE. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación** Año II, No. 3. Diciembre de 1993. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina
- Diker, G. "Evaluación de la calidad universitaria: elementos para su discusión". En: IICE. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de**

- la **Educación** Año II, No. 3. Diciembre de 1993. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina
- Dobles, I. "La transformación universitaria y las ciencias sociales". En: **Revista Reflexiones No. 27**. Octubre de 1994. Costa Rica.
- Escolet, M.A. **Universidad y devenir**. Instituto de Estudios y Acción Social. Argentina. 1996
- Filmus, D. "Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizadora". En: Filmus D. (Comp.) **Los condicionantes de la calidad educativa**. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 1995
- Flecha, R. "Las nuevas desigualdades educativas". En: Castells et al **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1994
- Follari, R. "Los retos del siglo XXI ante el Estado evaluador". En: Puiggrós, A. y C. Krotzsch **Universidad y evaluación. Estado del debate**. Rei Argentina S.A. y Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires. 1994
- Foucault, M. **Microfísica del poder**. Las ediciones de La Piqueta. España. 1992
- Frigerio, G.; M. Poggi y G. Tiramontti. **Las instituciones educativas Cara y Ceca**. Troquel Educación. Argentina. 1995
- Furián, A; "¿El currículum, la universidad y el siglo XXI?". En: De Alba, A (Coord.) **El currículum universitario de cara al nuevo milenio**. Centro de Estudios sobre la Universidad. México. 1993
- García Canclini; N. **Ideología, cultura y poder**. Oficina de publicaciones del C.B.C. Universidad de Buenos Aires. Argentina. 1995
- Geertz, C. **La interpretación de las culturas**. Editorial Gedisa, S.A. España. 1997
- Giménez, G. "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos". En: González J. y J. Galindo (Coord.) **Metodología y cultura**. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México. 1994
- Gramsci, A. **La alternativa Pedagógica**. Distribuciones Fontamara, S.A. México 1995

- Gurdián, A. "El curriculum universitario y los desafíos del futuro". En: Gurdián, A. (Comp.) **Proyecto de universidad para el siglo XXI**. Oficina de publicaciones de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica. 1994
- Gurdián, A. "Universidad, sociedad y curriculum" En: Gurdián, A.; L. Guzmán; L. Molina M.C. Romero. **Planificación y evaluación curricular en trabajo social**. Editorial Alma Mater. Costa Rica. 1992
- Gurdián, A. **El impacto de los cambios globales en el curriculum universitario**. Ponencia. Seminario Universidad desarrollo. Costa Rica. 1994
- Gurdián, A. **La universidad pública frente a la globalización y el cambio científico-tecnológico: hacia una agenda de análisis**. Mimeografiado. Costa Rica. 1996
- Gurdián, A. "Acreditación y globalización". Ponencia. **Simposio sistemas de acreditación en educación**. Costa Rica. Julio de 1996
- Haba, E. **Pedagogismo y "Mala Fe"**. Editorial Investigaciones Jurídicas S.A. San José, C.R. 1995
- Herrera, R y M. E. Rodríguez; "La Universidad de Costa Rica y su proceso de reforma (1946-971)". En: **Proyecto de Universidad para el Siglo XXI** Oficina de Publicaciones. Universidad de Costa Rica. 1994.
- Herrera, R y M. E. Rodríguez; **Universidad y Reformismo en Costa Rica**. Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1994.
- Hinkelammer, F. **Estado y poder político: el desarrollo de América Latina y la cultura de la desesperanza**. Ponencia presenta en el Seminario "Universidad y Desarrollo". Universidad de Costa Rica. 1994
- Ianni, O. **Teorías de la Globalización**. Siglo vintiuno editores, S.A. México 1996
- Jensen, H. **Universidad, ciencia y humanismo**. Editorial Tecnociencia. Costa Rica. 1995
- Jensen, H.; "Reflexiones Inconclusas sobre la Universidad". En: **Reflexiones No.1. Agosto 1992**. Facultad de Ciencias Sociales. U.C.R.
- Karpinsky, R.M.; **La Concepción Teórica y Práxis Académica de la Universidad de Costa Rica**. Escuela de Estudios Generales. U.C.R. 1982.

- Kosik, K. **La dialéctica de lo concreto**. Editorial Grijalbo. México. 1986
- Krotsch, C y T. Fanfani; "Universidad y sistemas productivos: Autonomía y cooperación. En: T. Fanfani (comp.) **Universidad y Empresa**. Niño y Dávila /Ciepp. Buenos Aires. 1993
- Levy, D. **La educación superior y el Estado en Latinoamérica**. Centro de Estudios sobre la Universidad; UNAM. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México. Grupo Editorial, Miguel Angel Porrúa. México, 1996
- Margulis, M. "Globalización y Cultura". En: **Revista de ciencias sociales No. 4**. Universidad de Quilmes. Agosto de 1996. Argentina
- McLaren, P. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo**. Rei Argentina S.A.; Aique Grupo Editor S.A. Argentina. 1994.
- Mendoza, J. "La universidad frente a las tendencias de la globalización". En: Muñoz, H. y R. Rodríguez (coord.) **Escenarios para la universidad contemporánea**. Centro de Estudios sobre la Universida. México. 1995
- Mires, F. **La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad**. Editorial Nueva Sociedad. Venezuela. 1996
- Mollis, M. "Crisis, calidad y evaluación de las universidades: tres temas para el debate". En: Puigrós, A. Y C. Krotsch **Universidad y evaluación. Estado del debate**. Rei Argentina S.A. y Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires. 1994
- Mollis, M. "En busca de respuestas a la crisis universitaria: Historia y Cultura. En: **La educación superior en América Latina I. Perfiles educativos. No 69**. 1995. México.
- Mollis, M. **Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas**. Universidad Nacional Autónoma de México. 1996
- Mollis, M.y E. Bensimon. **Crisis, calidad y evaluación de la educación superior desde una perspectiva comparada: Argentina y Estados Unidos**. Mimeo. Washington D.C. 1995

- Neufeld, M.R. "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la Antropología. En: Lischetti, M. (Comp.) **Antropología**. Editorial Universidad de Buenos Aires. Argentina. 1995
- Opazo, A. **Costa Rica: La Iglesia Católica y el orden social**. Editorial DEI. San José. 1987
- Ortiz, R. "Otro territorio". En: **Revista de Ciencias Sociales No. 4**. Universidad de Quilmes. Agosto de 1996. Argentina
- Ortíz, R. **Otro Territorio**. Universidad de Quilmes. Argentina. 1996
- Oszlak, O y G. O'Donnell **Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación**. CLACSO No. 4, Buenos Aires. 1976
- Paniagua, C. "Origen y transformación de la universidad costarricense" En: **Revista de Ciencias Sociales. No. 49-50**. Universidad de Costa Rica Costa Rica. 1990
- Pérez, A. "Alcances y límites de la evaluación institucional de las universidades argentinas". En: Marquis, C. (Comp.) **Evaluación Universitaria en el Mercosur**. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina. 1994
- Pérez, A. **Universidad, política y sociedad**. EUDEBA S.E.M. Buenos Aires. 1981
- Popkewitz, T. **Sociología política de las reformas educativas**. Fundación Paideia; Ediciones Morata, S.L.España. 1997
- Puigrós, A. "Currículum universitario del siglo XXI y los derechos humanos". En: De Alba, A (Coord.) **El currículum universitario de cara al nuevo milenio**. Centro de Estudios sobre la Universidad. México. 1993
- Puigrós, A. **Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX**. Compañía Editora Espasa Calpe Argentina S.A./Ariel. Buenos Aires. 995
- Reisberg, L. "Evaluación de la Educación Superior: la experiencia de Estados Unidos". En: Marquis, C. (Comp.) **Evaluación Universitaria en el Mercosur**. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de

- Cultura y Educación. Argentina. 1994
- Rovira, J. **Costa Rica en los años 80**. Editorial Porvenir. San José. 1989
- Ruiz, A.; **Universidad y Sociedad en América Latina**. FLACSO Costa Rica. 1993.
- Said, E. **Representación del intelectual**. Ediciones Paidós Iberoamérica S.A. España. 1996
- Shwartzman, S.; "Políticas de Educación Superior en América Latina: el contexto". En: **Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina**. FLACSO Chile, 1993.
- Tapia, N. "Enfoques curriculares y diversidad del conocimiento en la U.C.R. En: Bernardo J. (Comp.) **Primer congreso internacional de epistemología y educación**. Editorial Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. 1996
- Torres, C.A. **Estado, privatización y política educativa. Elementos para una crítica del neoliberalismo**. Ponencia. Coloquio Internacional sobre 'Relaciones entre Gobierno, Justicia y Cultura' México. 1994
- Touraine A. "La dualización de los países ricos y pobres". En: Bergalli y Casado (Coord.); **Frente a la sociedad dual**. Editorial HACER. Barcelona. 1994
- UNESCO **Documento sobre políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior**. Caracas. 1995
- Universidad de Costa Rica **Estatuto Orgánico**. Oficina de Publicaciones de la U.C.R. 1990
- Universidad de Costa Rica. **Asamblea Universitaria: Acuerdos definitivos originados en el III Congreso Universitario 1971-1972**. Oficina de Publicaciones de la U.C.R. 1979
- Universidad de Costa Rica. **Resoluciones de IV Congreso Universitario**, aprobadas en la semana del 14 al 18 de julio de 1980. Documento mimeografiado.
- Universidad de Costa Rica. **V Congreso. Resoluciones**. Oficina de Publicaciones. U.C.R. 1991

- Universidad de Costa Rica; Comisión Organizadora del V Congreso. **Resoluciones.** Oficina de Publicaciones. Costa Rica. 1991
- Vargas, A. **Lineamientos para la elaboración de perfiles profesionales.** Vicerrectoría de Docencia; Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica. 1992
- Vasilachis, I. **Métodos cualitativos I, los problemas teórico-epistemológicos.** Centro Editor de América Latina. Argentina. 1993
- Vicerrectoría de Docencia. **Políticas y normas curriculares para la actualización de planes de estudio.** Documento mimeografiado. Universidad de Costa Rica Setiembre 1994
- Vicerrectoría de Docencia **Propuesta para la la flexibilización curricular a corto plazo.** Documento mimeografiado. Universidad de Costa Rica Setiembre 1994
- Vicerrectoría de Docencia **Resolución No 6037-95.** Universidad de Costa Rica. Noviembre 1995
- Vicerrectoría de Docencia **Talleres de reflexión académica.** Documento mimeografiado. Universidad de Costa Rica. Setiembre de 1994
- Vicerrectoría de Docencia **Informe de labores.** Documento preliminar.1995
- Vicerrectoría de Docencia. **Políticas y normas curriculares para la actualización de planes de estudio.** Oficina de Publicaciones. Universidad de Costa Rica. Setiembre de 1995
- Wing-Ching, I.; "La Universidad de Costa Rica: Crisol de las Ciencias del Hombre". En: **Revista de Ciencias Sociales. No. 64, junio 1994.** Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Zemelman, H. **Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría.** Colegio de México. 1992
- Zemelman. **Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento.** Centro de estudios sociológicos. 1996.