ISSN: 0482 - 5276

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA AÑO XLII NÚMERO 83 I - 1999

CONTRARREFORMA UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Revista de Ciencias Sociales

DIRECTOR
Daniel Camacho
Revisoc@cariari.ucr.ac.cr

CONSEJO EDITORIAL
Ana Cecilia Escalante
Omar Hernández
Henning Jensen
María Pérez
†Jorge Mario Salazar
Luis Valverde

EDITORA
Cecilia Arguedas
ceciliaa@cariari.ucr.ac.cr

CORRESPONDENCIA
DIRECTOR
Apartado 498
2050 San Pedro - Costa Rica
América Central

EDITORIAL DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
© 1999
SAN JOSE, COSTA RICA

SUSCRIPCIONES
Editorial de la Universidad de Costa Rica
Apartado Postal 75
2060 Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
San José, Costa Rica

CANJES
Universidad de Costa Rica
Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información
Unidad de Selección y Adquisiciones-Canje
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
San José, Costa Rica

VALOR DE LA SUSCRIPCIÓN

	c/ejemplar	Anual
Costa Rica	¢ 750	¢2000
Otros países	$ 20	$ 60

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

PUBLICACIÓN
TRIMESTRAL
AÑO XLII. NÚMERO 83 (I-1999)

Visítenos en nuestra página WEB
http://cariari.ucr.ac.cr/~revicsoc/

Impreso en la Oficina de Publicaciones. Universidad de Costa Rica

Portada: Fragmento del *Mural de la segunda república. 1953.* Lucio Ranucci.

Técnica: Oleo sobre madera.

Diseño Gráfico y Arte final de la portada y el contenido:
Grettel Rodríguez Rodríguez

Control de calidad:
Sección de Revista

Revista
305
R Revista de Ciencias Sociales / Universidad de Costa Rica.--
Vol. 1 (1959)--. -- San José, C. R.: Editorial Universidad de
Costa Rica, 1959--
v.
ISSN: 0482 - 5276

1. Ciencias Sociales -- Publicaciones periódicas.
2. Publicaciones periódicas costarricenses.

BUCR

La Revista de Ciencias Sociales es una publicación de la Universidad de Costa Rica que recibe apoyo material de varias de sus dependencias, entre ellas, la Vicerrectoría de Investigación, la Dirección Editorial y Difusión de la Investigación (DIEDIN), la Oficina de Publicaciones y el Instituto de Investigaciones Sociales.

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

ISSN: 0482-5276
Año XLII. Nº 83, (I-1999)

CONTRARREFORMA UNIVERSITARIA

	PRESENTACIÓN	5
Olimpia López Avedaño	La universidad estatal en el contexto sociopolítico de la década de los 90	7
Marielos Aguilar Hernández	La misión de la Universidad Latinoamericana ayer y hoy	23
Abelino Martínez Rocha	La conformación de un mercado universitario: El caso centroamericano	37
Víctor Hugo Méndez-Estrada	Oferta académica de las Universidades privadas de Costa Rica, durante 1995.	47
Yolanda Dachner Trujillo	La regionalización de la Universidad de Costa Rica. Una propuesta para avanzar	61
Roberto Alfredo Miranda	La gobernabilidad en los procesos de reforma educativa	73

PELIGROSIDAD SOCIAL

Eric Chargoy	Escala de Respuesta Individual Criminológica: Un instrumento psicocriminológico para determinar objetivamente la peligrosidad	97
Luis Sandí Alicia Díaz	Consumo de drogas en el adolescente en la calle	119
	ARTÍCULOS	
Amando Robles Robles	Entre lo mismo y lo totalmente otro, la ética	129
Miguel Sobrado Chaves	Privatización de la política y política de privatización	139
Vivian Gelberg Lang Francisco Sánchez	Cumplimiento de los hábitos alimentarios del Judaismo (Kashrut) en la comunidad ortodoxa Judía de Costa Rica	149
	COLABORADORES	157
	Próximo número 84 - 85	159
	LIBROS	

PRESENTACIÓN

Uno de los signos del presente es la privatización. Podríamos decir más bien, un subsigno porque forma parte de un modelo de cambios de la sociedad con dimensiones que lo sobrepasan.

En Latinoamérica, con mayor o menor resistencia social, se privatizan todos los meses compañías estatales de comunicaciones, electricidad, aviación, minería y otras.

Si ese proceso continúa también se privatizarán, como ya ha empezado a suceder, los servicios de salud, pensiones y educación.

Todo ello parte de un prejuicio: lo privado es más eficiente. Aunque, si observamos con cuidado, la práctica no lo demuestra así.

No era posible que las universidades escaparán de ese proceso. No se trata de que anteriormente las universidades privadas estuvieran ausentes. Las hubo y cumplieron un importante papel. Sólo mencionamos las magníficas Universidad José Simeón Cañas de El Salvador, e Iberomericana de México, regentadas ambas por la Orden de Jesús. En consecuencia, la disyuntiva actual en el campo univeristario no es la simplona oposición entre lo público y lo privado.

Por el contrario se trata de una profunda transformación que consiste en considerar con base de las políticas públicas a otro gran prejuicio, cual es, el de que las fuerzas del mercado, o sea la oferta y la demanda determinarán la cantidad de graduados, su distribución equilibrada entre las diversas profesiones y, lo que es más trascendente, la calidad de la educación.

Con base en ese prejuicio la política universitaria de una gran mayoría de los países latinoamericanos se ha limitado a desregular (palabra clave del nuevo modelo) la enseñanza unversitaria. Ello significa poco menos, que cualquier dueño de un garage esta en posibilidad de abrir una universidad. Esta influyente simpleza con la reflexión cuidadosa acerca del tema universitario que se entrega en el siguiente número de la Revista de Ciencias Sociales.

Los artículos publicados muestran la complejidad del problema y analizan fortalezas y debilidades tanto del modelo anterior centrado en la preeminencia de la universidad estatal como de la propuesta política privatizante.

Abre esta entrega Olimpia López *que disecta el contexto sociopolítico en el que se desenvuelve la universidad estatal en la presente década. Están presentes en su análisis tanto la política del Banco Mundial en el campo de la Educación Superior, como las conclusiones de las conferencias convocadas por la UNESCO para analizar este tema y ubica esa generación de pensamiento dentro de las transformaciones, sin duda mundiales por las que atraviesa la sociedad de hoy.*

Por su parte Marielos Aguilar, *también basada en los ambios de la sociedad y el Estado, postula la tesis de que la universidad estatal debe reformarse a la luz de la identidad nacional y regional. Considera útil la autora, para apoyar su tesis, rescatar la misión cumplida por la universidad latinoamericana en el pasado y a eso dedica su artículo.*

Abelino Martínez *se coloca en el ámbito centroamericano y señala una importante consecuencia del proceso que venimos analizando al mercantilismo de las universidades estatales.*

Víctor H. Méndez-Estrada *ha hecho un estudio empírico del cual deduce las razones por las cuales una cantidad considerable de estudiantes se inclinan en Costa Rica por las universidades privadas, lo cual es de gran interés ya que esto sucede a pesar de que las universidades estatales siguen gozando de los más altos grados de prestigio (la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional se ubican en los dos primeros lugares de aceptación en encuestas realizadas).*

Yolanda Dachner, *se ubica en un nivel más concreto, cual es el de la regionalización de la Universidad de Costa Rica, proceso que analiza críticamente y del cual resalta sus logros.*

Termina la sección central con un Artículo de Roberto Alfredo Miranda *sobre la gobernabilidad en los procesos de reforma educativa.*

En esta entrega hemos incluido otro tema específico sobre temas de peligrosidad: Uno de Eric Chargoy *sobre métodos de evaluación de la peligrosidad y otro de* Luis Sandí *y* Alicia Díaz, *sobre el consumo de drogas en la calle por parte de adolescentes.*

Se completa el número con la sección de artículos *sobre temas de la ética (*Amando Robles*), la política de privatización (*Miguel Sobrado*) y otro interesante estudio empírico sobe los hábitos alimentarios del judaísmo en Costa Rica de* Vivian Gelbert *y* Francisco Sánchez.

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
Marzo de 1999
Daniel Camacho Monge
Director

Ciencias Sociales 83: 7-22, (I-1999)

LA UNIVERSIDAD ESTATAL EN EL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE LA DÉCADA DE LOS 90

Olimpia López Avedaño

RESUMEN

En este artículo se analiza la discusión que se desarrolla en América Latina en torno a la educación superior, en la década de los noventa, por influencia de los planteamietos del Banco Mundial. Así como las respuestas que se dan en los diversos países, fundamentalmente en Costa Rica. Concluye analizando las posibilidades de las universidades estatales para enfrentar los retos que demanda el nuevo siglo.

SUMMARY

This article analysis a theme that been taking place in the nineties about superior education in America Latina. It is due to the influence of the Wold Bank challenges. In addition, it will be related the responses that other countries give especially in Costa Rica. It ends analysing the posibilities of the State universities to confront the goals that will demand the new century.

INTRODUCCIÓN

Muchos son los retos que el fin de milenio y el inicio del nuevo siglo plantea a la educación superior. Este importante momento histórico requiere de una universidad fortalecida, renovada, con capacidad para ofrecer a la sociedad las orientaciones e insumos que requiere para enfrentar las tendencias económicas y culturales. La producción científico-tecnológica y los avances cualitativos en las posibilidades de comunicación reducen el mundo y facilitan los intercambios en todo nivel. Este fenómeno incide sobre la organización social, la cultura, las economías, la vida individual y colectiva y sobre todo determina y demanda nuevas formas de estructuración del trabajo y sobre todo, de la producción y transmisión de conocimiento. En ese marco se deben transformar las estructuras organizacionales con el objeto de responder ágilmente y en forma pertinente a las vertiginosas transformaciones. Por otra parte, existe consenso en torno a la importancia del conocimiento como factor primordial de la producción, en detrimento de las economías basadas en mano de obra barata y con baja cualificación. Estos factores unidos a la necesidad de acercarse a un desarrollo de tal naturaleza que permita la supervivencia humana y de la vida en general, hoy amenazada gravemente por el deterioro de los entornos físicos y sociales, conducen a la búsqueda de una nueva ética, como requisito para la reproducción social.

La universidad como institución cuya razón de ser la define la producción, transmisión y la conversión del conocimiento en beneficio de las sociedades, se torna prioritaria. El último año de la década permite visualizar el consenso en torno a la importancia de la educación y en forma especial la superior. Sin embargo, el acuerdo teórico producto del análisis de resultados empíricos comparativos a escala mundial, es la culminación de un borrascoso proceso en el que la educación superior llevaba la peor parte. La década estuvo marcada por profundas contradicciones e influida por perspectivas fundamentadas en tesis predominantemente económicas en las que el mercado fue el actor principal. La educación superior estatal latinoamericana, se debilitó significativamente producto de políticas sociales en las que privó el deseo de reducir el gasto público y el aparato de Estado. Sin embargo, en forma paralela la competitividad de los países en el ámbito internacional requiere un papel activo de las universidades en la producción de tecnología de punta y recursos humanos capaces de innovar y crear. Esta es una tarea que no asumen universidades privadas cuya proliferación se da también en esta década, dado que surgen con base en carreras de baja inversión, en el campo de las ciencias sociales y sin estructura para realizar investigación.

En esa década la situación de la educación superior en América Latina revela el predominio de un pensamiento que se expresa abiertamente y otro oculto que subyace al primero. Por otra parte, el mismo está influido por las posiciones del Banco Mundial, del Banco Internacional de Desarrollo y de la UNESCO (Albornoz, 1997).

Según Albornoz, el análisis del discurso en torno a las universidades expuesto y discutido en la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, en noviembre de 1996, revela la influencia de estos organismos.

Ante un entorno marcado por las tendencias antes expuestas cabe preguntarse: ¿Pueden las universidades estatales responder con la celeridad que se requiere a las demandas del entorno, desde un pasado reciente adverso? ¿Cúales son las tendencias de cambio predominantes? ¿Cúal ha sido el papel de la sociedad civil y del Estado en estos procesos? ¿Cómo se expresa la legitimidad de la universidad en el país?

Para intentar una respuesta, en este artículo se analizan las tendencias de las políticas relativas a la educación superior de los años noventa y las principales discusiones sobre el tema, en el ámbito nacional e internacional. Por otra parte, se revisan algunos indicadores para determinar las condiciones actuales y las posibilidades de respuesta en el momento actual, a los retos ya señalados. En el análisis se procura establecer las posibles interrelaciones entre las características del contexto internacional y su aceptación y manifestación en el nacional.

1. EL CONTEXTO INTERNACIONAL

1.1. Las tesis neoliberales y económicas

La década de los años noventa se caracteriza por el cuestionamiento de la educación superior estatal, en el marco de tesis neoliberales tendentes a reducir los Estados y fortalecer procesos de privatización. Organismos como el Banco Mundial difunden resultados de investigaciones a lo largo de la década que, desde perspectivas económicas, inducen a una polémica sobre la relación desarrollo/educación.

Por una parte se afirma que a mayor inversión en educación, mayor nivel educativo, mejor nivel del capital humano y mayor crecimiento económico. Por otra, que la ineficiencia de la universidad estatal hace necesario introducir mecanismos de mercado para mejorar su calidad. Esto hace necesario reducir los subsidios y fomentar las instituciones privadas lo que traería como resulta-

do una disminución del gasto público, la ampliación de la matrícula en los centros de educación superior y el incremento de la tasa de retornos sociales en el sector educativo (Ruiz, 1998).

Otros autores plantearon tesis discrepantes con las del Banco Mundial, al señalar que las afirmaciones en torno a la educación superior no tenían suficiente sustento empírico. Y, por el contrario, la privatización del sistema provocaría una alta carga para el ingreso familiar contribuyendo a la inequidad (Colclough, 1996). Por su parte Romer (1993) señala los peligros para el crecimiento económico de un sistema educativo excluyente, sin incentivos para la producción de ideas en el nivel nacional. Debido a que las ideas son bienes relevantes para el crecimiento económico, el descubrimiento y la innovación, no puede permitirse que sean controladas por pocos y que solo se rijan por las reglas del mercado. Por tanto toda nación debe garantizarse este insumo crítico para el desarrollo.

Las aseveraciones del Banco Mundial, condujeron a una fuerte polémica en torno al ámbito educativo que debería recibir el subsidio estatal para su funcionamiento, privilegiándose al sector primario sobre la educación superior. Ante la escasez de recursos y los problemas fiscales que enfrentan los diversos países, se afirma que una solución es dirigir los esfuerzos estatales a la educación básica y privatizar la superior. Por otra parte, se señala que los retornos sociales y privados en primaria tienden a ser mayores que en la superior, lo mismo que en la educación privada.

En contraposición a estas ideas, se afirma que para analizar la tasa de retorno no se debe enfatizar en variables de tipo económico, sino que se requiere considerar aspectos de tipo social. Así por ejemplo, la mejor formación de la ciudadanía puede incrementar la equidad, reducir la mortalidad, reducir la fertilidad y otros factores que conducen al desarrollo. Por otra parte, los diversos niveles educativos no se excluyen, más bien se complementan, y son parte de un proceso integral de aprendizaje. Por otra parte, se indica que se debe enfatizar en la calidad de la educación que se ofrece, porque es ese el factor que mejor explica las diferencias de salarios y de la productividad. Por tanto, las tasas de retorno son insuficientes para plantear conclusiones en torno a la naturaleza de la educación de un país, los niveles que debe financiar o privatizar.

La polémica, primaria-educación superior-privatización no se resuelve, sin embargo, si se da consenso teórico y empírico en torno a la importancia de la educación para el desarrollo. Por tanto también hay acuerdo en torno a la necesidad de que los países aumenten la inversión en educación (Ruiz, 1998).

Por otra parte, el Banco Mundial modifica sus planteamientos a partir de una publicación del año 95 denominada *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia.* En el mismo se analizan los problemas y limitaciones que enfrentan las universidades, para concluir que son producto de un periodo de crisis financiera en la que se vieron obligadas a dejar de invertir en una serie de rubros. Hoy eso se refleja en la calidad de la enseñanza y de la investigación. De esta forma el Banco propugna por una reforma universitaria en la que se estimule a diversificar el financiamiento, a redefinir el papel del Estado con la educación superior, pero sobre todo a la definición de políticas en procura de la calidad, la equidad y la pertinencia.

De esta forma, la dinámica universitaria en el contexto internacional muestra un marcado interés en definir parámetros y modelos de evaluación, acreditación, determinación de la eficiencia y eficacia. Por su parte, los estados enfatizan en mecanismos de control mediante un estímulo a estos procesos de evaluación. Las universidades se orientan a la búsqueda de un paradigma de calidad (Banco Mundial, 1998).

1.2. Pensamiento alternativo: Conferencias de la UNESCO

Por otra parte, las conferencias organizadas por la UNESCO muestran un pensamiento latinoamericano, alternativo que

> "aboga por una concepción de la educación superior que, al tiempo que la reconoce como uno de los componentes más importantes de la sociedad contemporánea y futura, también exige una renovación de su pedagogía, aprendizaje, investigación y funciones de servicio, y en última instancia de los propios centros de educación superior" (UNESCO, 1995).

En La Habana se discute a partir de dos premisas básicas; el conocimiento científico como elemento clave para el desarrollo sostenible y la globalización económica como factor inexorable al que la universidad debe enfrentarse estimulando la equidad en el acceso a la formación de toda la ciudadanía.

Se consideran problemas de las universidades latinoamericanas el aislamiento de los sectores sociales incluidas las empresas, ineficiencias en el modelo organizativo, desfase oferta/demanda, presupuesto y autonomía. Producto del encuentro se recomienda: incentivar la investigación, vincularse efectivamente con el sector productivo, utilizar los avances tecnológicos en los procesos educativos para ampliar la cobertura, todo ello para incrementar la pertinencia de ese nivel educativo y usar la evaluación como un mecanismo de revisión permanente del quehacer y acercamiento cada vez mayor a la calidad (Albornoz, 1997).

Por otra parte, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París, en octubre de 1998, convocada por la UNESCO, se reafirman las conclusiones de La Habana y se plantean como acciones prioritarias de la universidad; evaluaciones internacionales de calidad sin uniformidad, aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, reforzar la gestión y el financiamiento, la educación como servicio público, intercambios teóricos y prácticos entre países y continentes, atención al éxodo de competencias necesarias para el desarrollo nacional, asociaciones y alianzas de cooperación.

Dado lo anterior se propone un Plan de Acción que tienda a instrumentar los siguientes programas: mejoramiento de la pertinencia, la calidad, la gestión y el financiamiento, gestión de nuevas tecnologías de información y comunicación y reorientar la cooperación internacional (UNESCO, 1998).

1.3 Políticas sobre educación superior en América Latina

En América Latina, las políticas sociales se diseñan con mayor o menor influencia de la perspectiva neoliberal y se asumen elementos presentes en la discusión descrita con antelación. Chile es el país tomado como modelo de modernización desde esta lógica del desarrollo. A fines de la década de los ochenta se evidencian transformaciones importantes en el ámbito de la educación superior en ese país. Se desmembran las sedes de las universidades estatales y se les convierte en universidades, con el objeto de dinamizar el sistema y producir entre ellas mayor competencia, y así procurar su mejoramiento cualitativo. Se establece un mecanismo de financiamiento estatal que beneficia a las universidades que logren reclutar a los mejores aspirantes al sistema. Se disminuyen los subsidios directos e incentiva el autofinanciamiento. Se establecen préstamos para los estudiantes capaces y sin recursos para financiar sus estudios.

Estas medidas procuran la desestatización, la desconcentración y distribución del poder y privilegia al mercado como mecanismo de asignación de recursos. Por otra parte, se incrementa el número de universidades y otros centros privados de educación superior, en los que privan criterios de rentabilidad y se ofrecen carreras que requieren poca inversión.

En suma, las políticas sociales tienden a reestructurar la educación superior, a privatizar el sistema y a procurar su administración con base en una mayor competencia, eficiencia y productividad. Todo ello en respuesta a los acuerdos con el Fondo Monetario Internacional para reducir el gasto público en un corto plazo, con el agravante en el caso chileno de una pérdida de autonomía de las instituciones de educación superior al no tener la potestad de elegir a las autoridades que las gobiernan (Allard y Muga, 1988).

Un fenómeno similar se da en otros países de América Latina. En México, por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo 95-2000 se expresa la necesidad de una transformación de la educación superior con elementos similares a los ya señalados, en los que se enfatiza en la modernización institucional, vinculación con los sectores productivos y la búsqueda de la eficiencia en la dinámica interna de las universidades, en el marco de difíciles negociaciones presupuestarias (Casanova, 1995).

En suma, las ideas sobre educación superior en América Latina están determinadas por las demandas de los organismos financieros internacionales, los que procuran cobrar las enormes deudas que asumieron estos países en la década de los 70 en que predominó el desarrollismo vía industrialización y que se enfrentó con la crisis de los años 80 para ingresar en lo que se ha llamado la década perdida.

2. EL CONTEXTO NACIONAL

2.1. Políticas educativas en tiempos de ajuste

En Costa Rica la educación superior enfrenta problemas similares al de otros países de la región latinoamericana. Estas dificultades tienen como marco el establecimiento de Programas de Ajuste Estructural, con los que se busca estabilizar la economía. Estos se inician con el gobierno del presidente Luis Alberto Monge en 1982 (PAE I). Continúan con el presidente Oscar Arias en 1989 (PAE II) y el tercero se define en 1990 con el presidente Rafael Angel Calderón (PAE III).

Los programas de ajuste se enmarcan en un discurso sobre la búsqueda de un estilo de desarrollo sostenible fundamentado en el incremento de la ciencia y la tecnología, privatización y reducción del Estado.

En el periodo 90-94, para lograr ese desarrollo se enfatiza en la eficiencia y eficacia del sector público, mediante un Estado cada vez menos interventor. El gasto social se restringe a los más necesitados. Se procura ampliar la integración a la economía mundial con una alta competitividad del sector financiero. Para ello se estimula la iniciativa del sector privado porque ello debe incidir en un incremento de la producción y un mayor crecimiento global (Odio, 1994).

En el periodo 94-98 se pretende avanzar en desarrollo sostenible con una política de ampliación de oportunidades, en el contexto de globalización, pero con un modelo de línea menos dura y con una visión menos simplista. El Estado se concibe como un organismo que define estrategias en un marco de concertación que permita incrementar la producción con un uso intensivo del conocimiento y una alta tecnología. Se plantea un "ajuste a la tica", más lento y armónico que el prototipo neoliberal (MIDEPLAN, 1997).

Un antecedente de ese contexto de búsqueda de eficiencia y eficacia, y reducción del gasto público es la Comisión que integró la Asamblea Legislativa en 1981 con el objeto de evaluar a las universidades del Estado, dado que ya se cuestiona su eficiencia en el uso de los recursos. Las dudas sobre la eficiencia de la educación superior estatal continuaron y a partir de los PAES ningún gobierno la consideró prioritaria (Gurdián, 1994).

En la misma línea, durante el gobierno del presidente Rafael Angel Calderón las críticas en torno a la eficiencia de las universidades y la negociación por el presupuesto alcanzó un nivel crítico. El Ministro de Hacienda en ese gobierno, quien estuvo en el poder durante 1990 hasta Noviembre de 1991, asume las tesis planteadas por el Banco Mundial. Desde su perspectiva

> "los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo han entendido que la apertura, el Estado pequeño y los sistemas financieros eficientes son la forma de sacar a un país del subdesarrollo" (*La República*, 1991).

En congruencia con la posición del Banco, defiende que la educación primaria tiene mayor rentabilidad social que la universitaria, por lo que la inversión en educación básica debe constituir la prioridad en los países subdesarrollados. Así, Costa Rica que busca abrir su economía en ese momento, para competir debe invertir en educación básica porque a ella es que tienen acceso los más pobres. Otro argumento expresado por el Ministro es que la universidad pública costarricense es elitista porque el 68% de su población estudiantil proviene del 40% más rico y solo el 3,7% del 20% más pobre.

En este periodo se reforma el sistema educativo costarricense con el objeto de estimular su desconcentración y fortalecer el trabajo pedagógico en el aula. Sin embargo, en materia de educación superior no se formula ninguna directriz expresa.

En el periodo 94-98 se diseña la Política Educativa hacia el Siglo XXI, que reforma el sistema educativo en procura de cerrar las brechas que impiden el estilo de desarrollo en los términos ya expresados. Esta política no involucra directamente a las universidades. También se diseña el Proyecto de Ley de Fundamentos y Garantías para el Desarrollo y Mejoramiento Contínuo del Sistema Educativo Nacional, para reformar el artículo 78 de la Constitución. Con ello se pretende fijar como mínimo de financiamiento de la educación nacional el 6% del PIB. El artículo se pretende reformar del siguiente modo:

> "La Educación Preescolar y la Educación General Básica son obligatorias, éstas y la Educación Diversificada son gratuitas y costeadas por la Nación. La inversión pública en la educación estatal, comprendida la educación superior, no será inferior al equivalente a un seis por ciento anual del producto interno bruto" (Asamblea Legislativa, 1996).

Sin embargo, la reforma constitucional se realiza eliminando a la educación superior del 6%, dado que ésta ya tiene un financiamiento garantizado constitucionalmente mediante el Fondo de la Educación Superior (FEES), por lo que se decide respetar el Convenio.

2.2. El Movimiento Contestatario Nacional

Ante los embates contra la educación superior estatal por parte de las tendencias de reforma estructural que se impulsan en América Latina en la década, el movimiento sindical trata de responder con posiciones alternativas. Ejemplo de este dinamismo es el Encuentro Interamericano de Sindicatos Universitarios que se lleva a cabo en México en Julio de 1992, en el que participan activamente los costarricenses. En el encuentro se reafirma el interés para que las instituciones educativas de educación superior no sean rebasadas por la revolución científico-tecnológica. Se asume un compromiso con la transformación de las universidades estatales para responder a las tendencias del desarrollo internacional, pero también se reafirma la creencia en la educación como factor para el desarrollo social integral, por lo que los estados no pueden dejarla expuesta solo a los mecanismos del mercado. El Encuentro también señala los problemas que el sindicalismo debe enfrentar para poder mantenerse como una alternativa popular ante las presiones financieras internacionales.

En Costa Rica, UNDECA (1992), en la misma línea de pensamiento, hace un llamado a la concertación nacional al movimiento sindical y a la revitalización del mismo mediante la superación de los problemas internos que los aquejan. En ese año, se diseña un Proyecto Político Sindical para poder enfrentar la hegemonía neoliberal en defensa de las instituciones públicas y el desarrollo social. En este foro tienen una activa participación los sindicatos universitarios.

Por otra parte, desde la sociedad civil y como reacción a las políticas y el discurso estatal de la década surgen movimientos de protesta popular desde diversos sectores. En 1991, las universidades se manifiestan fuertemente desde diversos foros y movimientos de gran envergadura, y en forma paralela a duros procesos de negociación por parte de los Rectores en la Comisión de Enlace, encargada de la negociación. Por su parte, desde el gobierno, el Ministro de Hacienda, Thelmo Vargas mantiene posiciones inflexibles, por considerar que para renegociar la deuda externa con el Fondo Monetario Internacional hay que cumplir con procesos de privatización y de reforma del Estado, a lo que denomina "obligación patriótica" (*La Nación*, agosto 1991).

Ante la fuerza de las presiones en las calles, foros y discusiones con autoridades universitarias el Presidente Calderón cede y decide respetar el Convenio de Financiamiento de la Educación Superior (FEES) para 1988 y reajustarlo automáticamente según la inflación. También decide eliminar el requisito de creación de un fondo para crédito estudiantil, en vez del sistema de becas, que había sido propuesto en la negociación del FEES. Como respuesta se llenan las calles de estudiantes, profesores y autoridades, en lo que se llamó el Desfile de la Victoria en Octubre de 1991. Movimiento que contó con el apoyo de otros sectores.

A partir de ese momento el discurso del Presidente se modifica y promete revisar el proyecto de ley para democratizar el sector público, que se impulsaba en ese momento. Inclusive llega a afirmar que si fuera necesario lo vetaría. (*La Nación*, octubre 1991). Mientras tanto la posición del Ministro Vargas recrudece.

En el mismo mes de octubre el Presidente pacta con los sindicatos para aplazar la ley que privatizaría servicios, por lo que es acusado de zigzagueante. Por otra parte, toma la iniciativa de dialogar con diputados del Partido Liberación Nacional, quienes ejercen una fuerte oposición en ese momento. Por su parte el Ministro señala que con esa actitud peligra el acuerdo con el Club de París, para reestructurar la deuda externa. Por ello expresa

> "al no modificarse la forma de financiamiento de las universidades y darse fin a los despidos forzosos, perdimos credibilidad. Si no se logra estar bien de aquí a 6 u 8 meses van (FMI) a pedir normas de buena conducta" (*La Nación*, octubre 1991).

Las discrepancias entre el presidente Calderón y el Ministro se agudizan por lo que éste renuncia en Noviembre del 91. Al respecto el vicepresidente German Serrano Pinto indicó que

> "era necesaria la salida de don Thelmo por sus tesis enfrentadas a las del Presidente en algunos aspectos. Tiene que comprender que a veces las decisiones estrictamente técnicas tiene que ceder ante el interés general" (*La Nación*, noviembre de 1991).

Por el contrario, el Ministro señala que se perdió

> "la oportunidad de hacer una gran reforma... Yo creía que la administración Calderón iba a pasar a la historia como una reformadora económica y social, pero ahora va a ser difícil hacer cambios sustantivos... la medida de no recortar y regular el presupuesto universitario fue muy injusta... la gran lección que yo saqué de la función pública fue entender la debilidad de algunos grupos de poder ante los de presión. Estos

últimos constituidos por maestros, universitarios, industriales y exportadores, entre otros." (La *República*, diciembre de 1991).

La tendencia a continuar las líneas de estos organismos es tan fuerte que ya fuera del gobierno Thelmo Vargas continúa defendiendo, por varios años y diversos medios, las tesis económicas en beneficio de la educación básica y en contra de la superior, e inclusive insiste en la necesidad de reformar el artículo 85 de la Constitución que establece un mecanismo específico para financiar la educación superior estatal.

Como se observa, las presiones populares fueron el incentivo fundamental que permitió quebrar la línea estatal determinada radicalmente por los organismos financieros internacionales. La posición del Estado en materia de educación superior es acrítica, plegada a la de los Bancos hasta el momento en que la ciudadanía se manifiesta en defensa de derechos adquiridos constitucionalmente.

Vale la pena destacar el papel desempeñado por algunos intelectuales para resolver la dicotomía educación primaria/secundaria, difundida por el Banco. En el año 1993 Miguel Gutiérrez Saxe realiza un análisis en el que refuta el argumento central que sirve de base al análisis de costo beneficio: el criterio de igualdad de oportunidades. Desde su perspectiva es importante utilizar el de movilidad social y factores de beneficio social. Claramente señala que conviene:

> "Ser cuidadosos y precisar el lenguaje cuando se afirma la injusticia de los gastos en educación superior, pues ella es financiada por medio de impuestos que se pagan desigualmente y tiene un papel como mecanismo de ascenso social que no se debe ni puede ignorar" (CONARE,1993: 17-18).

En un documento seriamente estructurado el Dr. Gutiérrez Saxe demuestra la poca pertinencia de los argumentos del Banco y de su seguidor más fiel en el nivel nacional, el señor Vargas.

También es importante mencionar la participación activa de los rectores de las universidades estatales, quienes se pronunciaron en forma frecuente y precisa por diversos medios presionando al gobierno y orientando la opinión pública. Sin embargo, vale la pena destacar el diálogo sostenido por el Dr. Luis Garita, rector de la Universidad de Costa Rica, en ese momento, con la Comisión de Asuntos Hacendarios de la Asamblea Legislativa, para aclarar afirmaciones del señor Vargas ante esa instancia (CONARE, 1995).

En la reunión deja clara la imprecisión de los datos utilizados por el señor Vargas para afirmar que la educación superior estatal es elitista. Por otra parte, llama la atención sobre elementos de índole cualitativa que no se toman en cuenta en la crítica a las universidades: investigación, producción en ciencia y tecnología, posgrados, trabajo comunal, entre otros.

En la discusión se observa la aguda crítica al funcionamiento interno de la Universidad, por lo que el rector Garita debe aclarar procesos de admisión a carrera, la distribución del presupuesto que la Universidad recibe por parte del Estado, los diversos proyectos que constituyen aportes significativos al desarrollo nacional, entre otros. También se refiere a los compromisos asumidos por la Universidad en relación con la producción de recursos propios, mediante incremento de pagos de matrícula, venta de servicios, convenios y donaciones.

Por otra parte, el señor Rector refuta las tesis económicas heredadas del Ministro Vargas y demuestra la no pertinencia de enfatizar en la educación básica en detrimento de la superior. Argumenta asumiendo estudios que demuestran la necesidad de vincular el desarrollo con una perspectiva integral de la educación y destaca el hecho de que esa nueva visión ya está siendo compartida por el BID y el Banco Mundial.

Por otra parte, es importante destacar el Seminario: Proyecto de Universidad para el siglo XXI, que organiza la Cátedra Emma Gamboa en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, en 1991. El mismo se lleva a cabo en momentos agudos de la crisis presupuestaria. En éste un grupo de intelectuales analiza críticamente la universidad estatal y plantea soluciones a problemas internos y externos (Gurdián, 1994).

En 1996 el problema se agudiza nuevamente ante la propuesta del Proyecto de Ley de Garantías Económicas y la Reforma al Artículo 78 de la Constitución. Las discusiones se intensifican en el ámbito universitario por considerar en primer lugar, que el PIB es un indicador variable que generaría inseguridad al funcionamiento de las universidades. En segundo lugar, que unir el sistema educativo en el mismo 6% provocaría competencia entre los diversos niveles del sistema por los recursos. Por otra parte, se alude a los acuerdos establecidos en 1981, en el artículo 85 de la Constitución en el que se establece el Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior.

Ante la propuesta el Sindicato de Empleados de la Universidad de Costa Rica hace un llamado a la comunidad universitaria en agosto de 1996 en el que expresa entre otras cosas lo siguiente:

> "Con la reforma al art. 78 el Convenio Presupuestario quedaría prácticamente sin efecto y en adelante, el Poder Ejecutivo decidiría a su antojo político el porcentaje correspondiente de fondos para la educación superior, a partir de un mismo y sólo presupuesto para educación. Es evidente que tal y como se conceptualiza la educación en los Programas de Ajuste Estructural, los recursos se orientarán principalmente a la educación técnica y básica general en detrimento de la educación superior pública".

Por otra parte desde la Rectoría se propone

> "debatir con todos los universitarios las consecuencias de esta reforma para la educación nacional y elaborar un pronunciamiento sobre este asunto. Por el momento, la necesidad de reafirmar y defender el derecho de los costarricenses a una educación integral, humanista y gratuita, que tenga por eje el desarrollo del ser humano y no la adecuación acrítica a la demanda del mercado, es el pilar planteado por la Universidad de Costa Rica y su rector" (*Semanario Universidad*, 1996).

Producto del debate, la Universidad de Costa Rica propone modificar la reforma al artículo 78 de tal forma que

> "no se mezcle el financiamiento de la educación superior con el del resto de la educación estatal. La propuesta es que se respete lo establecido en el artículo 85 de la Constitución, sin que las universidades tengan que competir con los demás sectores de la educación pública" (Semanario Universidad, 1996).

Sin embargo, es interesante destacar que en ese mismo espacio, el señor Rector también indica que para el año 97 la Universidad entrará en un drástico ajuste financiero.

Finalmente, la reforma constitucional se aprueba pero se mantiene el financiamiento de las universidades estatales en forma separada. Sin embargo, el gobierno, en un Balance de la situación de 1996, declara que mediante la Comisión de Enlace impulsa un proceso de concertación para el diseño de la Universidad del siglo XXI. Ello con el objeto de resolver viejos problemas que no han sido encarados y delinear la nueva agenda de la educación universitaria del próximo siglo. Algunos de los acuerdos que el gobierno solicita en la negociación son la vinculación universidad-sociedad, así como

la adecuación y calidad de la oferta académica. También se acuerda revisar el origen acceso y rendimiento de estudiantes, capacidad, calidad, disponibilidad y aplicación de recursos, así como la coordinación y especialización entre universidades. Estos aspectos guardan coherencia con las tendencias internacionales.

Los datos presentados en este apartado demuestran la influencia que tiene el pensamiento difundido por los organismos financieros internacionales en las decisiones gubernamentales. Pero también la existencia de un pensamiento alternativo, que cuando se expresa mediante la organización apropiada de la sociedad civil, permite construir senderos menos dogmáticos en la búsqueda de una sociedad cada vez más democrática. En el caso que nos ocupa, esta década deja clara la importancia que la sociedad costarricense asigna a la educación y las conquistas sociales expresadas constitucionalmente.

3. LA RESPUESTA A LAS DEMANDAS DEL NUEVO SIGLO

De acuerdo con el discurso predominante, los principales retos de la universidad ante el nuevo siglo son: fortalecimiento de su pertinencia, búsqueda de la calidad, mejoramiento de la gestión, incorporación de nuevas tecnologías, en un marco de cooperación internacional. Veamos a continuación algunos elementos que permitan analizar el tipo de respuesta que predomina en las universidades estatales y fundamentalmente en la Universidad de Costa Rica.

3.1. Pertinencia

La pertinencia de la universidad se expresa en una respuesta apropiada a las demandas del entorno. Desde ese punto de vista se espera que propicie mecanismos para lograr una cobertura cada vez mayor, de manera que el país cuente con los recursos humanos necesarios para enfrentar los retos del desarrollo. En una época en que el conocimiento es fundamental, se enfatiza en la necesidad de dotar al país de científicos, ingenieros, y otros tipos de profesionales capaces de generar ciencia y tecnología.

Por otra parte, se espera que la universidad se vincule en forma más estrecha con el sector productivo, para superar una de las debilidades que se le ha señalado a las universidades latinoamericanas. En la actualidad, esta vinculación reviste características especiales, puesto que la competitividad de este sector implica un fuerte insumo de investigación, conocimiento científico y tecnologías novedosas. Según las expectativas, en este aspecto descansa la posibilidad del crecimiento económico del país.

Desde el punto de vista de la cobertura en el país se da un incremento tanto en la educación estatal como privada. En 1997 se reporta una matrícula en universidades estatales de 57 106 estudiantes con un incremento entre 1990-1997 de 3,8% (MIDEPLAN, 1997. 48). Sin embargo, en el caso de la Universidad de Costa Rica, la matrícula disminuye entre 1994 y 1997 de 28 857 a 25 767 estudiantes.

En relación con la oferta académica se muestra un énfasis en carreras del área de ciencias sociales. En 1996, las universidades estatales graduaron un 38,2% en educación y un 33,5% en ciencias sociales. Similar situación se da en universidades privadas, donde el porcentaje en ciencias sociales alcanzó el 63,2% y en educación el 17,2%. Siguen en orden descendente ciencias básicas, de la salud e ingeniería. En relación con los posgrados, se señala que es necesario modificar el perfil actual que se orienta a la bioagronomía y biomédica, hacia las ingenierías y tecnologías. Pero para ello, se reconoce que se debe incrementar la inversión en educación en esos campos, aspecto al que los países desarrollados dan mucha importancia, contrario a lo que ocurre en América Latina. También se indica que es insuficiente el número de científicos que aporta al país (MIDEPLAN, 1997). En el

caso de la Universidad de Costa Rica, de las tres actividades sustantivas la que recibe mayor presupuesto es la docencia, un 42% para 1998. La investigación un 14,6% y la acción social un 2,5%. Convendría analizar la pertinencia de esta distribución de acuerdo con los requerimientos actuales.

Es interesante destacar que el poco interés por el área científica se inicia en los otros niveles del sistema educativo, dado que los estudiantes no muestran preferencia por las carreras científicas o técnicas (*Estado de la Nación*, 1996). Así, en 1998 se encuentran matriculados en el área académica en secundaria 182 257 estudiantes, mientras en la educación técnica solamente 45 071. A pesar de las manifestaciones expresadas en la política educativa EDU-2005, para impulsar la formación técnica, no se logra el desarrollo deseado. Por tanto, las universidades no tienen muchas posibilidades de insumos, desde otros niveles del sistema educativo, para formar científicos.

Si a los datos anteriores se une el hecho de que un porcentaje importante de la población no tiene estudios de primaria y secundaria completa, se muestra una debilidad importante en materia de recursos humanos, para impulsar un estilo de desarrollo que se fundamente en el conocimiento. De ahí que sea necesario fortalecer todos los niveles del sistema educativo y de procurar vinculaciones efectivas entre los mismos, más que impulsar unos en detrimento de los demás. En el caso costarricense la década de los noventa muestra la falta de prioridad para el estado de la educación secundaria y superior (*Estado de la Nación*, 1997).

En materia de educación superior, el último convenio de financiamiento, 1998-2003, estipula en el artículo 13 que las universidades "promoverán el fortalecimiento del área de ciencia y tecnología y tomarán acciones tendentes a incrementar anualmente el número de estudiantes en estas áreas". Este es un reto difícil de cumplir para las universidades, dado el contexto educativo nacional.

Por ser esta una situación común en América Latina, se ha sugerido la necesidad de especializar a las universidades. Sin embargo, en nuestro caso más que un problema de la institución universitaria es un asunto de falta de perspectiva integral en materia de política educativa. Aspecto que ha sido estimulado por los organismos financieros internacionales.

En relación con la vinculación con el sector productivo las universidades estatales lo logran mediante sus centros de investigación. En algunas áreas del conocimiento se muestra una larga tradición. Tal es el caso del sector agropecuario y las empresas alimentarias. Sin embargo, se debe fortalecer en otros campos, pues existe un amplio potencial para ello. Como ejemplo, en 1998 la Universidad de Costa Rica realizó 154 consultorías, 119 servicios técnicos repetitivos, 345 investigaciones en desarrollo (Chocano, 1998).

Sin embargo, es necesario destacar que el fortalecimiento de este servicio requiere de inversión y del fortalecimiento de equipos de investigación y laboratorios. Por otra parte, se requiere incentivar tanto ciencia básica como aplicada. En relación con la formación de equipos de investigadores, la universidad estatal se enfrenta con el problema de la falta de salarios competitivos que permitan retener a personal altamente calificado. Es frecuente que por esta debilidad, este tipo de profesional emigre al sector industrial.

Por otra parte, desde el establecimiento del FEES las universidades estatales se han involucrado en la venta de servicios con el objeto de obtener recursos adicionales. Con el objeto de ofrecerlo con la celeridad requerida se ha recurrido al establecimiento de fundaciones. En el caso de la Universidad de Costa Rica se registran a la fecha 13 fundaciones, tres constituidas por la Universidad y las otras diez por docentes y se vinculan a facultades específicas o centros de investigación (Aguilar y Soto, 1998).

A pesar de lo anterior, Montiel y otros (1997) consideran que el incremento de recursos por este rubro no ha aumentado en la proporción esperada. En un estudio comparativo, entre el porcentaje de recursos propios producidos por las universidades entre 1976 y 1995, se observa el incremento mayor en la Universidad Estatal a Distancia (74% de recursos propios). En el mismo periodo, la Universidad de Costa Rica disminuyó esa participación en un 33%. Por su parte el Instituto Tecnológico la incrementa en un 222%, mientras la Universidad Nacional decrece en un 77%. Para 1998 en el presupuesto total de la Universidad de Costa Rica, un 3% proviene de venta de servicios y el 84,8% del FEES. Ello indica una gran dependencia del financiamiento estatal. Cabría preguntarse si el bajo ingreso en este rubro se debe a una baja vinculación con el sector productivo o bien a otros factores relacionados con la actividad, como la apropiada gestión de estos servicios.

3.3. Calidad, Evaluación y Acreditación

El tema de la calidad vinculado a los conceptos de eficiencia, eficacia y evaluación, adquiere relevancia en el marco de las crisis presupuestarias. Con antelación, más que de calidad se hablaba de excelencia en términos académicos. Sin embargo, los cuestionamientos en torno al mal uso de los recursos estatales y a los problemas de gestión de las universidades condujeron a plantear la exigencia de rendir cuentas a la sociedad sobre la utilización de los fondos provenientes del Estado.

En este campo las universidades estatales y privadas se encuentran influidas por las tendencias del momento. A la fecha existen en proceso dos sistemas de evaluación y acreditación, uno con aspiraciones de cobertura nacional el SINAES (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior). Estarán bajo la cobertura del Sistema las universidades estatales y cuatro privadas, en primera instancia. Por su parte las restantes universidades privadas trabajan en la elaboración de un sistema propio. El SINAES incorpora elementos en discusión en el contexto mundial como son la autoevaluación y su correspondiente validación mediante pares externos.

3.4. Gestión

Varios elementos convergen para que se plantee la necesidad del cambio en materia de gestión en las universidades estatales. Uno de ellos es la necesidad de respuestas rápidas y pertinentes a los cambios del entorno impedidas por la burocratización y rigidez del modelo organizativo de estas instituciones. La otra es la necesidad de utilizar en mejor forma los escasos recursos con que se cuenta. El tema fue objeto de debate intenso en las Conferencias de La Habana y París, y hubo consenso en torno a la necesidad de modernización en este campo.

El ámbito de la gestión se considera prioritario para enfrentar los retos de la universidad del siglo XXI y se vincula estrechamente con el tema de la reforma universitaria. En el caso costarricense la Universidad Nacional es la primera que se aventura en un proceso de autoevaluación institucional integral con miras a reformarse. En este momento el proceso avanza y se han introducido cambios importantes en la oferta académica y de índole organizacional (Alfaro, 1999).

La Universidad Estatal a Distancia realiza importantes cambios como la cuatrimestralización, lo que ha implicado revisar la administración de los procesos académicos y de apoyo. También se incentiva la gestión de recursos tecnológicos, aspecto que le va a permitir integrarse en redes con los centros que tiene a lo largo del país y avanzar hacia la universidad virtual. Sin embargo, no se ha impulsado una reforma integral que modifique sustancialmente la administración y gestión institucional. Muchas de las medidas que se han tomado se orientan a garantizarle a la universidad recursos sanos y una estructura tecnológica y académica, para su crecimiento y desarrollo (Calvo, 1999).

En la Universidad de Costa Rica la comunidad universitaria planteó la necesidad de modificar aspectos relativos a la gestión como elemento necesario para lograr el equilibrio financiero de la institución y la mejor utilización de los recursos. Sin embargo, es poco lo que se ha avanzado a la fecha. Desde 1998 la institución impulsa un Plan de Equilibrio Financiero que permita la eficiencia y eficacia en la gestión de recursos financieros. En el documento que contiene el Plan se expresan como razones del desbalance: el régimen de méritos del personal académico, los aumentos salariales y la estructura burocrática. El problema central de la institución es la relación entre la masa salarial y los gastos de operación. La masa salarial representa para 1997, 87,3 del presupuesto. Ello indica casi ninguna capacidad para mejoramiento e innovación ante la imposibilidad de realizar inversiones. Uno de los aspectos que se señalan como posible solución al problema es la reducción del personal administrativo en diversos sectores.

Otro aspecto que se considera prioritario es la modificación de la estructura centralizada y jerarquizada de la Universidad. Sin embargo, revisar integralmente la estructura implicaría una reforma, decisión que no se ha planteado en la universidad. Lo que es claro, es la imposibilidad de abordar cambios en materia de innovación mientras no se realicen los balances financieros que se arrastran por mucho tiempo, según el señor Rector y, se revise la organización de la institución (Plan de equilibrio financiero, 1998).

DISCUSIÓN FINAL

Es evidente que el contexto internacional y nacional en la década de los noventa es adverso al desarrollo de las universidades. También queda claro que el rumbo de los procesos del desarrollo en los países latinoamericanos estuvo definido, tanto en el discurso como en las prácticas, por los organismos financieros internacionales. La discusión predominante en la época gira en torno a aspectos financieros.

Sin embargo, en la polémica subyace una concepción de desarrollo que coloca a estos países en posiciones de subordinación productiva, de consumidores más que de productores de tecnología. Este concepto de desarrollo está determinado por una transnacionalización globalizante, que se caracteriza por un sistema de producción tipo maquila tecnológica, en donde los profesionales se insertan en las empresas de alta tecnología para completar procesos ya iniciados en los países desarrollados (Camacho, 1998).

Desde esta perspectiva la educación superior no requiere gran desarrollo pero sí la educación básica y técnica en el ámbito medio. Se trata de una nueva forma de subordinación en este caso tecnológica, para la que no se requiere estimular y mucho menos financiar la producción de ciencia y tecnología de punta. De ahí que el pensamiento dominante en la década, a escala nacional no formulara ninguna política sobre educación superior, pero si intentara por diversos medios disminuir el apoyo del Estado a esta actividad e incentivar la privatización de estos servicios. Ello explica la proliferación de universidades privadas, mediante la aplicación laxa de la ley que regula la creación de estos centros de enseñanza. Aspecto interesante de destacar, dado que en estas universidades no se realiza investigación y enfatizan en carreras que no requieren mayor inversión.

Por otra parte, la década muestra el predominio de una clase gobernante que asume con poca criticidad los lineamientos externos. Tal es así, que cuando el Banco Mundial modifica el discurso relativo a las universidades, algunas voces siguen manteniendo posiciones superadas. Por su parte los gobiernos, agobiados por las deudas interna y externa emiten discursos sobre equidad, democracia, sostenibilidad, que no logran plasmarse en las decisiones prácticas. Por el contrario, las decisiones políticas están teñidas de contradicciones. El caso de las universidades es un ejemplo de ello.

En este sentido es importante destacar las expresiones de Izumi Ohno, especialista del Banco Mundial, sobre las negociaciones de Japón con el Banco en búsqueda de posiciones menos radicales en materia económica y de desarrollo (PNUD y MIDEPLAN, 1998). Según la especialista, el giro ideológico del organismo financiero que se expresa en el Informe sobre Desarrollo Mundial del año 97 es producto de este proceso. De tal forma que el Banco llega a aceptar que cada país tiene un desarrollo único y la estrategia propuesta tiene que reflejar esa diversidad. Es posible que ante esta modificación de tanta importancia los países latinoamericanos se atreverán a pensar el desarrollo que realmente desean y procurarse los recursos necesarios para ello y no lo contrario como ha venido ocurriendo.

Por otra parte, la comunidad universitaria y los sindicatos desempeñan un papel importante en la defensa de las universidades, en el periodo analizado, de forma tal que lograron inclinar la balanza en momentos cruciales. Sin embargo, su presencia no es sostenida, más bien circunstancial, producto quizá de serias fracturas internas y de posiciones reivindicativas más que propositivas, como se expresaba en el Encuentro de Sindicatos Universitarios realizado en México.

Por otra parte, la participación de los intelectuales es débil, coyuntural y no responde a ninguna organización. De ahí que en el Seminario realizado por la Cátedra Emma Gamboa, la Dra. Elizabeth Odio reclame la falta de análisis y de propuestas concretas por parte de los especialistas universitarios, que orienten y ayude al gobierno en la toma de decisiones. A esta afirmación podríamos agregar; que contribuya a crear opinión, que contribuya a legitimar la educación superior estatal, puesto que ésta, por principio, no debe tener más interés que contribuir a la construcción de la democracia y por tanto, al desarrollo de la ciudadanía y el país en general.

En búsqueda de explicaciones para este estado de cosas, es pertinente asumir el planteamiento de Albornoz (1997) en el sentido que aún el discurso alternativo latinoamericano está fuertemente influido por la visión pragmática de los Bancos. De esta forma lo que existe es un discurso monocorde en el que el problema ideológico está ausente y es sustituido por la praxis operativa. Da la impresión plantea el autor, que más que un pensamiento universitario latinoamericano lo que se tiene es una adecuación a las nuevas realidades. El caso costarricense es un claro ejemplo de ello.

Sin embargo, aún esta praxis operativa es difícil de asumir por las universidades costarricenses. En realidad, el presente las encuentra viviendo las consecuencias de una década en que debieron hacer ajustes, a partir de una seria autocrítica pero no se realizaron los cambios estructurales y funcionales requeridos a lo interno.

La universidad que demanda el siglo venidero requiere alcanzar niveles de desarrollo en ámbitos que implican inversiones claras y planificadas a partir de visiones integrales. Por tanto, la contradicción ajustes financieros-requerimientos de inversión continuará determinando la dinámica de estas instituciones.

Por otra parte, producto del clima que provocaron los ajustes, las universidades deben enfrentar una especie de anomia académica que impregna la cotidianeidad institucional y que de alguna forma socava la legitimidad de estas instituciones en la comunidad nacional y desde luego la calidad y pertinencia de los logros que se obtienen.

Cabría entonces pensar que los organismos financieros internacionales y las medidas gubernamentales, encontraron el terreno listo para sembrar sus ideas, con universidades que no han demostrado a la fecha capacidad para pensarse a sí mismas y orientar su rumbo. En realidad la crisis financiera es solamente uno de los problemas institucionales para lograr celeridad y pertinencia de respuesta ante el entorno cambiante.

Ello requiere además renovación técnica pero fundamentalmente ideológica, de visiones y perspectivas institucionales.

La década deja otra secuela que afecta a las universidades en el presente, la pérdida de identidad de un porcentaje importante de universitarios. Profesionales con varios trabajos, contrataciones en jornadas reducidas, salarios no competitivos son algunos elementos que contribuyen a ello y que la crisis económica profundizó.

Sin embargo, aún quedan elementos que se constituyen en fortalezas institucionales importantes. Estos deben ser punto de partida para la renovación universitaria. Sin embargo, es necesario generar pensamiento, pensar la universidad como "individuos de su tiempo", como diría José Martí, para producir algo más que el discurso monocorde que recorre las universidades latinoamericanas.

En este marco, el cambio de rumbo en la universidad es urgente, mediante el diseño de un cambio planificado, integral y participativo, que oriente las fortalezas institucionales en pro de metas comunes mediante principios compartidos. El estado actual del conocimiento permite abordar un proceso de esta naturaleza con herramientas conceptuales y metodológicas. El requisito para ello es la voluntad política y el liderazgo apropiado para dinamizar el proceso. Sin una clara decisión en este sentido, la universidad perderá cada vez más legitimidad, por no poder responder apropiadamente a los retos del entorno inmediato e internacional.

BIBLIOGRAFÍA

Asamblea Legislativa. "Proyecto de Ley de fundamentos y garantías para el mejoramiento continuo del sistema educativo nacional". Proyecto de reforma al artículo 78 de la Constitución Política, 1996.

Albornoz, Orlando. En: *La educación superior en el siglo XXI visión de América Latina y el Caribe.* CRESALC-UNESCO, 1997.

Allard, Raúl y Muga, Alfonso. En: *Estudios Sociales,* No 61, trimestre3, 1989.

Alfaro, Gilberto. *Entrevista.* Universidad Nacional. Diciembre de 1998.

Aguilar Ruth y Soto, Iván. "Las fundaciones en la Universidad de Costa Rica". En: *Reflexiones,* No 69, Febrero de 1998. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 1998.

Banco Mundial. *El control de calidad en la educación superior: Avances recientes y dificultades por superar.* París, Octubre de 1998.

Banco Mundial. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de reformas en el mundo.* París, Octubre de 1998.

Banco Mundial. *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI.* París, octubre de 1998.

Calvo, Joaquín Bernardo. Consejo Universitario UNED. *Entrevista,* Mayo de 1999.

Camacho, Daniel. "El contexto educativo centroamericano". Videoconferencia. Doctorado en Educación. San José, Costa Rica, Oficina de Audiovisuales de la UNED, 1998.

Facultad de Ciencias Económicas. *Análisis de la situación financiera de la Universidad de Costa Rica.Comentarios al Plan de Equilibrio Financiero.* Universidad de Costa Rica, 1998.

Fallas, Jeannette. *Entrevista,* CONARE, Diciembre de 1998.

Chocano, Luis Alberto. *Hacia un sistema centroamericano universidad-sector productivo (SICAUSP).* San José, Costa Rica, CSUCA, 1998.

Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible. San José, Costa Rica, 1997-98.

Encuentro Interamericano de Sindicatos Universitarios, México, D.F., Julio de 1992.

Garita, Luis. *Diálogo político: El aporte de la Universidad de Costa Rica y de las Universidades Públicas al Desarrollo del país.* CONARE/OPES, San José, Costa Rica, 1995.

Gutiérrez, Miguel. *Evaluación del impacto redistributivo del financiamiento de la educación superior pública estatal de Costa Rica.* San José, Costa Rica, CONARE/OPES, 1993.

Gaceta Universitaria, 3-98. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José de Costa Rica, 1998.

Gurdián, Alicia. En: *Proyecto de Universidad para el siglo XXI.* Cátedra Emma Gamboa. San José, Costa Rica. Oficina de Publicaciones, Universidad de Costa Rica, 1994.

La República. Octubre y Diciembre de 1991.

La Nación. Agosto, Setiembre, Octubre y Noviembre de 1991.

Montiel, Nancy y otros. "La educación en Costa Rica ¿un solo sistema?" Universidad de Costa Rica, IICE, *Serie Divulgación Económica* Nº28, Febrero de 1997.

Ministerio de Planificación Nacional. *Costa Rica Panorama Nacional 1996.* San José, Costa Rica, MIDEPLAN, 1997.

Odio, Elizabeth. En: Gurdián, Alicia. *Proyecto de Universidad para el siglo XXI.* Cátedra Emma Gamboa. San José, Costa Rica, Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1994.

Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo y Ministerio de Planificación Nacional. *El desarrollo humano sostenible frente a la globalización.* San José, Costa Rica, Asesorías Organizacionales, 1998.

Ruiz, Clemente. *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento.* México, ANUIES, 1998.

Semanario Universidad, Universidad de Costa Rica, Setiembre de 1996.

Undeca y otros. *Hacia la concertación sindical costarricense.* San José, Costa Rica, octubre de 1992.

UNESCO. *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe.* Tomo I. Caracas, CRESALC/UNESCO, 1997.

UNESCO. *Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe.* París, Octubre de 1998.

Olimpia López Avendaño
Escuela de Administración Educativa
Universidad de Costa Rica
olopeza@cariari.ucr.ac.cr

Ciencias Sociales 83: 23-35, (I-1999)

LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA AYER Y HOY

Marielos Aguilar Hernández

RESUMEN

La difícil situación que enfrentan las universidades estatales, como producto de los cambios en la educación superior y el Estado, las obliga a retomar su trayectoria, su misión y sus funciones. Las reformas universitarias que se efectúen han de hacerse a la luz de la identidad nacional y regional, sobre la base de su memoria institucional. De ahí nuestro interés por rescatar en las páginas siguientes la misión que ha desempeñado la universidad latinoamericana, la cual debemos tener presente si queremos dar soluciones propias a los grandes retos de fin de siglo.

INTRODUCCIÓN.

Las universidades públicas latinoamericanas se han visto enfrentadas durante las últimas dos décadas a una crisis, cuyo origen no solo reside en sus propios problemas institucionales, académicos y administrativos, sino también en los retos y condicionantes provenientes de los grandes cambios económico-sociales y científico-tecnológicos de fin de siglo en el mundo.

Dicha crisis se ha manifestado seriamente, sobre todo en las universidades públicas, pues ha puesto en entredicho sus fines, su actividad, su organización, y ha provocado grandes discusiones sobre su misión y su lugar en la sociedad latinoamericana contemporánea.

La situación de las universidades ha adquirido tal relevancia que ha merecido la atención de importantes instituciones internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial, las cuales han puesto a circular sus explicaciones sobre la problemática de la enseñanza superior latinoamericana y, más aún, han presentado sus propuestas para reformarla. Estos y otros análisis y propuestas se han dado en el marco de un debate más amplio sobre el papel del Estado contemporáneo, la redefinición del modelo económico de nuestros países y su inserción internacional en un mundo caracterizado por la globalización, y los grandes avances en la información, las comunicaciones, la ciencia y la tecnología.

La universidad, como máxima institución de enseñanza superior, debe buscar la salida a sus problemas a partir de un estudio introspectivo que le indique de dónde viene, en dónde se encuentra en la actualidad y hacia dónde debe ir. El filósofo español José Ortega y Gasset, cuando pensaba sobre las universidades europeas del llamado período de "entre guerras" decía:

> "No tenemos más que un camino, un método: comparar el pasado con el presente, es decir, hacernos bien cargo del presente para descubrir si en él se dan las mismas causas que hicieron posible en el pasado la vida saludable o el triunfo de la Universidad" (Ortega, 1930: 97).

La encrucijada que enfrentan las universidades públicas latinoamericanas en los albores del nuevo milenio, renueva el contenido de ese pensamiento orteguiano. Por eso, ubicado en esa perspectiva, este artículo aborda un aspecto que puede ser esclarecedor: *la misión de la universidad latinoamericana, ayer y hoy.*

Ese tema nos obliga a preguntarnos sobre aspectos como los siguientes:

- ¿Qué relación existe entre los cambios sociales latinoamericanos del siglo XX y la misión asignada a la universidad?
- ¿Qué aspectos de la misión de la universidad latinoamericana han perdurado a lo largo del tiempo y cuáles están siendo transformados en el presente?
- ¿Cuáles han sido en América Latina las concepciones sobre el papel del *conocimiento* como vínculo entre la universidad y la sociedad?
- ¿Por qué la actual propuesta de reforma para la educación superior procedente del Banco Mundial, aleja a las universidades públicas latinoamericanas de la misión que han cumplido en los últimos cincuenta años?

La búsqueda del conocimiento en las universidades latinoamericanas, se ha ubicado más allá de la concepción que hoy está en boga, la cual lo concibe, básicamente, como un pilar del crecimiento económico, en tanto sirve como motor estratégico en la competencia derivada de las leyes del mercado. Por el contrario, esas universidades, tradicionalmente, se han caracterizado por un desempeño relevante en otras esferas, más allá de la económica. La carencia en la región de condiciones socioeconómicas y políticas básicas para promover sociedades más equitativas, llegaron a convertir a las universidades en instituciones educativas ocupadas tanto de la formación profesional para atender las tareas de la producción económica y de la administración estatal, como de la reflexión política y de la acción social. En ese sentido, las universidades latinoamericanas han cumplido con una misión que resulta bastante original en el contexto mundial.

Si lanzamos una mirada retrospectiva por América Latina, es posible observar que los períodos más importantes en la gestación de los cambios sociales que han tenido lugar en el siglo XX, han coincidido con prolijas discusiones sobre la misión de la universidad, pues su naturaleza la convierte en la institución responsable de la creación y recreación del conocimiento y, por lo tanto, en un factor esencial para el crecimiento económico y el desarrollo humano.

Lo anterior no coincide con la misión que el Banco Mundial le asigna a las universidades. Al respecto, textualmente dice:

> "Las instituciones de nivel terciario tienen la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado. Estas instituciones entregan nuevos conocimientos a través de la investigación, sirven de medio para transferir, adaptar y divulgar los conocimientos que se generan en otras partes y apoyan a los gobiernos y a los círculos empresariales prestándoles servicios de asesoría y consultoría" (Banco Mundial, 1995: 1).

El objetivo de estas páginas es demostrar que el planteamiento sobre la misión de la universidad emanado del Banco Mundial, significa una ruptura con la cultura universitaria de la región latinoamericana, pues implica, en buena medida, un retorno al perfil de la 'universidad liberal' superado hace más

de medio siglo. Para observar dicha ruptura con mayor detalle, nos detendremos en tres períodos específicos de la trayectoria de las universidades:

1. El primero puede ubicarse entre 1918 y 1935 y coincide con el deterioro gradual de las sociedades oligárquico liberales y, a la vez, con el surgimiento de propuestas de reforma social para la modernización de América Latina, las cuales tomaron mayor fuerza a partir de la gran depresión económica de los años treintas. Este período lo inauguran en 1918 los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, con su famoso *Manifiesto de la Reforma Universitaria*, dado a conocer en el marco de una violenta huelga estudiantil. Este manifiesto reflejó, en gran medida, un cambio en los valores espirituales y sociales latinoamericanos, el cual comenzó a asomar poco después de finalizada la Primera Guerra Mundial.
2. El segundo período se ubica entre los años cincuentas y sesentas, cuando muchas universidades latinoamericanas se abocaron a fortalecer la formación general y humanística y a consolidar el principio de "la universidad autónoma". Ello coincidió con la expansión del modelo sustitutivo de importaciones que la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) impulsó como una alternativa de desarrollo económico y social. Asimismo, coincidió con un momento de gran auge del llamado *Estado benefactor*.
3. El tercer período, que aún no culmina, corresponde a las décadas de los ochentas y noventas y ha debido presenciar el desmantelamiento del Estado benefactor, dadas las corrientes privatizadoras impulsadas desde los países que controlan el proceso de globalización económica. En este período se ha retomado la discusión sobre la misión de la universidad pública, en algunos casos con el interés de ponerla al día ante los nuevos retos que impone el actual desarrollo del conocimiento, así como determinar cuál deberá ser su contribución al desarrollo social. Otros discuten la situación de la universidad para alentar la privatización y la mercantilización de la educación superior.

1. PRIMER PERÍODO. LAS BASES DEL PENSAMIENTO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO

a. La Reforma Universitaria de Córdoba

Las primeras discusiones sobre la misión de la universidad latinoamericana, el papel del conocimiento, la libertad de pensamiento como condición indispensable del trabajo intelectual, la participación estudiantil como garante de la democracia universitaria, etc., fueron iniciadas por la juventud universitaria argentina en 1918. En protesta por el verticalismo del modelo universitario que heredaban de la tradición francesa napoleónica, los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba cuestionaron profundamente las instituciones universitarias, a las que caracterizaron en los siguientes términos:

> "Las universidades han sido aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático" (Manifiesto de Córdoba, 1986: 1).

El *Manifiesto de la Reforma Universitaria de Córdoba* constituyó una denuncia de parte de los estudiantes en contra del autoritarismo de la jerarquía universitaria, característica que no era exclusiva de las instituciones

de enseñanza superior, sino más bien, un reflejo del funcionamiento general de las sociedades de la época. Significó un cabal rechazo a la pasividad impuesta a la juventud de parte del sistema de educación superior de la época. Por esa razón, aquellos estudiantes se declararon verdaderos protagonistas de la vida universitaria y reclamaban: "... un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes" (Manifiesto de Córdoba, 1986: 2). Esa demanda por una apertura democrática, expresaba, en realidad, el sentir general de las sociedades latinoamericanas de entonces.

Aunque el movimiento reformista de Córdoba pretendió, especialmente, replantear el ejercicio de la autoridad y las formas de gobierno dentro de los recintos universitarios, sus repercusiones han atravesado, desde entonces, la vida de muchas universidades latinoamericanas. Países como Chile, Uruguay, Colombia, México y Costa Rica, para citar los casos más representativos, recogieron la demanda de democratización de las instituciones universitarias para luego incorporar, total o parcialmente, los principios de la participación estudiantil en su gobierno y la autonomía respecto del Estado.

El ambiente convulso en el que se originó la proclama de Córdoba, impidió, quizá, que algunos temas fundamentales del quehacer universitario fueran expuestos con mayor profundidad. Sin embargo, asuntos como la búsqueda del conocimiento y la concepción de lo que debería ser la docencia universitaria quedaron ahí planteados para futuras reflexiones.

Es interesante observar que aquellos estudiantes, seguramente impregnados de los ideales anarquistas y socialistas que por entonces se expandían con fuerza entre las clases medias y bajas, establecieron un paralelismo entre su concepto de libertad y la búsqueda del conocimiento. Por eso expresaban: "La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla" (Manifiesto de Córdoba, 1986: 2). Entendemos por ello, un llamado a la discusión, a la participación estudiantil y a la denuncia de los obstáculos para la búsqueda de la verdad y el ejercicio de la libertad.

Asimismo, responsabilizaban a la docencia universitaria de actuar en detrimento del espíritu científico. Por eso denunciaban: "Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas" (Manifiesto de Córdoba, 1986: 5).

El espíritu libertario del movimiento reformista de Córdoba le fijó como norte a las universidades latinoamericanas la misión de contribuir a fomentar la libre búsqueda del conocimiento, el espíritu crítico de sus estudiantes y profesores, la lucha contra el dogmatismo y, especialmente, la importancia de cultivar una identidad regional al margen de la hegemonía europea. En ese sentido, los estudiantes cordobeses se consideraron representantes de una nueva generación latinoamericana interesada en transformar el futuro de la región. Por eso decían: "... estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana" (Manifiesto de Córdoba, 1986: 19).

Las demandas de aquel incipiente movimiento estudiantil tomaron fuerza en el resto de América Latina durante los años siguientes, especialmente en las décadas de los treintas y cuarentas, cuando muchos países se disponían, de una u otra forma, a tratar de superar las limitaciones heredadas del viejo modelo de desarrollo. Ese proceso general de modernización de las sociedades latinoamericanas también penetró los cimientos de la antigua universidad "napoleónica", frente a la cual se levantaron fuertes críticas que le cuestionaban su desmedido afán de cultivar las profesiones liberales, sin promover la búsqueda del saber científico y una visión integral de la cultura. Así, al igual que en otras

latitudes, se criticó el excesivo especialismo y la deshumanización de la educación superior.

b. La reforma universitaria costarricense: aportes a la teoría universitaria latinoamericana

Las bases conceptuales que fundamentaron la apertura de la Universidad de Costa Rica en 1940, elaborada por una misión de pedagogos chilenos, articularon los principios esenciales del modelo de *universidad autónoma* que se extendió en la segunda mitad de este siglo. En él se concebía la misión de la universidad de la siguiente manera:

> "Había que hacer partícipe a la masa del contenido esencial de la civilización contemporánea; y a la Universidad incumbía esta misión. Debía ella ponerse al servicio de la sociedad entera. Ciencias, letras, artes, eran un patrimonio a cuya comunión tenía derecho todo ser humano; y la Universidad no solo estaba en el deber de acrecentar ese patrimonio sino, más que eso, de distribuirlo, como representante del poder espiritual de la nación" (Galdames, 1935: 29). [En otras palabras, se le asignaba a la universidad el deber de propiciar la democratización del conocimiento].

En aquel planteamiento, la universidad también debía proyectarse a toda la nación:

> "Necesita aportar el contingente de sus experiencias y de sus luces a la solución de los problemas nacionales y de cuantos preocupen a la sociedad que la sostiene y le dispensa su confianza" (Galdames, 1935: 33).

Ese aporte incluía tanto la formación de los profesionales como la de la "élite dirigente" y la de los "difusores del pensamiento nuevo", o sea, de los intelectuales, con el objeto de renovar el modelo nacional para superar el subdesarrollo y las desigualdades sociales heredadas del pasado.

Es importante destacar la concepción del Estado en que se sustenta ese modelo universitario. Textualmente dice:

> " ... el Estado es el proveedor de sus recursos; el Estado, que de este modo realiza el servicio social de más vastas proyecciones; el Estado que ya solo se concibe como una agencia de bienestar y de progresos colectivos; porque si ese no fuese habría perdido su razón de existir" (Galdames, 1935: 35).

Lo anterior contribuía a definir mejor la misión de la universidad pública como directora de la mentalidad nacional. Además, establecía lo siguiente: "La Universidad del Estado es, pues, en todas partes, –o por lo menos deberá ser– la más eminente institución nacional" (Galdames, 1935: 35).

Las funciones de la *universidad autónoma*, se fundamentaban en cuatro aspectos esenciales:

- El compromiso con el desarrollo científico y cultural.
- La responsabilidad de preparar a la juventud en las llamadas 'profesiones superiores'.
- El deber de dilucidar con criterio independiente los grandes problemas del país.
- El cumplimiento de su misión social a través de la *extensión cultural*, para garantizar la educación de los estratos de menores ingresos.

La condición indispensable para la realización de esas funciones debería ser la *autonomía universitaria*. Se trata con esto de asegurar la total independencia de la universidad con respecto al Estado, como una garantía insoslayable para la libre búsqueda del conocimiento, el pluralismo y el ejercicio de una docencia exenta de limitaciones de credo o de conciencia. La conquista de la autonomía resultaba estratégica, puesto que al estipularse la obligación estatal de financiar las

universidades, se acrecentaba el peligro de que los dirigentes políticos quisieran influir en su vida académica y administrativa.

El documento de la misión chilena tiene el gran mérito de recoger la idea del manifiesto de Córdoba sobre la participación estudiantil en el gobierno universitario. Desde entonces, ese rasgo ha distinguido a muchas de las universidades públicas latinoamericanas y ha contribuido a formar a varias generaciones estudiantiles en los ámbitos de la administración pública y el liderazgo político.

Los años treintas y cuarentas fueron momentos de mucha reflexión, tanto en América Latina como en Europa, sobre el papel de las universidades en las sociedades contemporáneas. Aportes de un enorme valor como el del pensador español José Ortega y Gasset (*Misión de la Universidad*, 1930) y el del filósofo alemán Karl Jaspers (*El Viviente Espíritu de la Universidad*, 1946), influyeron en la renovación de las instituciones de enseñanza superior. La amarga experiencia de las guerras europeas había planteado grandes interrogantes a las universidades y la intelectualidad del viejo continente sobre problemas vitales como el papel de la educación, la deshumanización de la ciencia, la nefasta tendencia hacia un especialismo exagerado y hacia la pérdida de una visión íntegra y humanista del quehacer cultural de la humanidad. Estas inquietudes, junto con las surgidas de su propia realidad, daban vueltas en las mentes de los universitarios latinoamericanos de esa época.

2. SEGUNDO PERÍODO: LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN LOS AÑOS SESENTA

Con frecuencia, la puesta en práctica del pensamiento elaborado en torno a temas de gran complejidad, como son las tendencias que emergen con gran fuerza en un determinado momento y plantean las necesidad de cambios en la sociedad y sus instituciones, implica una espera de decenios. En el caso de la reforma universitaria latinoamericana, significó un proceso de gestación de cuarenta o cincuenta años, cuando menos.

La idea de universidad autónoma, democrática y humanística a la que nos referimos anteriormente, comenzó a plasmarse, realmente, en los años sesentas.

Una de las características más sobresalientes de aquella década fue el gran espíritu reformista que penetró en casi todas las esferas de la vida social. En América Latina se generalizó una cierta conciencia colectiva sobre la urgencia de resolver los graves problemas de la pobreza, el retraso tecnológico, el intercambio comercial desigual, la dependencia cultural, el autoritarismo de la clase política y los abusos del militarismo. En ese contexto, se llevaron a cabo reformas universitarias en varios países de Centroamérica, Brasil, Argentina, México, Colombia y Cuba, entre otros.

La universidad latinoamericana de los años sesenta concebía su misión como "... la búsqueda de una sociedad más desarrollada, más moderna y más 'racional'..." (Silva y Sontag, 1974: 41). Pero, a diferencia de la racionalidad económica de la que hoy nos hablan el Banco Mundial y sus seguidores locales, en ese momento se concebía el desarrollo y la modernización con un sentido fundamentalmente humanista.

La reforma universitaria se puso en práctica en dos direcciones, unidas entre sí: una, en el interior de las propias instituciones, la otra, en las relaciones universidad y sociedad.

En el plano interno, se concibieron una serie de cambios para fortalecer la formación general de los estudiantes, considerada, entonces, como el camino idóneo para superar los efectos negativos del especialismo y propiciar la integración del conocimiento. En tal sentido, Rodrigo Facio, conductor del proceso

reformista de la Universidad de Costa Rica de 1957, resumía los objetivos de aquellos cambios de la siguiente manera:

> "En el afán reformador había el deseo de integrar los conocimientos científicos particulares; de encontrar una posición humanística y espiritual para incorporar en ella lo puramente funcional o pragmático; de preparar al joven en la 'profesión de hombre' antes de iniciar su preparación en las profesiones especializadas". [Y agregaba:] "Si la tecnología ha de lanzar a los hombres por distintos caminos, que la cultura general les ofrezca un horizonte común" (Karpinsky, 1982: 61-62).

Lo anterior implicaba asumir una nueva concepción del saber humano, pues ponía en el sustrato del quehacer universitario lo que el exrector Claudio Gutiérrez ha denominado la paradoja de la cultura, o sea "... cómo salvar en un mundo de conocimientos y destrezas que se especializa cada vez más, la integridad de la visión humanista y la unidad de la acción responsable del ciudadano" (Karpinsky, 1982: 67).

Tales objetivos fueron planteados, en una situación económico-social y política muy particular. Fenómenos como la polarización ideológica producida por la guerra fría, la efervescencia provocada por el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, las orientaciones impuestas por el llamado modelo cepalino para promover el desarrollo industrial y, especialmente, la avanzada del militarismo en muchos países de la región, pusieron a las universidades en un trance difícil y complejo y llevaron a un gran debate sobre la misión científica, cultural y social de la universidad.

Uno de los productos de esa discusión fueron los muchos esfuerzos realizados en distintas universidades latinoamericanas para crear la Facultad de Ciencias Sociales, con el objeto de que ésta se encargara de impulsar el análisis de la nueva realidad económica, social y política y contribuir a definir el modo cómo la universidad debía insertarse en esa nueva realidad. De allí, el gran desarrollo alcanzado por esas ciencias en América Latina, quizá desproporcionado con respecto al experimentado por las llamadas 'ciencias duras'.

Durante los años sesentas y setentas el auge de las ciencias sociales dio sus frutos en intentos sólidos y sistemáticos por conocer la realidad latinoamericana. Por ejemplo, la famosa *teoría de la dependencia*, que pretendió ofrecer un diagnóstico riguroso del subdesarrollo, cobró fuerza hasta trascender a las universidades de los países desarrollados y convertirse en un objeto de estudio a nivel mundial.

La discusión sobre las relaciones universidad y sociedad ocurrió en el marco de las necesidades que imponía la modernización económica de América Latina y como parte de la encendida disputa política e ideológica de aquel momento. Cuando estaban en franca expansión los planteamientos socialistas, fortalecidos a partir del triunfo revolucionario en Cuba, abundaron los planteamientos sobre la *Universidad del Pueblo* o la *Universidad Necesaria*, cuya misión debería ser la de cultivar la llamada "inteligencia crítica" y convertirse en un factor básico para la transformación social. Por su parte, otras corrientes, como la socialdemócrata, también trataron de idear una universidad renovada que se adecuara por lo menos a los requerimientos de una modernización capitalista y contribuyera a impulsar reformas que mitigaran los efectos de las grandes contradicciones sociales de América Latina. Ese fue el caso de la Universidad de Costa Rica.

La situación fue mucho más compleja para aquellas universidades que fueron violentadas por ocupaciones militares, como fue el caso de las universidades argentinas, brasileñas, peruanas, venezolanas, etc. Eso exacerbó la politización de los estudiantes, y muchos de ellos se convirtieron en pilares de la resistencia frente al militarismo y el autoritarismo, hasta el punto de convertirse, en no pocos casos, en efectivos de los focos guerrilleros.

Para entonces, las duras críticas estudiantiles contra las estructuras internas de las universidades habían bajado de tono. En aquel momento, lo más importante había llegado a ser la transformación de la sociedad y la construcción de una teoría social que la fundamentara. Se forjó la idea de que el conocimiento elaborado en los centros universitarios debería ponerse al servicio de las grandes mayorías, como un instrumento para la democratización económica y política.

3. TERCER PERÍODO: LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA FRENTE A LA GLOBALIZACIÓN

El modelo de universidad pública, democrática y humanística de América Latina, hizo crisis en el mismo momento que se deterioraba el llamado *Estado benefactor*. Por otra parte, el descrédito sufrido por los planteamientos socialistas, especialmente después de la caída del llamado socialismo real en los países del este de Europa, conmocionó seriamente la institución universitaria latinoamericana. Los grandes esfuerzos realizados en cuanto a docencia, investigación y acción social, con el propósito de contribuir a construir un proyecto político alternativo dentro de la perspectiva socialista, se vieron frustrados por aquellos acontecimientos, los cuales tuvieron, en algunos casos, repercusiones casi devastadoras.

La nueva oleada liberal, originada en los países desarrollados, se vio fortalecida con el derrumbe del mundo socialista y no tardó en hacerse sentir en nuestra región. Además, aquí, como en el resto del mundo, se había extendido una grave crisis económica desde finales del decenio de los setentas, cuya manifestación más seria fue el crecimiento incontrolable de la deuda externa. Dicha crisis llevó a la ejecución de ciertas medidas de claro contenido neoliberal que, supuestamente, vendrían a remediar los desequilibrios económicos. En ese contexto, se pusieron en práctica los conocidos *programas de ajuste estructural.*

Las repercusiones inmediatas de la aplicación de esas medidas, así como de los acontecimientos de Europa del Este, ocurrieron en tan corto lapso que las universidades latinoamericanas no siempre tuvieron el tiempo necesario, ni la claridad para plantearse una reflexión profunda que permitiera una plena comprensión de los alcances de aquellos nuevos fenómenos.

Pese a lo anterior, las instituciones universitarias continúan siendo estratégicas dentro de cualquier proyecto económico, político o ideológico, en tanto son las garantes, por su naturaleza, del desarrollo del conocimiento científico y cultural. Por esa razón, quizá, es que el Banco Mundial se ha empeñado en ofrecer sus propuestas de reforma a las universidades de los países pobres. Dicha institución concibe a la educación superior de una manera particular, pues encomienda a esas instituciones la tarea de

> "... capacitar al personal profesional, entre ellos, los gerentes, científicos y técnicos que participan en el desarrollo, la adaptación y la difusión de las innovaciones en la economía nacional. Estas instituciones deben formar nuevos conocimientos a través de la enseñanza y la investigación avanzadas y servir de conducto para su transferencia, adaptación y divulgación" (Banco Mundial, 1995: 17).

En consecuencia, la misión primordial de las universidades, en esa perspectiva, es la de promover la búsqueda del conocimiento en función de las necesidades económicas y capacitar la mano de obra super especializada que el mercado demanda para competir ventajosamente, en particular en el ámbito internacional.

Esa concepción se apoya en una serie de supuestos teóricos, dentro de los cuales destacan los conceptos de: *eficiencia interna, eficiencia externa, calidad y equidad.*

Al referirse al concepto de *eficiencia interna*, el Banco Mundial está hablando de la maximización de los resultados al menor costo posible. Se trata de acrecentar el rendimiento de la educación superior a partir de los recursos con que cuenta y no del incremento del apoyo financiero del Estado. En ese sentido, la venta de servicios y el aumento en los costos de las matrículas son formas alternativas de financiamiento.

Asimismo, la *eficiencia externa* se entiende como la maximización del bienestar de las relaciones entre universidad y sociedad se concreten en proyectos de investigación social promovido por la universidad con un presupuesto público restringido (Winkler, 1994: 34). En este caso, el bienestar social al que se refiere el Banco Mundial incluye el fortalecimiento de las relaciones con el sector empresarial. Dejando atrás aquel concepto de la *extensión cultural* para la democratización del conocimiento, aquí se propone que las relaciones universidad y sociedad se concreten en proyectos de investigación conjunta con ese sector para promover el crecimiento económico. Esta pragmática recomendación es la misma de los neoliberales que en esta región desean superar lo que de manera peyorativa definen como "la ortodoxia universitaria latinoamericana".

Es interesante observar que el Banco Mundial, con respecto al tema de la *equidad*, señala que las posibilidades de acceso a la educación superior en los países pobres es elitista, pues impide su ingreso a los estudiantes de bajos recursos. No obstante, su respuesta a esta situación es la privatización y la "diferenciación" de las instituciones de educación superior, lo cual riñe con la tradición de las universidades públicas latinoamericanas, que han luchado durante décadas para conseguir la integración del conocimiento y la eliminación de obstáculos económicos para el estudiante. También propone la eliminación de becas y subsidios a cambio de diversos sistemas de préstamos.

En consecuencia, la eficiencia de las universidades se mide por medio de técnicas de análisis de costos-beneficios sociales. Así, la administración racional de los recursos financieros y la cuantificación de la escasez o el exceso de mano de obra calificada, se convierten en los principales indicativos del éxito de la gestión universitaria. Por lo tanto, la *calidad* de la educación superior está determinada por su eficiencia en la cobertura del mercado laboral, que demanda una formación muy especializada para atender las necesidades de transferencia del conocimiento tecnológico y su aplicación al proceso productivo.

Tales conceptos se enmarcan en una idea de las universidades que las considera como: "... empresas multiproductoras que generan una variedad de beneficios pecuniarios y no pecuniarios", y son responsables de producir tres tipos de beneficios: "... mano de obra calificada, nuevos conocimientos y una ciudadanía mejor informada" (Winkler, 1994: 34).

Desde este punto de vista, la crisis de las universidades públicas latinoamericanas solamente es valorada a partir de su difícil situación financiera, dada la crisis fiscal que ha agobiado a los estados de la región, y no de la misión social que históricamente han desempeñado. Más aún, se responsabiliza a la educación superior pública de los problemas financieros de la educación primaria y secundaria.

Todo ese análisis lleva, como es lógico, a justificar la necesidad de una mayor competencia y, por lo tanto, a señalar la necesidad de promover la creación de las universidades privadas.

Una solución del Banco Mundial a la crisis financiera de la enseñanza superior, son los *programas de trabajo y estudio*. Esto significa que el estudiante debe acudir al mercado laboral para estar en condiciones de comprometerse con un préstamo para su

educación. Con esto, pretende, a su vez, garantizar la matrícula de las universidades privadas. El mismo banco subraya las bondades de ese sistema porque:

> "... estimula la competencia entre las instituciones educacionales para ofrecer programas de acuerdo con la demanda estudiantil. De esta manera, los gobiernos pueden utilizar las fuerzas del mercado para mejorar la calidad y la eficiencia de la enseñanza superior" (Banco Mundial, 1995: 9).

La crítica de fondo que está implícita en la propuesta del Banco Mundial respecto a las universidades de los países subdesarrollados, se relaciona con el papel que éstas han tratado de cumplir como factores de cambio y promotoras de la democratización socio económica y política. Esta función riñe con la llamada *teoría del derrame* que sostienen los "economistas de la educación", y que supone que la inversión en educación aumenta la productividad laboral y produce un crecimiento económico más alto a largo plazo, lo cual vendrá más tarde a aliviar la pobreza de las mayorías (Banco Mundial, 1995: 1). En esta perspectiva, las universidades no deberían participar en la promoción del bienestar social, pues la dinámica del mercado, según ellos, garantiza por sí mismo el crecimiento económico y la solución de los principales problemas de la sociedad.

Esa tesis ignora que, ante el debilitamiento de la influencia de los partidos políticos y los sindicatos en América Latina, las universidades públicas han debido ser, no solo centros de investigación y docencia, sino también, espacios para la defensa de principios democráticos y humanísticos como los derechos humanos, el pluralismo, la libertad de expresión, el valor de la paz y el desarrollo humano.

Lo anterior fue posible gracias al principio de la *autonomía universitaria*, aspecto que el Banco Mundial considera como un fenómeno único en el mundo. Incluso, considera que los débiles lazos que actualmente existen entre la universidad, el Estado y las empresas se remontan, en parte, al movimiento de Córdoba que produjo un alto grado de autonomía de la primera (Winkler, 1994: 35).

El bajo costo que ha tenido la educación superior para los estudiantes latinoamericanos es atribuible, en el argumento del Banco Mundial, a la tradicional gratuidad de la enseñanza superior, producto de la participación estudiantil en el gobierno universitario, lo que ha impedido el aumento del costo en las matrículas. En ese sentido, expone su crítica:

> "Autonomía significa característicamente que el gobierno asigna incondicionalmente fondos a la universidad, y ésta tiene considerable libertad para usar estos fondos, ya sea para mantener las matrículas bajas o para mejorar la calidad" [Señala, además, que:] "... políticamente, dentro y fuera de la universidad, hay grandes riesgos en incrementar los derechos de matrícula y pocos beneficios a corto plazo" (Winkler, 1994: 76).

Frente a la propuesta del Banco Mundial y, especialmente, debido a la crítica situación que agobia a las universidades del mundo subdesarrollado, la UNESCO ha planteado una serie de lineamientos para tratar de orientar el cambio de la educación superior. Ésta es explícita en señalar que las universidades deben cumplir el cometido de promover el *Desarrollo Humano Sustentable*, paradigma que viene a convertirse en una alternativa frente a las propuestas promovidas por el neoliberalismo en las últimas décadas.

El sustento teórico de dicho planteamiento utiliza ciertas categorías como las siguientes: *pertinencia, calidad, internacionalización, libertad académica, autonomía, interdisciplinariedad y educación permanente.*

Cuando se habla de *pertinencia*, se refiere al papel y al lugar de la educación superior en la sociedad, a su misión, sus funciones,

programas, contenidos, sistemas de suministro y formas de financiación (UNESCO, 1995: 15). En el fondo, el concepto de *pertinencia* abarca todos los aspectos de la enseñanza superior.

Por otra parte, la UNESCO considera que la *calidad* de la educación superior constituye un concepto multidimensional que abarca todas sus funciones: docencia, investigación y administración (UNESCO, 1995: 15), con lo cual va más allá de la dimensión eminentemente administrativista que propone el Banco Mundial.

En cuanto a la *internacionalización,* la UNESCO, toma en cuenta el carácter universal que debe poseer el aprendizaje, las necesidades de intercambio y entendimiento entre las diversas culturas para alimentar una vocación de paz y, principalmente, la importancia de la solidaridad internacional para el desarrollo de la investigación y el conocimiento (UNESCO, 1995: 10).

La *interdisciplinariedad* que propone reconoce la interdependencia entre los distintos ámbitos del conocimiento. Esto hace necesario el trabajo de equipo entre los especialistas de las diversas disciplinas, para contribuir a mejorar la metodología de la docencia y la investigación. Lo anterior es posible a partir de los principios de *libertad académica* y la *autonomía institucional,* los cuales se ubican en la base de una educación pertinente, de calidad y comprometida con la verdad, la justicia y la equidad. Vale la pena señalar que en este aspecto la propuesta de la UNESCO también es diferente a la del Banco Mundial, pues rescata la autonomía universitaria respecto del Estado, principio que ha sido, como hemos visto, una razón histórica en la existencia de la universidad pública latinoamericana.

Por otra parte, el concepto de *educación permanente* apunta a la redefinición de las relaciones de las universidades con el mundo del trabajo. Supone la elaboración de programas permanentes de capacitación y perfeccionamiento profesional y técnico para evitar la desactualización de los conocimientos (UNESCO, 1995: 35).

Todo lo anterior fundamenta la misión de la educación superior que, en la propuesta de reforma de la UNESCO, es la de propiciar

> "... un desarrollo humano sostenible, en el que el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental" (UNESCO, 1995: 7).

El cumplimiento de esa importante misión supone la construcción de un modelo de universidad *proactiva,* lo que para la UNESCO quiere decir una educación superior académicamente excelente, dedicada a la investigación de alta calidad y, a la vez, a la discusión de los problemas nacionales e internacionales, donde se garantice el compromiso con la búsqueda de la verdad, la defensa de los derechos humanos, la democracia, la justicia social, la tolerancia y la consolidación de la paz.

La perspectiva en que se ubica la propuesta de la UNESCO es mucho más cercana a la tradición universitaria latinoamericana que la del Banco Mundial. No obstante, la UNESCO deja al margen el tema de la acción social al igual que el Banco Mundial. Por eso, serán las propias universidades de la región las que deban resolver la forma de preservar sus tareas de acción social para la democratización del conocimiento y al cultivo de una conciencia crítica sobre los grandes fenómenos nacionales e internacionales.

CONCLUSIONES

En las páginas anteriores hemos tratado de ofrecer, suscintamente, los elementos básicos para comprender que la universidad latinoamericana ha vivido profundamente inmersa en la dinámica socioeconómica y política de estas sociedades. Por eso, estudiar la misión de la universidad conlleva el análisis de aspectos esenciales de la herencia cultural de la región, como es el desarrollo material,

sus valores éticos y políticos, sus utopías y sus frustraciones. En ese contexto, el conocimiento elaborado en el ámbito universitario ha tratado de responder, las más de las veces, a los grandes problemas de la sociedad.

Pese a los fuertes obstáculos que ha enfrentado la universidad pública latinoamericana, especialmente, durante los críticos períodos de predominio del militarismo y de gobiernos dictatoriales, podemos afirmar que ha podido preservar ciertos principios básicos como son la autonomía universitaria, el gobierno compartido de profesores y estudiantes, la libertad académica, el pluralismo y la vocación democrática.

Asimismo, las universidades latinoamericanas han podido desarrollar ciertos ámbitos del conocimiento, entre ellos el de las ciencias sociales. Esto ha favorecido a la investigación social, la cual ha podido hacer su contribución a la comprensión de los principales problemas locales y regionales. A la vez, se ha tratado de fortalecer la identidad cultural latinoamericana y la conciencia democrática y humanística.

Lamentablemente, no ha ocurrido lo mismo con las áreas estratégicas del conocimiento que han sido impulsoras de la revolución científica y tecnológica, lo que ha contribuido a impedir que América Latina supere su situación de pobreza y subdesarrollo.

En ese marco, la propuesta del Banco Mundial para reformar la enseñanza superior, aunque alejada de nuestra realidad sociocultural, llama a la reflexión de universitarios y ciudadanos en general. Si bien es cierto, esa propuesta ignora nuestra trayectoria universitaria, también debemos reconocer que encierra una llamada de atención sobre las debilidades financieras que amenazan a las universidades públicas, lo cual amerita, urgentemente, una solución efectiva.

La tarea que les espera a las instituciones de enseñanza superior pública es sumamente compleja, pues implica no solo conservar su misión de ser "conciencia crítica de la sociedad", sino también adecuarse, reformándose, a las nuevas condiciones nacionales y mundiales.

De todo lo anterior, debemos rescatar la idea de que las universidades públicas latinoamericanas tienen el reto y el deber institucional de realizar su reforma a partir de una lectura concienzuda de sus aciertos y sus debilidades. Esto es indispensable antes de asumir cualquier orientación foránea. Al respecto, es importante tener presente la siguiente recomendación de Ortega y Gasset:

> "No importa que lleguemos a las mismas conclusiones y formas que otros países, lo importante es que lleguemos a ellas por nuestro pie, tras personal combate con la cuestión sustantiva misma" (Ortega, 1986: 18).

BIBLIOGRAFÍA

1. Documentos primarios

Movimiento Estudiantil de Córdoba. 1918. "La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica". *Manifiesto* Liminar de la Reforma Universitaria. 21 de junio de 1918. Universidad Nacional de Córdoba Argentina. 1986.

Galdames, Luis. 1935. "La Universidad Autónoma". Misión Educacional Chilena en Costa Rica. *Informes y Trabajos*, Vol. III.

Winkler, Donald R. 1994. "La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad". *Documentos para discusión del Banco Mundial.* Washington D.F.

UNESCO. 1995. "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior". París, Francia.

Banco Mundial. 1995. "La enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia". Washington D.C.

2. Libros

Dietze, Gottfried (1972). *Juventud, Universidad y Democracia.* México D. F: Editores Asociados S. De R.L.

Karpinsky, Rose Marie (1982). *Estudios Generales. Concepción teórica y praxis académica.* San José: Oficina de Publicaciones de la U.C.R.

Ortega y Gasset (1968). *Misión de la Universidad.* Madrid: Editorial Revista de Occidente S.A.

Puiggrós, Rodolfo (1974). *La Universidad del Pueblo.* Buenos Aires: Editorial Crisis.

Silva M. Héctor y Sontag, H. Rudolf (1978). *Universidad, Dependencia y Revolución.* México D.F: Siglo XXI editores S.A.

Marielos Aguilar Hernández
Escuela de Estudios Generales
Universidad de Costa Rica

Ciencias Sociales 83: 37-46, (I-1999)

LA CONFORMACIÓN DE UN MERCADO UNIVERSITARIO: EL CASO CENTROAMERICANO

Abelino Martínez Rocha

RESUMEN

Al mismo tiempo que proliferaron las universidades privadas en la región centroamericana, se produjo un replanteo drástico en las relaciones entre el Estado, la Universidad y la sociedad civil. En este contexto, el campo académico universitario, sufrió modificaciones profundas tanto en su autopercepción como en su práctica. Las universidades públicas pasaron a operar en una situación de mercado.

En este trabajo nos preguntamos por las consecuencias de la proliferación de universidades privadas en la vida de las universidades públicas. Interesa en él considerar los procesos de cambio de la educación superior centroamericana al interior de las dinámicas sociales más vastas, dentro de las que éstos se ubican. Esto equivale en cierto modo a poner en evidencia el reacomodo de las universidades públicas dentro de un espacio académico institucional que se privatiza.

Nuevos actores sociales han aparecido en el campo académico universitario, precipitando transformaciones en la estructura misma de las relaciones institucionales. Asistimos a un proceso de transformación de la naturaleza y la forma de existencia del estado y la sociedad civil centroamericana. En este marco –que conviene entender y delimitar– se exige la superación de esquemas dicotómicos que oponen la universidad pública y la privada como si se tratara de experiencias sociales totalmente opuestas y sin puntos de conexión. El planteamiento que proponemos en estas páginas pretende abrir otra posibilidad de análisis. Las universidades públicas aparecen envueltas en un proceso que las supera y que las reconvierte en entidades propensas a mercantilizarse en la misma medida en que se inscriben en un espacio teñido con los tintes del mercado.

DE LAS PRIMERAS UNIVERSIDADES A LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

Como es bien sabido, las primeras universidades centroamericanas aparecieron en el período colonial. La Universidad de San Carlos de Guatemala en 1676; la Universidad de León en Nicaragua en 1810. Posteriormente, una vez alcanzada la independencia de la Corona española, vieron la luz la Universidad de El Salvador (1841) y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (1847). Es en las primeras cuatro décadas del siglo XX que

aparecen la Universidad de Panamá (1935) y la Universidad de Costa Rica (1941)[1]. Actualmente este grupo de instituciones tradicionales es representativo del espacio público de la educación universitaria regional. En Costa Rica, el número de universidades estatales aumentó a cuatro en décadas recientes, sin modificar sustancialmente el peso institucional de la más antigua de ellas. Actualmente, además de la UCR, se cuentan: el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR); la Universidad Nacional (UNA); y la Universidad Estatal a Distancia (UNED). La UCR es la más antigua y también la más grande, con una matrícula que ronda los 30 mil estudiantes. Las otras tres universidades se crean en la década del 70, ampliándose así la participación del estado en la educación superior al mismo tiempo que comienza el proceso de privatización.

Los años 60 marcan el punto de partida de un proceso gradual que va a desembocar en la ruptura del monopolio estatal de la educación superior. Tres procesos de diversa naturaleza confluyeron en la creación de condiciones propicias para el surgimiento de las primeras universidades privadas en Centroamérica, en esos años. Por una parte hay que mencionar la creciente desconfianza de los gobiernos de turno, que veían en las universidades públicas un peligro, pues éstas se habían transformado en importantes reductos de protesta y de crítica política y social. La estrategia de estos gobiernos favorecía, en esa coyuntura, el surgimiento de nuevas universidades, lo cual eventualmente, desde su punto de vista, debilitaría la influencia crítica de las tradicionales universidades estatales. En segundo lugar, es el turno de los procesos de modernización productiva y de las estrategias de sustitución de importaciones, en el marco de la integración económica. Los estados requieren una nueva inyección de personal calificado para las nuevas tareas del desarrollo y ello supone la urgencia de amplificar las oportunidades de estudio para los cuadros medios del proyecto desarrollista. Era bien visto entonces aquel surgimiento de nuevas universidades. Finalmente, la orden jesuítica, equipada con una teología renovada que valoriza el desarrollo social y lo asocia a la obra evangelizadora, siente la necesidad de proyectarse hacia la clase profesional e intelectual de los países. Ya con anterioridad estos religiosos habían ganado amplia experiencia en la educación primaria y secundaria.

Fue iniciativa de los jesuitas la creación de la Universidad Centroamericana UCA, en Nicaragua (1961); la Universidad Rafael Landívar en Guatemala (1962); la Universidad José Simeón Cañas, la UCA de El Salvador (1965) y la Universidad Santa María de la Antigua en Panamá. Pero es en las últimas dos décadas que tiene lugar la proliferación de una oferta universitaria privada con matices enteramente empresariales y mercantiles.

Es un viejo acuerdo en la ciencia social el que los cambios cuantitativos pueden desencadenar profundas transformaciones cualitativas en la realidad social. Esto es lo que ha ocurrido en la región centroamericana en el ámbito de la vida universitaria. Pero eso no es todo. En las últimas dos décadas las transformaciones experimentadas, en el escenario de la educación superior de la región, se pueden caracterizar por la expansión, la diversificación y la segmentación. La expansión resulta del incremento en el número de universidades, de campus universitarios y del aumento correspondiente en la matrícula. Por su parte, la diversificación consiste en una ampliación de la oferta educacional con nuevas opciones de formación, como es el caso del aumento de

1 En Costa Rica existió un antecedente universitario entre 1843 y 1888. Pero se trata de una institución extremadamente débil y con poca autonomía (González, 1989)

los posgrados[2]. Finalmente, la segmentación implica el desarrollo desigual del sistema, especialmente con base en las diferencias en la calidad de las instituciones y las clientelas sociales atendidas.

Unos cuantos datos ilustran con amplitud la nueva situación que se configura. De seis universidades que se contaban en los años 60, a mediados de los 90 se pasó a unas 146, 130 de las cuales son privadas. Al mismo tiempo de 14 mil estudiantes universitarios se pasó a unos 470 mil en el mismo período (Lázaro, 1994: 64. También: García, 1996: 65). Hacia mediados de la década de los 90 ya habían unas 109 universidades, en estos seis países, de las cuales 93 eran privadas y las restantes 16 públicas. Se distribuían de manera desigual en los distintos países del área. Puede observarse que El Salvador y Costa Rica son los países con mayor número de universidades privadas.

Un estudio más reciente, para estos mismos dos países, revela el dinamismo con que ha crecido el sector privado (Martínez y Lázaro, 1998). En efecto, dicho estudio muestra que, para 1997, El Salvador contaba con dos universidades públicas y 40 privadas, mientras que Costa Rica tenía cuatro universidades en el sector público y 34 en el sector privado. Asimismo, se evidencia que estos dos países, muestran el crecimiento más dinámico en la región en lo que concierne a la oferta universitaria privada. Por un lado, ambos exhiben la misma estructura de distribución por sector y en los dos el sector privado se halla densamente poblado por instituciones universitarias muy pequeñas, que ofrecen entre 5 y 20 programas de estudio. Por otro lado, este par de países, se diferencian en que la mayoría de instituciones universitarias privadas surgieron en los años 80 en El Salvador mientras que, en Costa Rica, el mismo fenómeno ocurre en la década siguiente. En este último caso se observa una oferta privada más vigorosa, si se toma en cuenta la existencia de entidades con altos grados de desarrollo institucional. Se distingue también por la fortaleza relativa de su sector universitario público.

Considerando únicamente el sector privado, en la región existe una gran variedad de tipos universitarios. Se pueden agrupar en tres: "religiosos tradicionales"; "de elite" y de "absorción de demanda". Actualmente más de una decena de entidades centroamericanas son religiosas, principalmente católicas y ya cuentan con una presencia relativamente larga en la región. Ejemplos de este tipo son las instituciones fundadas por los jesuitas.

Más de 20 universidades se ajustan al tipo "de elite" desde el punto de vista del modo como se vinculan al sector empresarial y se hallan orientadas al mercado de trabajo. Suelen ser profesionalizantes y tienen requisitos de admisión bastante exigentes. Suelen captar una clientela ya equipada por sus conocimientos y su capacidad, lo que otorga a dichas instituciones un perfil de cierto prestigio y un rendimiento elevado.

Por último hay más de 100 que pertenecen al tipo "de absorción de demanda", es decir, que se orientan a recibir estudiantes que no han podido ingresar a las otras universidades, sea debido a los costos, sea a las exigencias académicas de ingreso, difíciles para una clientela con escaso capital escolar y por lo común urgida de cursar carreras cortas para insertarse en el mercado laboral.

---

2 Puede apreciarse el gran número y variedad de posgrados, tanto en disciplinas como en niveles, en el *Catálogo de Posgrados en América Central*, publicado por el CSUCA en enero de 1996.

3 Información de: García Guadilla, Carmen, Situación y Principales Dinámicas de Transformación de la Educación Superior en América Latina, CRESALC/UNESCO, Caracas, 1996. Pág. 48.

y por lo común urgida de cursar carreras cortas para insertarse en el mercado laboral. Siendo profesionalizantes, también muestran hipersensibilidad frente a la demanda inmediata de empleo, lo que debilita los estándares académicos usuales.

Alrededor del 74% de las universidades centroamericanas –del sector privado– muestran una escasa complejidad institucional en el sentido de que ofrecen, por lo común, una salida profesional limitada a un sólo grado académico, principalmente el bachillerato y, en algunos casos, la licenciatura. El restante 30% constituyen entidades institucionalmente mucho más complejas y diversificadas, con programas variados, dirigidos hacia licenciaturas, maestrías, doctorados y especializaciones diversas (Lázaro y Martínez, 1997).

Cerca del 80% de las universidades cuentan con menos de cinco mil estudiantes, lo que rápidamente sugiere la existencia de una especie de periferia en el campo de la educación superior conformada por pequeñas entidades simples en su conformación institucional y muy reducidas en su capacidad de acogida frente a la demanda estudiantil. Se trata de centros de estudio marginales, pero que, entre todos, suman una matrícula que no puede despreciarse.

El crecimiento del sector privado es explosivo y tiene lugar en medio de intensas transformaciones en el papel del Estado y la sociedad civil. Es un momento de ajuste estructural, apertura comercial y mundialización (Lázaro y Martínez, 1997). Resulta bastante obvio que estas nuevas universidades surgen como empresas privadas. Esto indica que ellas se rigen según el criterio de maximización de la ganancia, lo que es propio de toda empresa de mercado. Esta proliferación constituye el motor y el contenido de uno de los cambios más drásticos y profundos de la historia regional de la educación superior.

En el campo académico universitario, considerado en su conjunto, ahora se combinan de manera compleja las dos grandes modalidades de expresión universitaria. Dos modalidades que conocen una gran diferenciación institucional, pero que tienden a conformar el mercado universitario de la región, según diferentes maneras de responder a criterios como: su relación con la sociedad civil, con el estado, los modos de enfrentar su realidad financiera, y el grado de desarrollo institucional que les caracteriza.

DOS MODELOS DE PRÁCTICA UNIVERSITARIA

Es posible comparar a la universidad pública con la privada según su complejidad institucional y el modelo general que las define. En este caso encontramos que la primera consiste en una combinación compleja entre docencia, investigación y acción social y generalmente cuenta con una oferta de programas de estudio relativamente prolongados, con pocas salidas intermedias. En el segundo caso, todo el modelo responde a la docencia, y muestra gran debilidad en lo concerniente a políticas de formación académica, lo cual se asocia a que, dicha oferta académica, se halla dependiendo de las fluctuaciones del mercado y no se subordina a la planificación.

Si se considera el modo de concebir y realizar la gestión financiera, las universidades públicas destinan la mayor parte de su presupuesto a la actividad docente, a pesar de que ellas suelen considerar estatutariamente la investigación y la acción social como elementos constitutivos de su función institucional. Es corriente cierto grado de "conflicto de conciencia universitaria" debido a que, por lo general, investigación y acción social tienen una existencia siempre por debajo de las expectativas. Es proverbial el reclamo –por parte de algunos sectores– por mayores espacios presupuestarios dirigidos a estos dos rubros de la actividad académica. Por su parte la universidad del sector privado dedica la totalidad de su dotación presupuestaria a la docencia generalmente sin ningún conflicto con la acción social o la investigación que normalmente se halla ausente, lo que la libera de sentimientos de culpa.

La universidad pública depende casi enteramente del Estado en su dotación presupuestaria pero se ve obligada a presionar constantemente a las instituciones estatales a fin de evitar las constantes amenazas de reducción presupuestaria y al mismo tiempo existe la tendencia creciente a la venta de servicios como medio para incrementar sus ingresos. Por el contrario la universidad privada cuenta con un presupuesto a veces oscilante que depende enteramente de su matrícula. Esto fortalece su perfil empresarial ya que está obligada a diseñar su oferta docente siguiendo una rigurosa lógica de marketing.

La relación entre la institución y la sociedad civil constituye otro importante criterio de comparación. Es claro que la universidad pública experimenta una creciente necesidad de vinculación con el sector productivo, del que tradicionalmente ha estado separada. Ella es tributaria de una tradición que la liga al ofrecimiento de servicios gratuitos, no obstante experimenta la tendencia creciente al cobro diferenciado de matrícula y la venta de servicios no docentes. El escaso grado de desarrollo de tecnología, por parte de esta universidad, le impide posicionarse, de cara al sector productivo, como un oferente de servicios altamente calificado. Las estrategias de venta de servicios hacia la sociedad civil tienden siempre a alcanzar una gran variedad y a veces parecieran estar sometidas a impulsos de tipo ensayo/error. Por otra parte la masa estudiantil ejerce importante presión sobre las puertas universitarias, y las instituciones suelen desarrollar mecanismos de filtro y selección sobre la demanda lo que se corresponde con sus limitaciones presupuestarias. Es característico que estas universidades tienen la capacidad de comprimir o expandir su capacidad de acogida de estudiantes, lo cual se lleva a cabo mediante medidas de política universitaria.

Del otro lado, las universidades privadas se relacionan con la sociedad civil con base en un esquema enteramente diferente. Ellas no experimentan ninguna clase de impulso que las vincule significativamente al sector productivo, como ocurre con sus homólogas del sector público. Más bien suelen establecer lazos con el sector servicios, que goza de una mayor agilidad y amplitud en los espacios de negociación, así como mayor dinamismo si se le compara con el sector productivo en nuestros países. La joven tradición de estas universidades la distancia ampliamente de todo tipo de oferta gratuita de servicios. Con esto la venta de servicios suele quedar recortada y reducida al sector comercial. En general evidencian gran interés en atraer la clientela estudiantil utilizando para ello todos los instrumentos publicitarios a su alcance.

También son muy diferentes las formas como –cada uno de estos modelos de instituciones– se relacionan con el Estado. La universidad pública se define a sí misma como institución inscrita en el ámbito estatal, lo que conlleva su dependencia financiera de las instituciones públicas. En cambio la universidad privada se inscribe decididamente en la sociedad civil y su dependencia financiera se construye con referencia al mercado. Esto mismo les ofrece un gran dinamismo que corresponde a la coyuntura en que el mercado goza de renovadas simpatías a nivel político local e internacional.

Finalmente, la universidad pública establece un vínculo con la sociedad como un todo, basando su estrategia en la lógica de la oferta. Ella experimenta una clara tradición y vocación planificadora, si bien en la coyuntura más reciente se exacerba la necesidad de evaluación. Pero esta evaluación obedece al principio de "rendición de cuentas" frente al Estado y la sociedad, lo cual se transfigura en un reiterado diagnóstico acerca de su propia oferta. La universidad tiene interés en alcanzar cierto grado plausible de correspondencia entre sus estructuras institucionales y las necesidades del desarrollo de la sociedad como un todo. Otras veces, la oferta se evalúa con respecto a las necesidades de transformación social y política de los países.

Es muy diferente el modo como la universidad privada se enlaza con la vida social. Ella está más bien organizada según la lógica de la demanda. Esto es, que su quehacer y su pensar son tributarios de las necesidades de estudio de los distintos grupos de población. El interés universitario se concentra así en el mercado. El conocimiento se convierte en mercancía y su vigencia se mide por su dinamismo dentro del mercado. Un referente esencial, que al mismo tiempo la puede limitar y asignarle cabida, es el aparato político-legal vigente en cada país. En la actualidad, en este punto el sector privado tiende a encontrar fortalezas, más que debilidades.

DEL MONOPOLIO A LA DERREGULACIÓN

Un hecho histórico fundamental, en la historia centroamericana de la educación superior, es el fin de la etapa del monopolio estatal. El monopolio estuvo ligado a la matriz de las universidades públicas clásicas. Se trata de un monopolio que se ejerce en los siguientes planos: a) la producción y la distribución del saber legítimo en la sociedad; b) en la definición de los candidatos de la educación superior; c) en la producción y la distribución de la titulación académica que faculta para el ejercicio de las profesiones; d) en la actoría privilegiada referida al diseño de las políticas nacionales concernientes a los puntos a) y b).

La universidad monopólica, la cual tiene su vigencia hasta los años 60 ó 70, se halla investida de una autoridad exclusiva para enseñar los conocimientos legítimos correspondientes al saber necesario para las profesiones. Por tanto, se trata de una institución que ejerce el monopolio de los medios de producción y distribución de ese saber legítimo.[4] Además, ella controla los instrumentos institucionales de selección de los estudiantes que han de ingresar al aula universitaria, los clasifica y los recluta, obedeciendo a sus propios criterios institucionales, sin que ninguna otra entidad social entre en disputa con ella respecto de ese control. En tercer lugar, esa universidad tiene control exclusivo y pleno de los requisitos que deben cumplir los nuevos profesionales, requisitos que deben ser regulados mediante exámenes que sólo ella practica y confirmado mediante certificados que únicamente ella puede extender. Por último, la institución aparece monopolizando toda capacidad institucional para establecer políticas nacionales referidas a la gestión de la educación superior. Todo este conjunto de posesiones y de capacidades simbólicas e institucionales la confirman como un actor social dotado de una inmensa cuota de poder que la faculta para negociar en la vida política y social frente a otros interlocutores, particularmente el Estado.

La época colonial había producido algunas instituciones de educación superior que se caracterizaron por su corte señorial y su directa subordinación al poder político representado en la Corona. Posteriormente, las universidades de las nuevas repúblicas, con todo y prolongar hasta bien entrado el siglo XX aquel vetusto estilo colonial, agregó a su manera una orientación napoleónica que se caracteriza por la existencia de facultades sin nexos entre sí, el burocratismo y sobre todo, un fuerte énfasis profesionalizante que olvida la investigación y el cultivo de las ciencias (Tunnermann, 1981). Este fue el origen de un estilo universitario que se afirma y consolida desde el Estado.

Desde la reforma de Córdoba, y su influencia en las universidades centroamericanas, se va a desembocar poco a poco en un tipo de universidad que, progresivamente, enfatiza el fomento de la ciencia y la tecnología y que define sus funciones en las áreas de la docencia, la investigación y la acción social. Las reformas universitarias consistieron en una verdadera lucha contra los resabios

4 Berger y Luckmann explican que es legítimo aquello que ha sido "explicado", justificado y dotado de dignidad normativa y cognoscitiva, por oposición a lo que es socialmente percibido como inexplicado, sin justificación y carente de dignidad normativa. En tal sentido se usa aquí el término "legitimación".

decimonónicos y contra las concepciones provenientes de los modelos colonial o francés.

A partir de la segunda posguerra, en un largo proceso, la tarea universitaria se define y redefine, pasando por sucesivas coyunturas desde los años 50 hasta el presente, de cara a las necesidades que ella percibe en el entorno social. Ella se considera llamada a cumplir una misión específica en la vida social. Y esta misión específica la ejerce desde el ámbito público y no tiene que compartirla con ninguna otra entidad ajena al espacio público.

Tal vocación universitaria adquiere especial vigencia en la coyuntura desarrollista de los años 60. Centroamérica pasa del modelo agroexportador al de sustitución de importaciones. El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), que había sido creado en el 48 y que tiene su sede en Costa Rica, se reactiva en esos años. Las universidades estatales perciben con especial claridad la vigencia de los Estudios Generales y la formación humanística como una contribución al desarrollo de los países (Lázaro, 1994).

La integración universitaria regional, tal como se expresa en el Primer Plan para la integración de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC I), plantea todo un esfuerzo por adecuarse a las exigencias de la integración económica y social. El plan intenta materializar la relación entre la integración económica y la integración universitaria. El gran desafío se ubica en la formación de profesionales para apoyar el desarrollo de los países (CSUCA, 1996b). Todo esto indica que las universidades se conciben, a sí mismas, como llamadas a actuar en la vida social desde su espacio propio y específico.

Es, precisamente, la inscripción de la universidad en el espacio público, como institución estatal –en el sentido amplio de la expresión– la que le permite percibir la urgencia de afirmar su identidad en el cumplimiento de una tarea de beneficio colectivo dirigido a la totalidad social. Es una misión percibida en correspondencia con su estatus monopólico.

La situación cambia drásticamente en los años 80 y 90. El campo académico universitario se puebla de nuevas instituciones universitarias que operan desde la esfera del mercado. El proceso de derregulación de la educación superior ha alcanzado un estadio de maduración. Y esto se produce con una velocidad vertiginosa. No es una situación buscada por nadie sino un resultado no esperado. Puede afirmarse que, a partir de aquí, los cambios en el Estado y la sociedad civil han desembocado en una transformación de fondo. Es enteramente otra la manera como los individuos se apropian de los bienes que ofrecen las agencias productoras de alternativas de educación superior en Centroamérica. Es el fin del monopolio de la universidad pública.

A la vez que el primado monopólico de la universidad estatal ha quedado atrás, se pone en entredicho al sujeto social encargado de ofrecer educación superior, dirigida a la formación de los profesionales que el desarrollo de los países demanda o, de otra manera, el modelo monopólico de universidad estatal, queda en entredicho como materialización institucional para cumplir aquel encargo. Por eso los estados se convierten en evaluadores.

Tal encargo lo cumplía la universidad centroamericana integracionista desde los años 50 hasta los 70. Entonces, la limitación que las universidades encontraban podía situarse, ya en las políticas represivas de los gobiernos de cada país, que pugnaban por constreñir los espacios de la sociedad civil necesarios para el despliegue de la función universitaria; ya en sus propios problemas endógenos asociados a la herencia napoleónica de perfil profesionalizante. Desde esas limitaciones la universidad buscaba delinear una estrategia de transformación interna, para el cambio en su inserción social, todo ello en vista de asumir el encargo monopólico de formar profesionales para el desarrollo social.

En cambio, en los años 90, lo característico es que ese encargo social tiende a quedar en entredicho. Esta universidad no tiene la exclusividad. Ya no se trata de la necesidad universitaria de defender la autonomía o el presupuesto frente a los gobiernos. Se trata ahora de algo más de fondo: de reivindicar en la sociedad, como totalidad, un espacio en el que la universidad estatal ya no monopoliza los procesos de enseñanza, reclutamiento estudiantil, exámenes superiores y distribución de certificaciones profesionales. La transformación del Estado y la sociedad civil le adjudica un nuevo lugar. La vetusta universidad pública ahora debe competir en la arena del mercado.

La situación monopólica había alcanzado su punto de mayor vigencia durante el desarrollismo de la década del 60. En los años 70 este monopolio abrió espacios para el fomento de una conciencia social intensamente crítica frente a gobiernos militares reaccionarios. Y no es que, entonces, no existieran ya las primeras universidades privadas en la región. Lo que ocurre es que ninguna institución universitaria podía disputar, a las instituciones públicas, su papel de liderazgo en la definición de las prioridades de la educación superior. Tampoco en el protagonismo como actor social que, pese a sus limitaciones, ejerce un enorme influjo en la vida social y en la definición de la correlación de fuerzas. En este sentido, el monopolio de la universidad pública, no consiste simplemente en que ella sea "la única". El monopolio persiste, en cierto modo, si ella controla las reglas de la competencia. El monopolio, en cambio se disuelve por entero, cuando esta universidad pierde el control y el liderazgo le es arrebatado, y además debe competir de igual a igual en un mercado universitario maduro. Y esto es lo que empieza ocurrir en un período muy reciente.

El proceso de globalización económica y financiera había tomado gran impulso ya en los años 70, justamente cuando aparecen las primeras universidades privadas no tradicionales. En el contexto de la crisis de los años 80 ya la deconstrucción del monopolio había avanzado considerablemente y se asiste, en varios países centroamericanos, a una verdadera fase de expansión de las universidades privadas. El marco más general, de esta nueva correlación de posiciones, viene dado por la globalización que debilita las fronteras nacionales.

El caldo de cultivo para la consolidación de una situación no monopólica lo proporcionan países con economías abiertas, extremadamente sensibles a las presiones globalizadoras exógenas. Si los países no se adecuan a las nuevas condiciones pueden quedar al margen de los mercados mundiales. La globalización neoliberal desemboca en una situación, en la cual, son las dinámicas del mercado y no las capacidades de planificación estatal, las que determinan las posibilidades reales y establecen los límites del dinamismo social. El modelo neoliberal ha conseguido reestructurar la organización de la vida social, incluyendo, como es de esperar, a la educación superior.

El problema de fondo, de la universidad pública ahora, es que ella sólo puede existir al interior de un campo académico universitario regido por la lógica del mercado. Es una universidad que –muy rápidamente, en sólo dos décadas– pierde el monopolio, con él pierde el liderazgo social y, en adelante, debe competir de igual a igual con las nuevas instituciones privadas de educación universitaria. Y resulta que la universidad pública no está entrenada para esa competencia. De manera precipitada empieza a incorporar en su estilo de trabajo, elementos cada vez más mercantiles. Esto no es el resultado de alguna voluntad malévola sino la consecuencia de su inserción en un medio social de mercado. Nuevos vectores de fuerza presionan sobre el tejido de la universidad pública, vectores que provienen del ambiente mercantil en que toda universidad tiene que operar. La venta de servicios, el auge de las "fundaciones" dentro de las universidades, la llamada "extensión docente autofinanciada", los esfuerzos de los profesores por articular

nuevas y atractivas ofertas programáticas, todos estas novedosas prácticas tienen que insertarse en relaciones de mercado y a veces a asimilar técnicas de marketing. Se diría que, en lugar de ponerse a la cabeza de la educación superior en el nuevo contexto, el sector público se ve arrastrado a la competencia.

La pérdida de liderazgo es uno de los hechos más graves y preocupantes. Se produce en el mismo momento en que, desde la sociedad civil, ahora es posible imaginar un referente institucional que, constituido con base en mecanismos mercantiles, puede ser capaz de cumplir con las funciones tradicionales de la universidad monopólica. Esto, al menos en lo que concierne a la titulación y acreditación de profesionales. La tarea universitaria, en buen lenguaje neoliberal, ahora puede pasar de las manos voluntaristas de los académicos, al mecanismo de mercado. El problema no es pues la extinción o la mera sobrevivencia de las universidades públicas sino la transformación profunda de las condiciones sociales en las que debe operar.

El proceso de derregulación ha conseguido extender la racionalidad del mercado al quehacer universitario y educativo. Las formas de establecimiento de la vida social han cambiado de signo.

UNA REFLEXIÓN FINAL

En este trabajo hemos intentado explicitar únicamente transformaciones sustantivas y generales a fin de dejar planteado el surgimiento de una nueva realidad en el campo universitario académico como totalidad en la región. Se reconoce que las universidades tradicionales jugaron un papel importante en el fortalecimiento del espesor de la cultura centroamericana. Además, estas instituciones desempeñaron un destacado rol político al operar como espacios de crítica, de resistencia y hasta de subversión frente a los sistemas políticos en vigencia. En los años 90 han dejado atrás el tiempo del monopolio y ahora se hallan insertas en la competencia mercantil, lo cual ocurre al mismo tiempo que se cuestiona su relevancia y eficacia social.

En cierto modo, la competencia es obligada en una situación de mercado, y no una elección que los universitarios puedan hacer. Lo que estos sí pueden elegir son las estrategias para insertarse ventajosamente dentro de la competencia. Se entiende que la universidad pública no compite buscando cómo aumentar su matrícula ya que posee límites impuestos tanto por su política intrainstitucional como por la dotación presupuestaria que el Estado le asigna. Sin embargo, esta universidad puede diseñar estrategias de inserción en la competencia basadas en dimensiones que están más allá del mercado y que deben subordinar a dicho mercado. La estrategia de la universidad del sector público podría estar centrada en la calidad pero ello reclama una reflexión teórica que no se ha hecho en Centroamérica. Tales estrategias centradas en la calidad pasan necesariamente por el fomento de las mejores modalidades para instaurar sistemas de certificación de calidad. Este es un gran desafío. De cualquier manera esta lucha incluye la defensa de un espacio necesario que ningún mercado puede llenar.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón Alba, Francisco. *Catálogo de Posgrados en América Central*, CSUCA, San José, 1996.

Berger y Luckmann. *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1984.

CSUCA. *Memoria del IV Congreso universitario centroamericano*, EDUCA, San José, 1996.

_____. *Misión CSUCA XXI*, EDUCA, San José, 1996a.

_____. *Segundo Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana, PIRESC II.* EDUCA, San José, 1996b.

Díaz Barriga, Angel. "La universidad Latinoamericana. Sus proyectos y crisis en el fin de siglo", en: *Universidades*, Año XLV, Nueva época, No. 10, julio-diciembre, UDUAL, México, 1995.

Didrikson, Axel (Ed). *La Unesco frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe.* CRESALC/UNESCO, Caracas, 1995.

España, Olmedo (Compilador). *Pensamiento Universitario Costarricense.* UNA; Heredia, 1984.

Esquivel, Juan. *La Universidad Hoy y Mañana.* ANUIES, UNAM, México, 1995.

Fanfani, Emilio. "Decadencia o renacimiento: Universidad y espacio público en la Argentina". En: Larrondo Juan E. Esquivel, *La Universidad Hoy y Mañana*, Universidad Autónoma de México, México D.F., 1995.

García Guadilla, Carmen. *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, CRESALC/UNESCO, Caracas, 1996.

González, Paulino. *La Universidad de Santo Tomás*, Universidad de Costa Rica, San José, 1989.

Lázaro Girón, Luis. "Las universidades privadas en Costa Rica y las preferencias estudiantiles a mediados de los 90". *Tesis* de Maestría en Sociología, San José, 1996.

_____. "La integración de la educación superior centroamericana en la década de los 60". *Tesis* de licenciatura en Sociología, San José, 1994.

Lázaro, Luis y Martínez Abelino. "Las nuevas realidades de lo público y lo privado en la educación superior de América Central", mimeo, CSUCA, San José, 1997.

Martínez, Abelino y Lázaro, Luis. "Desarrollo del mercado universitario en Centroamérica, 1980-1998, los casos de El Salvador y Costa Rica". *Documentos* del CSUCA, No 4, San José, 1998.

Morales, Víctor. "Posgrado, ciencia y desarrollo en América Latina, una visión humanista", en: Villegas, Abelardo (compilador). *Posgrado y desarrollo en América Latina*, Colección UDUAL, México, 1992.

Moreira, Darío. "Universidad y regionalización en el contexto modernizado". En: *Universidades*, Año XLV, Nueva época, No. 9, enero a junio, 1995, UDUAL, México.

Tunnermann, Carlos. *Ensayos Sobre la Universidad Latinoamericana*, EDUCA, San José, 1981.

Abelino Martínez Rocha
Apdo 1536-2100
Guadalupe
E-mail: mrocha@cariari.ucr.ac.cr

Ciencias Sociales 83: 47-60, (I-1999)

OFERTA ACADÉMICA DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE COSTA RICA, DURANTE 1995

Víctor Hugo Méndez-Estrada

RESUMEN

Se entrevistó a 360 estudiantes y se obtuvo información de diez universidades privadas costarricenses, con el propósito de precisar los costos y la oferta académica: carreras, grados y tiempo de duración.

Se determinó que no existe uniformidad en cuanto a los costos establecidos por CONESUP y al número de créditos que establece CONARE para los diferentes grados académicos.

ABSTRACT

A group of 360 students were interviewed. Information of 10 Costa Rican private universites were obtained, in order to know cost an academic offer: carreers, degrees and duration..

It was determined that it does not exist uniformity in relation with costs established by CONESUP and number of credits established by CONARE to the different academic degrees.

INTRODUCCIÓN

Costa Rica se ha caracterizado por impulsar la educación en todos sus niveles; uno de ellos ha sido la enseñanza superior.

La institucionalización de la enseñanza superior universitaria costarricense se inició en el año de 1814, con la creación de la Casa de Enseñanza de Santo Tomás, que el 3 de mayo de 1843 se transforma en la Universidad de Santo Tomás (Malavassi, 1986; Monge, 1978). Desde su comienzo, dicha universidad tropezó con muchos inconvenientes, hasta que finalmente fue cerrada.

Motivados por la necesidad de contar con un centro de enseñanza superior que preparara a los ciudadanos costarricenses, en 1940 se logra crear, por ley general de la República, la Universidad de Costa Rica (UCR). Sus fines son, entre otros, el cultivar las ciencias, las letras y bellas artes; además, difundir el conocimiento y preparar profesionales para el desarrollo del país.

La UCR permaneció por mucho tiempo como la única institución pública de enseñanza superior universitaria costarricense. Luego existió otro centro dedicado a la enseñanza superior: la Escuela Normal de Costa Rica.

Es hasta la década de los setenta que se marca el inicio de una fundamental transformación en la educación superior universitaria. Nacen tres nuevas instituciones estatales de enseñanza superior universitaria –Universidad Nacional de Heredia (UNA), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) y Universidad Estatal a Distancia (UNED)– y una privada, la Universidad Autónoma de Centro América (UACA).

En la década de los ochenta empieza el auge de las universidades privadas. Experimentan un crecimiento sostenido hasta hoy día y muchas de ellas se han expandido hasta las zonas rurales más alejadas del país.

Debido a la expansión de las universidades es que en esta investigación interesa dar respuesta a los siguientes objetivos:

1) Determinar el número de universidades privadas costarricenses que han sido reconocidas por el Consejo de Educación Superior Privada (CONESUP) hasta noviembre de 1995.

2) Delimitar las carreras y grados académicos que ofrecen las universidades privadas de Costa Rica hasta noviembre de 1995.

3) Precisar el costo por materia y por matrícula que cobran las universidades privadas de Costa Rica hasta noviembre de 1995.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL EN COSTA RICA

En este apartado se hará una discusión de los principales acontecimientos que marcan el inicio de la educación superior estatal costarricense.

1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL

El Jefe de Estado, Dr. Rafael Angel Calderón Guardia y su Secretario (Ministro) de Educación Luis Demetrio Tinoco Castro, crean el 26 de agosto de 1940, por ley Nº 362, la Universidad de Costa Rica. Esta nació como un centro de cultura superior positivista-liberal, reformista y con fines utilitarios (Salazar, 1990). Es una institución de educación superior autónoma, con libertad de pensamiento, con función creadora y crítica, responsable de la preparación de profesionales liberales, en el campo de las ciencias, las letras y las artes, con una visión universalista que les permita adquirir consciencia de los problemas que afronta la sociedad costarricense, con el propósito de ayudar a la convivencia en un mundo que se está deteriorando constantemente. Este enfoque de universidad plantea que las políticas de educación superior universitaria, deben permitir enfrentar los desafíos actuales y futuros que afronta la sociedad costarricense en un contexto mundial de cambio.

En sus inicios, "simplemente se limitó a prestar su cooperación para resolver los problemas sociales" (Salazar, 1990: 9); permitiendo la formación de un sector medio, que con el tiempo se convirtió en uno de los grupos de presión más importantes del país.

El año de fundación de la Universidad de Costa Rica (1940) marca el inicio de un importante proceso de cambio en la sociedad costarricense. Actora del proceso de transformación, mantiene vínculos con el Estado, al convertirse en centro de investigación científica y en transmisora del conocimiento a las futuras generaciones, que contaban con ideas nuevas para lograr el mejoramiento integral de la sociedad.

La Universidad de Costa Rica fue la única institución de educación superior que existió en el país hasta 1970, exceptuando a la Escuela Normal Superior de Costa Rica, catalogada como una institución parauniversitaria, creada desde 1915 y dedicada a la formación de educadores.

Las demandas de las comunidades por un mayor acceso a la educación superior, obliga al sistema educativo a responder satis-

factoriamente. Las autoridades de la Universidad de Costa Rica deciden incrementar su cupo de ingreso, así se aumenta en un 109% entre 1966 y 1969 (Monge, 1978). El aumento demográfico incrementa el número de candidatos potenciales para ingresar a la educación superior (Araya, 1990).

El incremento en la matrícula universitaria no logra resolver todas las necesidades de la población estudiantil costarricense, entonces las políticas estatales se orientan hacia la apertura de otras instituciones de educación superior.

El Plan Nacional de Desarrollo Educativo iniciado en 1970 propicia la creación de una institución de educación superior destinada exclusivamente a la formación del personal docente que requería el país; fue así como surge, en el marco de un Estado proempresario, la Universidad Nacional, (UNA).

El 15 de febrero de 1973 se crea a la UNA, con sede en Heredia. Sus orígenes se remontan al año de 1915, con la creación de la Escuela Normal de Costa Rica. Sus fines son crear, conservar y transmitir la cultura y ofrecer una educación integral a la sociedad costarricense. Nació con un estatus similar al de la UCR, pero con carreras distintas, para no duplicar esfuerzos innecesariamente. Estaba orientada a atender una población estudiantil de escasos recursos, razón por la que se la denominó la "Universidad Necesaria".

Aún con las medidas adoptadas por el Estado empresario, no se logran resolver todos los problemas de la crisis que afronta el sistema educativo costarricense, pues otra de las necesidades sin resolver, derivadas de la explosión demográfica, fue la organización de la educación sistemática. Con el sistema vigente sólo se ofrecían los niveles de bachillerato académico y se descuidaban los otros fines de la educación costarricense, "preparar para el trabajo" (Malavassi, 1986: 65), dado que estos bachilleres no estaban capacitados para ocupar los empleos que requería la población económicamente activa. Se requería algo más que saber leer y escribir para desempeñarse satisfactoriamente en el mercado laboral. Ante esta situación se propuso una mayor diversificación de la enseñanza media, para que se les enseñara un oficio a los estudiantes.

Por otra parte, motivados por la crisis de docentes que afrontaba el sistema educativo costarricense, los creadores de la Escuela Normal Superior deseaban que dicha institución se transformara en una Universidad Pedagógica.

El Ministerio de Educación quería una universidad más comprometida con el Ministerio (Malavassi, 1986), que permitiera llevar a cabo innovaciones en el sistema educativo. La creación de la Universidad Pedagógica todavía está en discusión y existe una comisión creada para ese propósito que está estudiado el proyecto que le dará origen.

Debido a todos los problemas afrontados, el gobierno previó la creación de un centro de educación superior que se dedicara a la enseñanza de carreras tecnológicas; por lo tanto, decidió darle a uno de los centros post secundarios ya existentes, al Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), el rango de universidad (Paniagua, 1990).

El ITCR, con sede en Cartago, fue creado en 1971; inició sus labores el 10 de junio de 1973. Los fines asignados son la enseñanza de la tecnología y de las ciencias conexas que llenara las necesidades de la industria, minería, agricultura y en aquellos campos que requieren el incremento de la producción y el desarrollo socioeconómico del país. Por lo tanto, era responsable de formar el capital humano capaz de operar y desarrollar el modelo industrializante y substitutivo de importaciones que se estaba gestando en el Estado.

Para lograr sus fines, el ITCR se dedica a realizar la docencia en el campo tecnológico y la investigación en el campo experimental.

En 1975, el Lic. Fernando Volio (Ministro de Educación) asiste al Congreso Hispanoamericano de Ministros de Educación (Malavassi, 1986) y conoce la experiencia de la Universidad Estatal a Distancia de España. Motivado por la nueva experiencia decide, en Costa Rica, integrar una comisión para que redactara un proyecto de ley que permita crear, en nuestro país, una institución similar a la de España; con el propósito de que se atendiera con menores costos a aquellos sectores de la sociedad que por múltiples razones no habían logrado un cupo en las universidades nacionales existentes y que le permitiera al Ministerio de Educación implementar sus expectativas. Es así como nace la nueva y última institución de educación superior estatal: la Universidad Estatal a Distancia, UNED.

Esta institución se crea el 22 de febrero de 1977. Está especializada en la enseñanza a distancia y basada en los medios de comunicación social (Pochet, 1990; Malavassi, 1986) y en el uso de tecnología moderna utilizada para fines educativos (León, 1985).

En la actualidad, los grandes cambios que experimenta el mundo (caída del socialismo, globalización económica, revolución científico-tecnológica, entre otros), plantean nuevos derroteros y obligan a las universidades estatales costarricenses a asumir, cada vez con mayor claridad y decisión, los fines y objetivos que le fueron encomendados durante su creación; asumir los procesos científicos y tecnológicos que le permitan a la sociedad costarricense resolver críticamente los problemas que afronta cotidianamente. Por lo tanto, las universidades son las responsables de preparar los futuros profesionales y dirigentes del país, con una visión amplia, humanista y con consciencia crítica.

Desde 1940 y hasta la fecha, Costa Rica tiene cuatro centros de educación superior universitaria (UCR, UNA, ITCR y UNED) que cuentan con el apoyo económico del Estado, pero cada una con su propia autonomía. Estas instituciones, al igual que todas las universidades del mundo, han sido objeto de constantes críticas, entre ellas que no propician la democratización (Chen, 1994; Gurdián, 1994; Karpinski, 1994; Malavassi, 1986). No obstante, debido a la crisis mundial que enfrenta la educación (Combs, 1978), ellas han alcanzado un éxito evidente, especialmente en el campo de la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

En síntesis, se colige que desde 1894 la educación superior universitaria costarricense ha sido una *función del Estado*, que de una u otra forma ha velado por dotar de contenido económico a dichas instituciones.

2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN COSTA RICA

Se procede a hacer un breve análisis de los aspectos que dieron base para la creación en Costa Rica, de los centros de educación universitaria superior privados, surgidos a partir de la importante transformación educativa ocurrida en los años de 1970, producto de los cambios sociales experimentados a partir de los años 70 (Araya, 1990).

En Costa Rica, a partir de 1970 se han creado varios centros privados de enseñanza superior universitaria, amparados en la legislación vigente y que están reconocidos por el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), (Cuadro 1).

a. Universidad Autónoma de Centro América (UACA)

Nace como producto de las actividades estudiantiles efectuadas en 1975 (Paniagua, 1990), cuando se organizan por primera vez, con éxito, padres de familia y estudiantes de secundaria en pro de una mayor admisión en la educación superior estatal y por el otorgamiento de recursos financieros.

La educación superior estatal no logró brindar admisión a todos los estudiantes graduados de secundaria, por ello los grupos

sociales organizados seguían exigiendo un mayor cupo en la educación superior. Los estudios realizados demostraron la incapacidad de las universidades estatales de recibir a todos los graduados de la secundaria; todo esto justificó la creación de la UACA, según decreto Ejecutivo Nº 5 622-E, del 23 de diciembre de 1975 (Malavassi, 1986).

El organizador y rector de la UACA, Lic. Guillermo Malavassi, indica que la universidad surgió no solo por los problemas de admisión demostrados, sino "como consecuencia de la izquierdización de las universidades estatales que se evidenció desde 1971" (Citado por Paniagua, 1990: 43).

Entre los propósitos de la UACA (Malavassi, 1986) están:

- Realizar plenamente al ser humano, al fortalecer el ejercicio de libertades.
- Crear y mostrar un modelo universitario distinto.
- Plantear diversidad de opciones: se multiplican las oportunidades y se beneficia la diversidad.
- Canalizar recursos no aprovechados.
- Fomentar la competencia.
- Cooperar con el logro de los fines de la educación costarricense.
- Ensayar y realizar diversas soluciones a problemas relacionados con la llamada "cuestión estudiantil".
- Buscar soluciones al clima universitario que se iba perfilando en la década de los años 70.

b. Otras universidades privadas

Posterior al año 1975 y hasta 1995 se han aprobado un total de 23 universidades privadas (CONESUP, 1995, Cuadro 1) y estaban en trámite cinco más: Universidad de Santa Lucía, Universidad Central Latinoamericana (UCLA), Universidad Angloamericana, Universidad de San Marcos (USAM) y Universidad del Turismo, para esta fecha ya fueron aprobadas estas y otras más.

En la década de los 90 se da un nuevo auge de las universidades privadas, una serie de factores inciden en la proliferación de las mismas. Por un lado están aquellos que tienen que ver con las universidades estatales y por otro los relacionados con las universidades privadas.

En cuanto a las universidades estatales, éstas han demostrado no tener capacidad para absorber a toda la población del país en condiciones de ingresar a la enseñanza superior, esto se demuestra en una serie de limitantes que han impuesto las universidades estatales, que restringen el ingreso a las mismas. El caso más sonado es el de la Universidad de Costa Rica, donde se llegó a crear el fenómeno de la población flotante, población estudiantil que durante varios años no ha podido ingresar a una carrera, la cual representa el 20% del total de estudiantes de la UCR matriculados en 1994.

Esta situación tiene sus orígenes en una serie de limitantes, entre ellas están la fijación de cupos por carrera y por materia, un manejo inadecuado de la oferta y la demanda, asignación de recursos y de la capacidad instalada desajustadas y prueba de aptitud como criterio de selección para el ingreso a carrera.

Los anteriores aspectos más el sistema de ingresos diferido, se convierten en una serie de barreras que limitan y obstaculizan la aspiración de un sector de la población estudiantil de ingresar a la carrera de su interés, pues la universidad los ubica en una carrera no deseada.

Las otras universidades públicas también disponen de una serie de mecanismos abiertos o encubiertos, como son el cupo por materia, o promedios mínimos, los cuales se constituyen en limitantes que restringen el ingreso a las mismas.

Estos factores desmotivan al alumno a seguir estudiando en estas universidades estatales. Esto favorece el crecimiento en el número de personas interesadas en ingresar a una universidad privada.

En cuanto a las universidades privadas en la década de los 90, algunas se proponen convertirse en una alternativa de educación superior en el país, para lo cual llevan a cabo campañas publicitarias agresivas con el fin de atraer población estudiantil, mejorar la imagen y romper con el concepto de que universidad privada es equivalente a universidad mediocre y de mala calidad.

Como parte de sus campañas publicitarias, han explotado algunas características y valores, entre ellos el establecimiento de convenios con otras universidades del mundo, en el mejoramiento de sus instalaciones y equipo, en el hecho de que una buena parte de su cuerpo docente provenga de las universidades estatales porque se han graduado en ellas o porque laboren o hayan laborado en las mismas y ofrecer una variada oferta académica. En cuanto a los valores, estos están acordes con la era de la globalización, donde lo "ligth" y la economía de mercado son los determinantes, así se impone el prestigio y la competencia, las carreras cortas y livianas y la formación técnica y rápida como cualidades de éstas.

En relación con la excelencia académica, las universidades privadas han sido sumamente cuestionadas al respecto, precisamente porque han carecido de control en su actividad académica por el CONESUP (Quesada, 1996; Solís, 1996).

Entre los aspectos cuestionados están los planes de estudio, la cantidad de materias, las evaluaciones, la carencia de equipo, instalaciones poco apropiadas, y los requisitos de ingreso y de graduación.

Hacia finales de 1996, el Estado costarricense propone un sistema de fiscalización para las universidades privadas, al dar inicio a un proceso de acreditación de las carreras que ofrecen tanto las universidades públicas como privadas. Consiste en un sistema de evaluación que facilita, de acuerdo con varios criterios, calificar a las universidades, esto le permite a los estudiantes tener acceso a información acerca de la calidad, el nivel y la relevancia de las carreras impartidas por las distintas universidades, con el propósito de que pueda elegir con criterio.

Las universidades privadas acordaron por su parte crear un sistema de calificación cualitativa de las carreras y someterse a un sistema de calidad común, como resultado de la propuesta que hiciera el Estado por medio del Ministerio de Educación (*La República,* 1996).

Sea aceptable o no la calidad de la enseñanza privada, lo cierto es que hasta el momento no se ha contado con información fidedigna que permita determinar la calidad de sus procesos y, los estudiantes que ingresan a ese sistema no han tenido ni información ni formación suficiente para determinar si realmente la calidad que se les ofrece corresponde con lo que se les cobra por cada curso.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La población está constituida por las universidades privadas de Costa Rica, reconocidas por el CONESUP hasta el mes de noviembre de 1995 (Cuadro 1). De la población total se seleccionó aleatoriamente (Hernández, 1991) un total de diez universidades privadas.

Por características académicas se entienden aquellos parámetros relacionados con la entrega y ejecución de la docencia: total de créditos asignados, carreras ofrecidas y costos por materia y matrícula.

Universidad privada es aquel centro de enseñanza superior universitaria que esté reconocido por el CONESUP a más tardar en

el mes de noviembre de 1995, que tenga una sede en Costa Rica, que ofrezca más de una carrera y más de un grado académico y que no cuente con financiamiento por parte del Estado.

Los datos de esta investigación provienen de fuentes primarias (universidades privadas) y secundarias (CONESUP y el Consejo Nacional de Rectores, CONARE), para obtener nueva información y corroborar la recogida de las fuentes primarias.

Se visitó, en la época de matrícula, a cada uno de los centros de educación superior universitaria privadas escogidos en la muestra (Cuadro 1) y se recogió información directa, por medio de preguntas al personal administrativo y por el material escrito, oferta académica para admisión y matrícula que ellos suministraron, donde se contaba con costos de matrícula y materia, grados ofrecidos, carreras impartidas, requisitos de ingreso, servicios ofrecidos. Los resultados se anotan en los cuadros 2, 3, 4 y 5.

RESULTADOS

En el cuadro 1 se anotan las universidades privadas existentes en el país, según año, ley de creación y aprobación del CONESUP. De ellas se eligen un total de 10.

Cuadro 1

UNIVERSIDADES PRIVADAS DE COSTA RICA RECONOCIDAS POR EL CONESUP AÑO DE CREACIÓN Y SEDES. NOVIEMBRE DE 1995.

Año	UNIVERSIDAD	SEDES
1975	Autónoma de Centro América (UACA)*	San José
1985	Internacional de las Américas (UIA)*	San José
1986	Adventista de Centroamérica (UNADECA)	Alajuela
1987	Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT)*	San José, Limón y Panamá
1988	Panamericana*	San José
1989	Latina de Costa Rica (UNILAT)*	San José, Puntarenas, Alajuela, Santa Cruz, Guápiles, Pérez Zeledón, Ciudad Neilly, Paso Canoas y Panamá
1990	Central Costarricense (UCC)	San José
	Interamericana de Costa Rica (UICR)*	San José
1992	Nazarena (UNANZA)	San José
	Hispanoamericana *	San José y Heredia
	de San José (USJ)	San José, San Ramón, Ciudad Quesada, Liberia y Nicoya
1993	Libre de Costa Rica (ULICORI)	San José, Alajuela y Siquirres
	Católica Anselmo Llorente y Lafuente	
	del Diseño	San José
1994	Veritas	
	para la Cooperación Internacional (UCI)	San José
	La Salle*	San José
	Fidelitas	San José
	Braulio Carrillo	San José y Limón
	Autónoma de Monterrey (UNAM)	San José
1995	de Cartago Florencio del Castillo	Cartago
	de Iberoamérica (UNIBE)*	San José y Guápiles
	Federada de Costa Rica (UNIFE)	San José

* Escogidas como parte de la muestra para esta investigación.

FUENTE: CONESUP, CONARE, 1995. Elaboración propia.

Como se observa en el cuadro anterior. las universidades privadas han incursionado a lo largo del territorio nacional, ofreciendo a la población estudiantil las carreras que desea cursar, sin necesidad de viajar largas distancias para lograr sus objetivos educativos.

Cuadro 2

CARRERAS IMPARTIDAS POR LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE COSTA RICA, SEGÚN GRADO ACADÉMICO OFRECIDO: BACHILLERATO (B), LICENCIATURA (L), MAESTRÍA (M) Y DOCTORADO (D). 1994

CARRERAS	LIBRE DE DERECHO	C. MÉDICAS	HISPANO AMERICANA	INTER AMERICANA	LATINA	LA SALLE	U.I.A.	U.L.A.C.I.T	U.N.I.B.E	U.P.A.
Adm. de Centros y Serv. de Salud		M								
Administración de Empresas						B-L	B-L-M	M		B-L
Administración de Negocios			B-L	B-L-M	B			B-L		B-L
Adm. de Recursos Humanos										B
Administración Educativa			B-L		B	M				
Administración Hotelera								B-L		
Arquitectura										B
Banca y Finanzas										B-L
Ciencias de la Educación			B-L		B-M-D					
Ciencias de la Educ. en I - II Ciclo					B					
Ciencias de la Educ. en I - II Ciclo Bilingüe					B					
Ciencias de la Ed. con énfasis en Enseñ. Matem.			B-L		B					
Comercio Internacional							B-M			
Conservación Ambiental					B					
Contabilidad y Finanzas										B
Contaduría Pública			B-L-M		B		L	B-L		B-L
Derecho	B-L-D*				B-L	B-L	L	B-L-D		B-L
Diseño Publicitario										B
Educación Especial				B						
Educación Preescolar			B-L		B		B-L			B
Educ. Preescolar énfasis inglés					B					
Economía					B			D		
Enfermería			B-L			trámite			B-L	
Historia					B					
Historia de la Medicina		M								
Ingeniería Civil										B-L
Ingeniería Sistemas					B	B-L-M				
Ingeniería Electrónica			B-L				B-L			
Ingeniería en Informática			B-L					B		
Ingeniería Industrial							B-L	B-L		B-L
Inglés							B-L			B
Medicina		L					L		B-L	
Medicina del Trabajo		M								
Odontología						trámite		L		
Orientación Educativa					B					
Periodismo					B					
Publicidad			B-L		B		B-L			B
Relaciones Internacionales					B		B-L			
Relaciones Públicas					B					B-L
Salud Ocupacional								B		
Sistemas de Computación										B
Turismo			B-L		B		B-L	B-M		B

*Aprobado por el Conesup, pero no se sabía cuando abren matrícula.

FUENTE: Universidades privadas , 1995

En el cuadro 2 se anotan las oportunidades académicas que ofrecen las universidades privadas: carreras impartidas y grados académicos.

Cuadro 3
GRADOS ACADÉMICOS OFRECIDOS POR LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE COSTA RICA SEGÚN ÁREAS, 1995

UNIVERSIDAD - GRADO		ÁREAS								
		Ciencias Económicas	Ciencias de Comunicación	Ciencias de la Educación	Ciencias Naturales	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingenierías	Letras	TOTAL
ESC. LIBRE DE DERECHO										
	Bachillerato						1			1
	Licenciatura						1			1
ESC.MEDICINA	Licenciatura					1				1
	Maestría					2				2
HISPANOAMERICANA										
	Bachillerato	5	1	2				3		11
	Licenciatura	3	1	2	1	1		3		11
	Maestría	1								1
INTERAMERICANA	Bachillerato	1								1
	Licenciatura	1	1							2
	Maestría	1								1
LATINA	Bachillerato	3	2	7	2		4	1		19
	Licenciatura						1			1
	Maestría			1						1
	Doctorado			1						1
LA SALLE	Bachillerato	1					1			2
	Licenciatura	1					1			2
	Maestría			1						1
UIA	Bachillerato	2	2	1				4		9
	Licenciatura	2	1	1	1	1	2	3		11
	Maestría	2								2
ULACIT	Bachillerato	4					1	4		9
	Licenciatura	3			1		1	2		7
	Maestría	1			1			1		3
	Doctorado	1					1			2
UNIBE	Bachillerato					2				2
	Licenciatura					2				2
UPA	Bachillerato	5	1	1			3	4		14
	Licenciatura	4					2	2		8

Fuente: Universidades privadas. Elaboración propia

De un total de 43 carreras, nueve universidades ofrecen 69 grados a nivel de bachillerato, 10 instituciones ofrecen 45 licenciaturas; siete brindan 12 maestrías y en total se ofrecen cuatro doctorados.

Como se observa en los cuadros 3 y 4, donde se resume la información correspondiente a los grados académicos, el grado que más se ofrece es el de licenciatura, pero el mayor número de estudiantes graduados están en bachillerato.

Del cuadro 3 se desprende que la universidad que más grados académicos ofrece es la Internacional de las Américas (25 grados), luego está la Hispanoamericana (23 grados) y en tercer lugar la Universidad Latina (22 grados).

Cuadro 4

CARACTERIZACIÓN DE LOS GRADOS ACADÉMICOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE COSTA RICA, SEGÚN CICLOS DE DURACIÓN Y/O CRÉDITOS O MATERIAS ESTABLECIDOS POR CARRERA. AÑO 1995

UNIVERSIDAD Y CARRERA	GRADO ACADÉMICO			
	BACH.	LIC.	MAES.	DOCT.
Esc. Cienc. Médicas	72	144	36 y 48	
Esc. Libre de Derecho	36*	60*		
De Iberoamérica	145	181		
Hispanoamericana	112	186**		
Interamericana de Costa Rica	29 y 37*			
Internacional de las Américas	31 y 40*	11*		
Latina de Cost Rica	120-132		16*	32*
La Salle	50	13		
Latinoam. de Ciencia y Tecnol.	122-138	165	63	
Panamericana	24-29*			

* Corresponde al número de materias
** Promedio de créditos por carrera.

FUENTE: Universidades Privadas, 1995. Elaboración Propia.
No se puede unificar por créditos debido a que no todas las instituciones utilizan esa unidad.

En el cuadro 4 se detalla el total de créditos, ciclos de duración y/o materias de acuerdo con el grado académico ofrecido por cada universidad. En licenciatura se consideran los créditos o materias cursadas a nivel de bachillerato; en maestría se incluyen los créditos o cursos aprobados en licenciatura y bachillerato; en doctorado sólo los cursos o unidades consideradas para ese grado.

Del cuadro anterior se deduce que no todas las instituciones coinciden con el número de créditos exigidos en las universidades estatales: bachillerato de 120 a 144; licenciatura de 150 a 180; maestría 60 a 72 adicionales y doctorado 100 a 120 adicionales (CONARE, 1995). Algunas carreras que no cumplen con dichos parámetros son las impartidas por la Universidad Hispanoamericana, a nivel de bachillerato: Administración de Negocios, con énfasis en Contaduría Pública y Turismo.

En el cuadro 5 se detalla el costo por materia y por matrícula de las universidades privadas de Costa Rica y de la UNED. En algunos casos dicho costo incluye derechos de carné y seguro social.

Cuadro 5
COSTO POR MATRÍCULA Y MATERIA, SEGÚN GRADO ACADÉMICO DE LAS CARRERAS OFRECIDAS POR LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE COSTA RICA, SEGÚN GRADO ACADÉMICO: BACHILLERATO, LICENCIATURA, MAESTRÍA y DOCTORADO. 1995

UNIVERSIDAD	COSTO, EN COLONES, SEGÚN GRADO			
	BACH.	LIC.	MAES.	DOCT.
Esc. Libre de Derecho				
Matrícula	22 000	22 000		
Materia	12 000	12 000		
Esc. de Medicina				
Matrícula		130 200(1)		
Materia			130 200(1)	
Hispanoamericana				
Matrícula	12 000	12 000		
Materia	13 000	13 000		
Interamericana				
Matrícula	8 000	8 000	8 000	
Materia	12 500	12 500	42 000	
Latina				
Matrícula	12 500	12 500		
Materia*	14 200	17 800	25 000	
La Salle				
Matrícula	10 000	10 000	10 000	
Materia	12 500	12 500	12 500	
Internacional de las Américas				
Matrícula	12 000	15 000		
Materia	14 500	17 000	92 000	
Latinoamericana de Ciencia y Tecnología				
Matrícula	19 250	19 250	14 520(2)	$12630(3)
Materia	21 560	22 330	18 635(4)	
de Iberoamérica				
Materia	30 500	30 500		
Panamericana				
Matrícula	11 000	11 000		
Materia	9 000	12 000		

Fuente: Universidades privadas, 1995. Elaboración propia.

(1) El costo es por semestre.
(2) Se cancela una sola vez.
(3) Es el costo total.
(4) El costo es por créditos.

* Cursos que utilicen el centro de cómputo cancelan ¢1 000 adicionales por materia.

En las universidades privadas el costo por matrícula oscila, a nivel de bachillerato, entre ¢22 000 y ¢8 000. La moda está en ¢12 000 y el promedio en ¢13 343,75.

En licenciatura, el costo por matrícula está entre los ¢22 000 y los ¢8 000; el promedio es de ¢13 718,75.

En maestría el costo por matrícula varía según la universidad. En la ULACIT los ¢14 520 se cancelan una sola vez y está incluido en el total que es ¢1 256 680. En la Hispanoamericana se cancela una sola vez la suma de ¢14 520 y en otras cada vez se debe cancelar ¢8 000.

Por materias el costo varía de la siguiente manera:

bachillerato: ¢9 000 a ¢21 560, licenciatura: ¢12 500 a ¢22 330 y maestría: ¢12 500.

Algunas universidades ofrecen otras modalidades de pago: un descuento de un 8% si se cancelan con dos meses de anticipación las materias del cuatrimestre siguiente o flexibilidad en el sistema de pago, es decir, cancelar en dos o más cuotas o hacer letras de cambio.

Todas las universidades cobran un recargo en la matrícula y materias si el estudiante no cancela en el período establecido.

Es necesario aclarar que los distintos aranceles se cancelan por cuatrimestre, excepto en la Escuela de Ciencias Médicas y Escuela Libre de Derecho donde es por semestre.

CONCLUSIONES

Para noviembre de 1995, el sistema de educación superior universitario privado costarricense cuenta con un total de 23 centros, dedicados principalmente a la formación de recursos humanos.

Las universidades privadas ofrecen 69 bachilleratos, 45 licenciaturas, 12 maestrías y cuatro doctorados; estos grados son ofrecidos en varios lugares del país.

Las carreras ofrecidas por las universidades privadas siguen siendo las tradicionales, se repiten en la mayoría de las instituciones. Administración de empresas o de negocios se ofrece desde bachillerato hasta maestría en ocho de las diez universidades analizadas.

Otras carreras ofrecidas en la mayoría de las universidades son educación con sus diferentes énfasis, derecho y contaduría pública.

No todas las universidades utilizan el sistema de créditos aprobados por CONARE, no todas las que adoptan esta modalidad cumplen con el promedio mínimo establecido.

Los costos por matrícula y materia varían entre las universidades y éstos no coinciden con lo que se encuentra en los registros de aprobación de cada universidad en el CONESUP. En promedio el costo por materia oscila de la siguiente manera:

bachillerato: ¢9 000 a ¢21 560
licenciatura: ¢12 500 a ¢22 330
maestría: ¢12 500.

En promedio el costo por matrícula varía de la siguiente manera:

bachillerato: ¢13 343,75
licenciatura: ¢13 718,75
maestría: ¢14 520.

Queda aún mucho por investigar acerca de las universidades privadas, entre los temas prioritarios están determinar el porque un número considerable de estudiantes decide ingresar a ellas. Los datos correspondientes aparecerán en el siguiente número de esta revista.

BIBLIOGRAFÍA

Araya, C. "La transformación de la educación superior estatal en la década de los 70". En *Revista de Ciencias Sociales.* Núm. 49- 50 (setiembre a diciembre de 1990): 49-62.

Combs, P. *La crisis mundial de la educación.* 4ta Edición. Barcelona, Ediciones Península, 1978.

Chen, H. "La universidad del conocimiento". En A. Gurdián. *Proyecto de universidad para el siglo XXI.* San José, Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social, 1994: 49-57.

Gurdián, A. "El currículum universitario y los desafíos del futuro". En A. Gurdián. *Proyecto de universidad para el siglo XXI.* San José, Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social, 1994: 89-111.

Hernández, R, C. Fernández y P. Batista. *Metodología de la investigación.* México, McGraw-Hill, 1991.

Karpinsky, R. "El desarrollo nacional y el desarrollo de la universidad". En A. Gurdián. *Proyecto de universidad para el siglo XXI.* San José, Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social, 1994: 59-71.

León. E. *Cuadernos de pensamiento universitario.* Heredia, Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional, 1985.

Malavassi, F. *La libertad de enseñanza y la creación de Universidad Autónoma de Centro América.* San José, Universidad Autónoma de Centro América, 1986.

Monge, C. *Universidad e Historia.* San José, Ministerio de Cultura Juventud y Deporte, 1978.

Paniagua, C. "Origen y transformación de la universidad costarricense". En *Revista de Ciencias Sociales.* Núm. 49-50 (setiembre a diciembre de 1990): 23-47.

Pochet, C. "Las transformaciones de la educación superior estatal en la década de los 70". En *Revista de Ciencias Sociales.* Núm. 49-50 (setiembre a diciembre de 1990): 49-62.

Quesada, G. "Un deterioro de la calidad de los profesionales podría darse en los próximos años, si no se regula la enseñanza superior privada; esto por la proliferación de universidades sin control". En *Semanario Universidad.* San José 9 de febrero de 1996: 3.

Solís, M., C. Cordero y E. Mora. "Preocupa calidad de docencia". En *La Nación.* San José, 26 de febrero de 1996: 4-5 A.

Salazar, J. "El Dr. Rafael A. Calderón Guardia, el fundador". En *Revista de Ciencias Sociales.* Núm. 49-50 (setiembre a diciembre de 1990): 7-10.

Víctor Hugo Méndez Estrada
Apartado 11438-1000 San José.
mendezv@hotmail.com

Ciencias Sociales 83: 61-72, (I-1999)

LA REGIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
Una Propuesta para Avanzar

Yolanda Dachner Trujillo

RESUMEN

La Universidad de Costa Rica inició el proceso de regionalización de la educación superior a finales de la década de los sesentas. Para entonces hubo un esfuerzo institucional orientado a contribuir a crear una sociedad más justa. Las modificaciones curriculares tuvieron como telón de fondo el proceso de industrialización e integración centroamericanos. Hoy, las institución debe replantearse su quehacer considerando las tendencias globalizantes de la sociedad contemporánea si desea contrarrestar la desesperanza que parece predominar en este fin de siglo.

ABSTRACT

The University of Costa Rica started the regional process of the superior education at the end of the 6os. At that moment there was an institutional effort directed to contribute with the creation of a new, more righteous society.The adjustements in the curricula had as background the Central American process of industrialization and integration. Nowdays the institution should reconsider its work bearing in mind the globalizing tendencies of the contemporary society if it wishes to overcome the hopelessness that seems to dominate this last part of the century.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Costa Rica como institución autónoma de carácter público ha sido históricamente muy sensible a las necesidades de la sociedad costarricense. Como en todo lo histórico, lo permanente es el cambio y por supuesto que cambian las necesidades sociales. Toda institución que pretenda conservar vigencia histórica debe leer con rigor cada etapa del desarrollo en que se encuentra. La lectura de la realidad puede ser abordada desde ángulos muy diversos. Aquí sólo propongo una forma de lectura con la que pretendo estimular el diálogo con mis amigos universitarios.

Con el ánimo de encontrar los hilos conductores del desarrollo institucional de los últimos treinta años, decidí que podía ser de utilidad hacer un contrapunto entre los procesos macrohistóricos y la evolución reciente de nuestra Alma Mater.

En este artículo exploro la incidencia del Proyecto de Integración Económica Centroamericana, del Estado Reformista y la crisis de ambos en el desarrollo de la Universidad de Costa Rica; así como las transformaciones, macroeconómicas y políticas, que protagonizamos en este ya vetusto siglo XX.

La indagación de carácter histórico me condujo a esbozar algunas bases para repensar el futuro de la Universidad de Costa Rica en general y de su gestión regionalizada en particular. De la pertinencia de la propuesta espero que conversemos luego.

LA UTOPÍA DEL DESARROLLO

La experiencia de regionalización de la educación superior en Costa Rica es parte de la utopía que recorrió los pueblos latinoamericanos, con aires renovados, en la segunda mitad del siglo XX. Democracia-desarrollo-justicia-independencia eran conceptos que daban contenido a la imagen de las sociedades que se deseaba construir. Entre todos *desarrollo* parecía ser la palabra síntesis de aquellos tiempos. Como dijo entonces un estudioso alemán:

> "Todo el mundo habla de desarrollo, y con seguridad no habrá tranquilidad y paz duradera en nuestro mundo, mientras todavía halla países a los cuales halla que designar como países subdesarrollados"[1].

Detenernos unos momentos para repensar la experiencia histórica de la década de los sesentas puede tener alguna utilidad para los propósitos de esta reflexión.

Para entonces el mundo estaba atravesado por la tensión Este-Oeste que había legado la recomposición del poder en la posguerra.

En América Latina la confrontación Este-Oeste se exacerbó sobre todo después de que el Movimiento 26 de Julio toma el poder en Cuba, en 1959, con Fidel Castro a la cabeza. El pánico anticomunista fue alimentado desde Washington y orquestado por los grupos latinoamericanos más poderosos. El giro socialista que toma la Revolución Cubana hace que Estados Unidos tema una mayor ingerencia de la Unión Soviética y por lo tanto la pérdida del control de su "patio trasero".

El temor no era infundado. Las condiciones socio-económicas que originaron la Revolución Cubana no eran ajenas al resto de Latinoamérica. Ya desde 1958, Milton Eisenhower recogía el sentir general cuando informaba que "no hay absolutamente ninguna duda de que la revolución en América Latina es inevitable", luego de hacer una gira por la región por encargo de su hermano, el presidente de USA[2]. Entonces no era un absurdo pensar que también el resto de los pueblos oprimidos se sublevaran en contra de sus opresores y claro está que en este bando se encontraban los intereses norteamericanos.

Era necesario un conjuro, se apeló a la amistad entre los pueblos americanos, se instó a la "buena vecindad", y se ofreció una nueva utopía: alcanzar la "sociedad de consumo de masas". La promesa de un "mundo feliz" llegó a Latinoamérica con la etiqueta de ALIANZA PARA EL PROGRESO. Este programa fue la propuesta que en 1961 hizo el presidente J.F. Kennedy con el fin de lograr no sólo:

> "la modernización de las estructuras productivas y sociales de nuestras sociedades, sino que buscaba también que esos procesos de modernización fuesen conducidos por regímenes democráticos que, al mismo tiempo, contarían con el respaldo económico de una inserción privilegiada en el

1 Josef Thesing. "Política y desarrollo en América Latina. Una introducción". En: Josef Thesing (ed.) *Política y Desarrollo en América Latina.* (Alemania: Instituto de Solidaridad Internacional de la Fundación Konrad Adenauer e. V., 1976). p.11.

2 Marat Antiásov. *Panamericanismo: doctrinas y hechos.* (Moscú: Editorial Progreso, 1981), p.65.

mercado mundial (mercados estables, precios más justos para nuestros productos de exportación)"[3].

La década de los sesentas fue declarada por Naciones Unidas como la DÉCADA DEL DESARROLLO, sin embargo Alianza para el Progreso demostró no ser el camino para lograrlo. Los fondos destinados a América Latina no podían ser empleados en programas que propiciaran una mayor autonomía económica para la región[4]. El proceso de descapitalización se aceleró, aumentó la deuda pública y disminuyeron las reservas monetarias[5].

Por otra parte el tema del desarrollo no fue patrimonio exclusivo del gobierno de los Estados Unidos, sobre todo era una aspiración legítima de los países pobres del mundo. La lucha por la independencia económica fue el lábaro de los países del entonces llamado Tercer Mundo en el I Congreso de Países no Alineados, celebrado en Belgrado en 1961[6].

En América Latina la búsqueda de propuestas criollas para alcanzar el desarrollo tuvo diferentes manifestaciones. En Venezuela, Rómulo Betancourt pretendía utilizar los beneficios generados por el petróleo para producir "desarrollo económico con cambio social y libertad, capaz de ofrecer una alternativa a los pueblos latinoamericanos, distinta de la cubana..."[7]. También en Chile, el demócrata cristiano Eduardo Frei pensaba el desarrollo en términos similares y por supuesto que los ejemplos no acaban aquí.

La pretensión de resolver los problemas del atraso y la pobreza fue asumida por los militares desarrollistas. En 1968 el general Velasco Alvarado le proponía al Perú "un proceso revolucionario sin sangre y sin violencia". La propuesta militar trataba de buscar una fórmula que superara el anquilosamiento de las estructuras sociales y que al mismo tiempo evitara la toma del poder por parte de los grupos guerrilleros en ascenso[8].

La Iglesia Católica, o al menos una parte de ella, también se convirtió en otro de los actores sociales de la utopía del desarrollo. El Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín daban el marco propicio para una gestión católica de mayor compromiso con la abolición del hambre, la enfermedad, el analfabetismo, la corrupción y el privilegio. En contraste con los obispos y sacerdotes que seguían la línea de tradicional indiferencia, nombres como los de Helder Cámara, Iván Ilich y Camilo Torres sembraban un surco de esperanza entre las masas necesitadas de América Latina[9].

El movimiento estudiantil hizo sentir su voz de protesta en las principales universidades del mundo. En 1965, la ola se levanta en Berlín, alcanza luego París, Madrid, Barcelona hasta llegar incluso a Berckeley. Un mundo con capacidad para armonizar los

---

3 Helio Gallardo. *Actores y procesos políticos latinoamericanos*. (San José, C.R.: DEI, 1989), p.125.

4 Demetrio Boersner. *Relaciones internacionales de América Latina*. 2a. ed.(Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1986), p.275.

5 Giovanni Graziani. *América Latina, imperialismo y subdesarrollo*. 2a. ed. (México: Editorial Diógenes, 1973), p. 30-34.

6 Véase, Pedro Vuscovic. "La aportación de Latinoamérica en la lucha económica del Tercer Mundo". En: *Estudios Sociales Centroamericanos*. No.13 (San José: Programa Centroamericano de Desarrollo de las Ciencias Sociales, 1976), p.123-139.

7 Rómulo Betancourt. *Hacia América Latina democrática e integrada*. (Madrid: Editorial Taurus, 1969), p.127.

8 Abelardo Villegas. *Reformismo y revolución en el pensamiento latinoamericano*. 4a. ed. (México: Editorial SXXI, 1978), p.328- 333.

9 Ivan Vallier. *Catolicismo, control social y modernización en América Latina*. (Argentina: Amorrortu Editores, 1970), p. 116-120.

avances que la civilización había alcanzado en el campo científico-tecnológico con espacio para la libertad, la democracia, la paz y el respeto al ser humano era el ideal de aquella juventud que se resistía a perder la capacidad de soñar. Los universitarios latinoamericanos también levantaron sus voces en Tlatelolco, México, en Argentina, Chile, Uruguay y Costa Rica. Aunque los contextos particulares marcaron giros propios en cada caso, las demandas de justicia social, independencia y democracia fueron parte del ideario estudiantil de la década del desarrollo[10].

Como lo ha hecho notar F. J. Hinkelammert:

> "Las décadas de los 40 hasta los 60/ comienzo de los 70 atestiguan una cultura de la esperanza, que, de alguna manera, es compartida por las grandes corrientes de la cultura de América Latina. Impregnan a la política de la CEPAL, los partidos populistas, socialdemócratas y demócrata cristianos, igualmente que a las corrientes socialistas del continente"[11].

INDUSTRIALIZACIÓN Y DESARROLLO EN CENTROAMÉRICA

El interés por crear una unidad regional en lo que fue la Capitanía General de Guatemala durante la dominación colonial surge con la independencia misma. Los esfuerzos infructuosos en el campo de la integración política sumados a las nuevas condiciones de la economía de posguerra, en este siglo, han orientado las gestiones hacia la integración en el plano económico.

La asociación entre desarrollo e industrialización, tan propia de las décadas del 50 y 60, llevó a los países centroamericanos a buscar la única forma viable de superar la debilidad de cada una de las economías. Para entonces había plena conciencia de la vulnerabilidad del modelo agroexportador y de la necesidad de diversificar la economía.

El crecimiento demográfico en general, la relativa consolidación de las clases medias urbanas, la ampliación del sector de servicios y la ampliación de las funciones del Estado creaban condiciones internas favorables pero no suficientes para el desarrollo del sector industrial[12].

Los sectores comercial, financiero e industrial encontraron en la propuesta de la CEPAL una alternativa a sus necesidades de crecimiento. El Mercado Común Centroamericano encontró en estas condiciones un espacio de viabilidad.

Con el Tratado Multilateral de Libre Comercio e Integración en 1958 se inicia un proceso que culmina en 1960 con el Tratado General de Integración Económica Centroamericana firmado en Managua por todos los países del istmo a excepción de Costa Rica que lo hace hasta dos años después. Con la integración económica se pretendía crear economías más sólidas, con capacidad para la defensa de los intereses nacionales frente a la competencia del capital extranjero.

La industrialización en Centroamérica se inició con la sustitución de importaciones

---

10 Aldo E. Solari. "Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina". En *América Latina: dependencia y subdesarrollo*. 2a. ed.(San José: EDUCA, 1975), p.543-566.

11 Franz J. Hinkelammert. "Estado y poder político: El desarrollo de América Latina y la cultura de la desesperanza". En "Universidad y Desarrollo. A contrapelo de los tiempos". (San José, C.R. Editado por *Revista Reflexiones*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica y el Servicio Universitario Mundial, 1995), p.35.

12 Yolanda Baires Martínez. "La situación demográfica de Centroamérica (1950-1980)". En: *Anuario de Estudios Centroamericanos*. Vol.10. (San José: Universidad de Costa Rica - Instituto de Investigaciones Sociales, 1984), p.143-150.

y especialmente con la producción de bienes de consumo inmediato[13].

En la década del sesenta se protegió a la industria de la competencia de los bienes importados, se eliminaron las barreras fronterizas para la circulación de mercancías, el mercado centroamericano fue fijado como meta de cada una de las economías nacionales, se reforzó el financiamiento con la creación del Banco Centroamericano de Integración Económica y se otorgaron exoneraciones fiscales a inversionistas locales y extranjeros. Los resultados fueron satisfactorios para los sectores industriales, el MERCOMÚN estimuló significativamente el intercambio de la producción industrial en el área[14].

Desafortunadamente los cambios económicos del sesenta no pudieron ser sostenidos en el lustro 1970-75 y apenas se logró una leve recuperación en el quinquenio siguiente[15]. Para entonces a los problemas políticos que sufría la región se sumaron los de carácter económico:

> "precios más altos y menor calidad que los productos importados, alta dependencia de las importaciones de materias primas, bienes de capital y tecnología, fueron elementos determinantes que incidieron en forma negativa sobre la balanza de pagos"[16].

La búsqueda de mercados extrarregionales y de incentivos fiscales fueron los ejes en torno a los cuales se concentró la atención del sector industrial. Por otra parte, sin abandonar la sustitución de importaciones, la industria de maquila empezó a ganar terreno.

La década de los 90 enfrenta a Centroamérica con el reto de consolidar la paz y de buscar el crecimiento económico[17]. Al igual que en el resto de América Latina, en ésta región se han puesto en marcha los programas de ajuste estructural con los que se pretende estabilizar la economía y reestructurar la producción. Esto:

> "conlleva el intento de consolidación de un nuevo modelo de acumulación basado en la producción de bienes y servicios transables y que busca insertarse dentro de la lógica de globalización que caracteriza el actual desarrollo de la economía internacional"[18].

EDUCACIÓN SUPERIOR E HISTORIA RECIENTE

El mismo año en que Costa Rica firmó el Tratado General de Integración Centroamericana, 1962, la Universidad de Costa Rica se disponía a formar profesionales para atender la demanda de personal calificado del sector industrial. En algunas escuelas o facultades se crearon planes de estudio nuevos o bien se adaptaron los existentes a las exigencias de la macroeconomía. Áreas como agronomía, ciencias sociales, educación y ciencias económicas dieron un salto cualitativo en cuanto al crecimiento y diversificación de su quehacer académico[19].

---

13 Jorge Hernández Alcerro. "Las condiciones del desarrollo de la integración centroamericana". En: *Estudios Sociales Centroamericanos*. No. 20-21. (San José: Programa Centroamericano de Ciencias Sociales, 1978). Págs. 9-30 y 9-51.

14 Eduardo Lizano F.(ed.). *La integración económica centroamericana*. (México: Fondo de Cultura Económica, 1975).

15 Anabelle Ulate Quirós. "La industria y el Mercado Común Centroamericano". En: Luis Fernando Sibaja. *et. al. La industria: su evolución histórica y su aporte a la sociedad costarricense*. (San José: Cámara de Industrias, 1993), p.157.

16 Anabelle Ulate Quirós. "La industria y el Mercado Común Centroamericano"..., p.163. Véase también Leonardo Garnier. "La economía centroamericana en los ochenta: Nuevos rumbos o callejón sin salida?". En: Edelberto Torres Rivas (ed.). *Historia General de Centroamérica. Historia Inmediata*. t.v. (San José: FLACSO, 1994). p.89-147.

17 Véase: Gabriel Aguilera *et. al. Centroamérica: de Reagan a Bush*. (San José: FLACSO, 1991) y Abelardo Morales. *Oficios de Paz y Posguerra en Centroamérica*. (San José: FLACSO, 1995).

18 Juan Pablo Pérez Sáinz. (Coord.). *Globalización y fuerza laboral en Centroamérica*. (San José: FLACSO, 1994), p.11.

19 Yolanda Dachner Trujillo. "Las universidades en las sociedades latinoamericanas". En: *Pensamiento Actual*. Vol.1-No.1 (Universidad de Costa Rica-Sede de Occidente, 1995), p.9-11).

La comisión encargada de redactar el plan de estudios de Ingeniería Química fundamentó su propuesta señalando que:

> "La Comisión considera que los estudios de Ingeniería Química deben ser inmediatamente establecidos con el propósito de que nuestra Universidad contribuya a la formación de estos profesionales que están siendo requeridos por el crecimiento industrial del país"[20].

En el marco de la profundización del modelo de sustitución de importaciones el Estado juega un papel fundamental. Por un lado debe crear las condiciones para estimular el crecimiento industrial, pero además el Estado mismo se convierte en empresario. Conviene recordar que en el imaginario colectivo de entonces se asociaba industrialización y desarrollo. Al Estado le correspondió ocuparse de aquellas ramas de la producción que se consideraban estratégicas para incrementar la producción y socializar los beneficios económicos. En el caso de Costa Rica la temprana nacionalización bancaria, la producción de energía eléctrica y posteriormente la creación de la Corporación Costarricense de Desarrollo son sólo unos ejemplos de un Estado que se atribuía la función de agente fundamental en el proceso de desarrollo y por tanto generador de una economía nacional.

El Estado reformista, empresario o benefactor, como quiera llamársele, el sector industrial y el sector de servicios fueron los empleadores más importantes de los 60. El crecimiento de la Universidad de Costa Rica en mucho armonizó con las demandas de éstos sectores. El binomio desarrollo-democracia, significaba para los universitarios la oposición a los regímenes dictatoriales de América Latina, la defensa de la libertad de cátedra y por lo tanto de la autonomía universitaria.

Para muchos universitarios de entonces el reto del desarrollo debía asumirse en la lucha por una sociedad más justa, que propiciara el acceso del bienestar a los sectores mayoritarios. El tema de la democratización de la educación superior fue ganando, paulatinamente, mayores adeptos. El binomio desarrollo-democracia pronto se extendió a democracia-regionalización de la educación superior. Las condiciones estaban dadas: en 1968, se creó el primer Centro Regional de la Universidad de Costa Rica, en San Ramón.

> "Durante sus primeros años el Centro Regional se dedicó a impartir cursos de Estudios Generales y cursos de tres carreras: los profesorados en Historia y Geografía, en Ciencias Generales y en Castellano y Literatura. Tales carreras respondían a las necesidades de capacitación superior de profesores en servicio de las zonas aledañas"[21].

El inicio de la regionalización de la educación superior en Costa Rica coincide con el final de una década en la que el ejercicio del poder en América Latina se planteaba en términos de *nacionalismo realista, humanista y pragmático o de capitalismo nacionalista y humanizado o de creación de un Estado planificado y regulado e incluso, en algunos casos de mayor audacia, en términos de superación de la dependencia y el subdesarrollo.* También coincide con el fin de lo que Anabelle Ulate llama: "el entusiasmo por la industrialización"[22]. La década del setenta resulta contradictoria en el contrapunto que vengo haciendo. Por un lado el modelo de sustitución de importaciones se enfrenta a sus límites estructurales, la economía se contrae y se inicia el abandono paulatino del carácter benefactor del Estado; pero por otra parte hay una expansión de la regionalización de la educación superior. La Universidad de Costa Rica reproduce el modelo de regionalización

20 Carlos Monge Alfaro. *La educación superior en Costa Rica.* Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior, 1975, p.110.

21 Universidad de Costa Rica, San Ramón. "Plan de Desarrollo Institucional 1933-1987". II Seminario de Análisis 'Carlos Monge Alfaro'. 1984, p. 4.

22 Véase nota No. 11.

ensayado en San Ramón en otras regiones como: Atlántico (1971) Guanacaste (1972) y Limón (1975).

En el Centro Regional de San Ramón se amplía el número de carreras desconcentradas y descentralizadas. Se regionaliza el mismo Centro Regional con la creación de los Recintos de Tacares y Puntarenas, se amplía la estructura administrativa y se reinstala en modernas edificaciones.

Luego del movimiento estudiantil que generó la oposición a ALCOA, en 1970 y el efecto de demostración que tuvieron los movimientos estudiantiles en otras partes del mundo; se crearon otras alternativas de educación superior que si bien ampliaron las posibilidades de acceso a la enseñanza universitaria también crearon condiciones objetivas, básicamente de dispersión, que debilitaron el movimiento estudiantil[23].

En la década del 80 la crisis económica arreció con fuerza. La producción nacional se contrajo, aumentó la inflación hasta niveles alarmantes, creció el desempleo abierto y por supuesto aumentó notoriamente el déficit fiscal[24].

La crisis económica general llegó a las universidades y en especial a los centros regionales dado que estos son los puntos más vulnerables del sistema. Aunque no contamos con información para otros centros regionales, en San Ramón hubo una disminución sensible de la matrícula, se creó un clima de incertidumbre especialmente por el cierre de las carreras de odontología y de agronomía[25].

Desde entonces los recortes presupuestarios constantes, así como la permanencia de estructuras mentales particulares, han impedido plantearse el futuro de la regionalización al margen de relaciones de dependencia. Incluso en el esfuerzo más serio de planificación de la educación superior regional que se ha hecho hasta el momento se aspira a:

> "La consolidación del CRO (Centro Regional de Occidente-San Ramón) como institución y alternativa educativa; con descentralización académica, autonomía administrativa y capacidad para definir políticas específicas en los ámbitos de su quehacer"[26].

PENSANDO EN EL FUTURO DE LA REGIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

A lo largo de los casi treinta años de experiencia de regionalización de la Universidad de Costa Rica se puede afirmar categóricamente que la utopía cristalizada en la expresión "democratización de la educación superior" tiene hoy tanta vigencia como entonces.

Si Costa Rica sigue siendo un país subdesarrollado, con una tendencia de largo aliento hacia el crecimiento de los sectores marginales, si la creciente demanda de bienestar social sigue sin la atención adecuada y si democracia significa entre otras cosas igualdad de derechos y oportunidades, entonces aspirar a democratizar la educación superior sigue siendo un ideal cuyo alcance merece todo el empeño de la colectividad universitaria.

---

23 Creación de nuevos centros de educación superior:
Instituto Tecnológico de Costa Rica, 1971
Universidad Nacional, 1973
Universidad Autónoma de Centroamérica, 1975
Universidad Estatal a Distancia, 1977
Colegio Universitario de Cartago, 1976
Colegio Universitario de Alajuela, 1979
Colegio Universitario de Puntarenas, 1980

24 Luis Fernando Sibaja y Nelson Gutiérrez Espeleta. "Crisis económica y educación superior en Costa Rica". En: *Estudios Sociales Centroamericanos*. No. 34. (San José: Programa Centroamericano de Ciencias Sociales, 1983), p.35.

25 Idem, p.41.

26 Universidad de Costa Rica, San Ramón. *Plan de Desarrollo Institucional. 1983-1987*. II Seminario de Análisis Carlos Monge Alfaro. 1984, p. 81.

No se crea que estos treinta años han sido infructuosos, ha sido superada la etapa en que dentro de la misma Universidad de Costa Rica era cuestionado el desarrollo institucional por la vía de la regionalización. El devenir histórico de las últimas décadas ha evidenciado la pertinencia del legado de los años sesenta.

Sin embargo, las experiencias acumuladas y las nuevas condiciones históricas a menos de un año de cambio de siglo y de milenio obligan a una reconceptualización del desarrollo de la Universidad de Costa Rica.

Cuando en 1968 se inició la primera experiencia de regionalización de la educación superior en el país, el desarrollo económico estaba pensado en términos nacionales. Aunque no siempre con criterios adecuados, el territorio nacional se dividió en regiones para impulsar en ellas el desarrollo mismo. Para entonces la red vial mantenía aisladas a varias regiones del país, recuérdese que, por ejemplo, la autopista Bernardo Soto no existía y el viaje San Ramón-San José requería de algo más de cuatro horas. Las comunicaciones telefónicas aún funcionaban con las centrales locales y una microcomputadora hubiese sido tan novedosa como la marqueta de hielo que le inspiró a García Márquez sus Cien Años de Soledad.

El modelo de regionalización universitaria que se puso en práctica se distanció mucho de la propuesta de su mayor promotor, el rector Carlos Monge Alfaro. Para él:

> "Los Centros Regionales se concibieron con la idea de ofrecer a las comunidades instituciones educativas de nivel superior para ampliar e intensificar la igualdad de oportunidades a aquellos jóvenes que deseaban participar en el desarrollo mediante carreras de carácter científico y tecnológico y de variable extensión, que al lado de los profesionales tradicionales constituyesen factores de desarrollo y progreso en las aludidas regiones. [...]. Se trataba, claro está, de una experiencia pedagógica nueva, distinta de las que ofrecía la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Incluso podía, imaginamos, alentar nuevas aventuras en el desenvolvimiento de nuestra Casa de Estudios, verbigracia, pensar en distintos tipos de programas que necesitaban ser experimentados para ver si se comportaban mejor que como lo habían hecho hasta el presente"[27].

Nótese que este escrito es de 1978 o sea diez después de la creación del Centro Regional de San Ramón. Aquí el ex-rector no describe la experiencia pedagógica de la Universidad en la región, sino que hace un recordatorio mediante el cual muestra la diferencia entre la propuesta original y el rumbo hacia adónde estaba siendo orientado el Centro Regional.

En la práctica el concepto de regionalización fue abandonado y la discusión privilegió los conceptos de desconcentración y descentralización. Ambos términos fueron cobrando mayor fuerza conforme la proyección de la Universidad de Costa Rica hacia otras regiones fuera del área metropolitana, se materializó reproduciendo algunos programas docentes de escuelas o facultades de la Sede Rodrigo Facio. Estas instancias reclamaron para si el fuero académico frente a actividades homólogas en las otras sedes. Del concepto de fuero académico se desprendió el de desconcentración y éste a su vez provocó el de descentralización. Este último ha sido el estandarte con el cual las sedes regionales intentan una relación más paritaria con la Sede Rodrigo Facio. Lo cierto del caso es que tanto un tipo de relación como la otra implican la reproducción de un programa docente en una sede regional. Desconcentración y descentralización son entonces estilos o matices con los cuales se

---

27 Carlos Monge Alfaro. *Universidad e Historia.* (San José: Ministerio de Cultura Juventud y Deportes, 1978), p.154-155.

ha administrado un mismo modelo de regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica.

La paradoja es evidente. La regionalización de la educación superior surge en un contexto histórico en el que se pretende eliminar el subdesarrollo y la dependencia; pero la misma Universidad de Costa Rica, que ha optado por la consolidación de la democracia, ha organizado su desarrollo en términos de una relación de dependencia CENTRO-PERIFERIA.

La Universidad de Costa Rica debe prepararse para ingresar a una etapa de madurez que le permita, planificar y ejecutar aquellas políticas que armonicen con los fines y propósitos que han cobrado mayor vigencia en el devenir histórico de la tres últimas décadas.

Al final de la década de los noventas ya no es pertinente pensar en el desarrollo de las Sedes Regionales haciendo copias reducidas de algunos programas que las unidades académicas de la Sede Rodrigo Facio quieran regionalizar en términos de desconcentración o incluso de descentralización.

En este momento es necesario entrar a una etapa de transición que nos prepare para la definición de un nuevo modelo de presencia de la Universidad de Costa Rica en los diferentes puntos del país en que realiza su quehacer académico.

Junto al viejo modelo de regionalización hay que ir creando un nuevo modelo que le garantice a la Universidad de Costa Rica una gestión mucho más efectiva en la comunidad nacional.

La Universidad de Costa Rica debe desarrollar aquellas áreas académicas que encuentran en cada región las mejores condiciones para su desarrollo. Estas áreas deberán ser diseñadas no sólo para responder a las necesidades regionales, sino que deben ser pensadas con proyección nacional e internacional.

La definición de las áreas a desarrollar en las regiones deben ser el producto de las investigaciones que produzca la misma Universidad. Así por ejemplo, si el Caribe ofrece condiciones para el desarrollo de la agricultura de ciertos cultivos, entonces la Universidad debe concentrar todos sus recursos en esta región a saber: la Escuela de Fitotecnia, centros de investigación en ese campo, programas de extensión dirigidos a los productores pequeños y medianos e incluso vender servicios a los grandes productores. El objetivo debe ser la instalación de un programa académico de alto nivel, cuyo prestigio llegue alcanzar renombre internacional para que atraiga estudiantes, profesores y recursos de diverso tipo, al menos de todo el Caribe latinoamericano y por qué no más allá de esos límites geográficos. Para los estudiantes nacionales deben crearse condiciones adecuadas para su formación académica, el área de procedencia debe ser el país entero, de suerte que si un joven quiere estudiar la agricultura de cultivos tropicales debe necesariamente trasladarse al Caribe costarricense seguro de que ahí encontrará la mejor opción académica en ese campo.

En la región del Pacífico la pesca y la ganadería podrían darle nuevos horizontes a las sedes regionales que ya existen en esa área con un modelo similar al ejemplo esbozado en el párrafo anterior. La Sede Rodrigo Facio no puede quedar al margen de ese proceso de movilización de recursos y deberá especializarse en aquellas áreas para las cuales la gran ciudad ofrece mejores condiciones.

El nuevo modelo es simple. Cada región, incluida el área metropolitana, debe ser una especie de gran laboratorio cuya potencialidad debe ser investigada para poner en marcha todo un proyecto académico que concentre lo mejor de la Universidad de Costa Rica en cada región, para que atraiga estudiantes de todo el país e incluso fuera de él, lo atiendan los más connotados académicos y concentre todos los recursos humanos y materiales pertinentes de acuerdo con la especialidad de cada sede.

Pensar el futuro de las Sedes Regionales en función exclusiva de las necesidades del área inmediata en que están insertas es demarcar límites muy estrechos para su desarrollo; pensar el futuro de la Universidad de Costa Rica al margen de los procesos mundiales de integración-globalización sería como no poder posarse en la cresta de la ola para mirar hacia dónde dirigirse. Se trata de pensar más en las potencialidades de cada región en este presente cada vez más globalizado, para atender mejor las necesidades de la sociedad costarricense. En este sentido la investigación cobra una importancia institucional de primera magnitud.

> "La investigación debe aportar los elementos teóricos y los procedimientos empíricos que permitan entender e interpretar la realidad. En tal sentido, debe converger con la acción social en la sistematización y análisis de las experiencias"[28].

La investigación debe ser una acción permanente que permita una lectura contínua de la realidad en tres niveles: regional, nacional e internacional. Resulta urgente la formación de un programa de investigación que supla esta carencia. Para ello debe hacerse un inventario de los recursos humanos con que cuenta la Universidad en dos niveles: académico y técnico-administrativo.

La Vicerrectoría de Investigación jugará un rol estratégico en el futuro de la Universidad de Costa Rica. Sólo desde esta instancia es posible impulsar un programa de investigación de alcance institucional que permita el trabajo conjunto con cada una de las Sedes Regionales (recuérdese que aquí ya estamos considerando a la Sede Rodrigo Facio como una Sede Regional) y que aporte el conocimiento de base necesario para diseñar las estrategias de desarrollo institucional en consonancia con las necesidades nacionales actuales y de proyección hacia el futuro.

En concordancia con las propuestas del II Seminario de análisis "Carlos Monge Alfaro", supra citado, creo que un programa de investigación permanente como el que aquí se esboza permitirá:

- Captar y canalizar recursos de otros organismos e instituciones nacionales, regionales e incluso internacionales.
- Aumentar las actividades académicas de la institución.
- Legitimar la gestión de la Universidad de Costa Rica como institución capaz de brindar respuestas educativas por la vía de la docencia, investigación y acción social, acorde con las necesidades del desarrollo socio-económico costarricense sin perder de vista el ámbito supranacional.

En otras palabras, se trata de hacer sentir la presencia de la Universidad de Costa Rica en la comunidad nacional y tejer una red de solidaridades que estreche los vínculos entre la Universidad y la sociedad.

En el futuro sólo la profundización de los logros de la democratización de la educación superior, le permitirán a la Universidad de Costa Rica mantener una posición de vanguardia en la satisfacción de la demanda académica en un mundo de competencia e internacionalización de los procesos más diversos del acontecer social.

---

28 Universidad de Costa Rica, San Ramón. "Plan de Desarrollo Institucional 1983-1987". II Seminario de análisis 'Carlos Monge Alfaro'. 1984, p.81.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, Gabriel *et. al. Centroamérica: de Reagan a Bush*. San José: FLACSO, 1991.

Antiásov, Marat. *Panamericanismo: Doctrina y Hechos*. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

Baires, Yolanda. "La situación demográfica de Centroamérica (1950-1980)" En: *Anuario de Estudios Centroamericanos*. Vol.10. San José: Universidad de Costa Rica-Instituto de Investigaciones Sociales, 1984.

Boersner, Demetrio. *Relaciones internacionales de América Latina. Breve historia*. San José: Editorial Nueva Sociedad, 1986.

Centro Universitario de Occidente. "Plan de Desarrollo Institucional 1983-1987". II Seminario de análisis "Carlos Monge Alfaro". San Ramón, s. ed., 1984.

Dachner Trujillo, Yolanda. "Las universidades en las sociedades latinoamericanas" En: *Revista Pensamiento Actual*. Vol. 1. No.1. San Ramón: Universidad de Costa Rica-Sede de Occidente, 1995.

Graziani, Giovanni. *América Latina, imperialismo y subdesarrollo*. México: Editorial Diógenes, 1973.

Gallardo, Helio. *Actores y procesos políticos latinoamericanos*. San José: D.E.I., 1989.

_____. *Elementos de Política en América Latina*. San José: D.E.I., 1986.

Garnier, Leonardo. "La economía centroamericana en los ochenta: nuervos rumbos o callejón sin salida?" En: Torres Rivas, Edelberto. *Historia General de Centroamérica. Historia Inmediata*. San José: FLACSO, 1994.

Hernández Alcerro, Jorge. "Las condiciones del desarrollo de la integración centroamericana" En: *Estudios Sociales Centroamericanos*. No.20 -21. San José: Programa Centroamericano de Ciencias Sociales, 1978.

Hinkelammert, Franz J. "Estado y poder: El desarrollo de América Latina y la cultura de la desesperanza". En: *Universidad y Desarrollo. A contrapelo de los tiempos*. San José: Revista Reflexiones y Servicio Universitario Mundial, 1995.

Lizano Fait, Eduardo. (ed.). *La Integración Económica Centroamericana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

Monge Alfaro, Carlos. *Universidad y Desarrollo*. San José: Ministerio de Cultura Juventud y Deportes, 1978.

Morales, Abelardo. *Oficios de Paz y Posguerra en Centroamérica*. San José: FLACSO, 1995.

Pérez Sáinz, Juan Pablo. *Globalización y fuerza laboral en Centroamérica*. San José: FLACSO, 1994.

Sibaja, Luis Fernando y Gutiérrez E., Nelson. "Crisis económica y educación superior en Costa Rica". En: *Estudios Sociales Centroamericanos*. No. 34. San José: Programa Centroamericano de Ciencias Sociales, 1983.

Thesing, Josef. (ed.) *Política y desarrollo en América Latina*. Alemania: Instituto de Solidaridad Internacional de la Fundación Konrad Adenauer e. V., 1976.

Solari, Aldo E. "Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina" En: Murga Frasinetti, Antonio y Boils, Guillermo. (coord.) *América Latina: Dependencia y subdesarrollo*. San José: EDUCA, 1973.

Ulate Quirós, Anabelle. "La industrialización y el Mercado Común Centroamericano". En: Sibaja, Luis Fernado, *et. al. La industria: su evolución y su aporte a la sociedad costarricense*. San José: Cámara de Industria de Costa Rica, 1993.

Vallier, Iván. *Catolicismo, control social y modernización en América Latina*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1970.

Villegas, Abelardo. *Reformismo y revolución en el pensamiento latinoamericano*. 4a. ed. México: Editorial SXXI, 1978.

Vuskovic, Pedro. "La aportación de Latinoamérica en la lucha económica del Tercer Mundo". En: *Estudios Sociales Centroamericanos*. No.13. San José: Programa Centroamericano de Ciencias Sociales, 1976.

Yolanda Dachner Trujillo
Sede de Occidente
Universidad de Costa Rica

Ciencias Sociales 83: 73-95, (I-1999)

LA GOBERNABILIDAD EN LOS PROCESOS DE REFORMA EDUCATIVA

Roberto Alfredo Miranda

RESUMEN

Una de las cuestiones claves de la modernización del Estado en América Latina es la modernización educacional. Pero los procesos de reforma educativa han presentado y presentan dificultades importantes. Una de estas complicaciones se relaciona con la gobernabilidad de los sistemas escolares. A propósito de este tema, en este escrito se analizan aspectos vinculados a las relaciones de poder y a la toma de decisiones de actores comprometidos con la suerte del cambio educacional. A través de las interposición burocrática, de la diferencia entre "lo estatal" y "lo público", y de la modificación del modelo de gestión educativa, se trata de dar cuenta de la realidad política de lo que dice el discurso de la reforma y de lo que efectivamente sucede en los procesos de su implementación.

ABSTRACT

One of the key questions of the State modernization in Latin America is the educational modernization But the processes of educational reformation have presented and still present important difficulties. One of these difficulties is related with the governance of the school systems. As regards this topic, in this article are analyzed the different aspects linked with the relations of power and the taking of decisions of the actors committed with the luck of the educational change. Through the bureaucratic interference of the difference between "the state" and "the public", and of the modification of the pattern of educational management, it is intended to account the political reality of what the discourse about reform says on one hand and of what indeed happens during the processes of implementation on the other.

Las dificultades de gobernabilidad en muchos de los sistemas educativos latinoamericanos es un problema real de políticas públicas relacionado con los procesos de reforma escolar. Es importante la claridad de la aproximación a la explicación de este problema, no sólo para mejorar su percepción, sino también para desentrañar sus respuestas[1].

1 Este trabajo resume algunos aspectos y resultados del proyecto de investigación en marcha sobre la relación del Estado con el sector educación a partir de la aplicación de la reforma educativa en la Provincia de Santa Fe (Argentina). Este estudio de caso tiene como soporte de referencia las experiencias políticas de reforma educativa en Venezuela, Chile, Colombia y México. Asimismo se considera la información especializada sobre reforma educativa en España, los Estados Unidos y Gran Bretaña.

1. EL POSAJUSTE Y LA REFORMA EDUCATIVA

Es sabido que en América Latina los procesos de reforma educativa surgieron en un contexto de reestructuración del Estado y de transformación económica. En realidad, la iniciativa reformista se dio en algunos casos en el marco de gobiernos autoritarios y en otros en un ambiente de posredemocratización, con un denominador común: el ajuste estructural. De manera que la recomposición de las variables macroeconómicas pasó a ser más importante que la consolidación de las variables macropolíticas[2]. En este escenario los discursos reformistas encontraron razones y elementos para justificar la necesidad del cambio. Principalmente porque la educación fue considerada como uno de los sectores reformulables de "lo estatal".

Las respuestas a la necesidad del cambio se apoyaron en la lógica del mercado. La modificación del sector educación en el esquema de reestructuración del Estado introducía un concepto muy fuerte como el de eficiencia, y una ecuación muy determinante como la de costo-beneficio. Estos aspectos de la modernización del Estado fueron llevados a la modernización del sistema educativo, lo cual significó no sólo establecer una relación estrecha entre educación y economía, sino también proyectar la reforma del sistema escolar desde la concepción del ajuste estructural. Vale citar como ejemplo la propuesta de que toda inversión educativa debía tener una rentabilidad o utilidad relacionada con la clave del mercado: el consumidor.

Lo cierto es que en algunas experiencias latinoamericanas las etapas iniciales de los procesos de reforma educativa se vincularon mucho más a las solicitudes propias de la reestructuración estatal que a los requerimientos de los sectores productivos nacionales. En otras palabras: si bien las variables macroeconómicas inspiradas en el modelo neoliberal impuesto en la década pasada y en la presente fueron decisivas, el ordenamiento del Estado implicó absorber políticas restrictivas, las que trasladadas al sector educación constituyeron el telón de fondo del cambio de su organización y de su funcionamiento institucional.

La posibilidad de revisar y de replantear la educación en un tiempo de transformaciones globales diseñaba un paisaje optimista. En el supuesto de la modernización educativa se procesaba una condición entendida como positiva: la existencia de una nueva valoración social y política de la educación. Una nueva valoración social porque las reivindicaciones provenientes de la sociedad civil por más y mejor educación parecían ser interpretadas y finalmente respondidas. También una valoración política porque se creyó que la educación estaba llamada a desempeñar un nuevo rol en la etapa transformadora.

En verdad el supuesto de la modernización educacional era desplazar el eje hacia la atención de las demandas sociales y hacia la ponderación de "lo público". Junto a las propuestas de oficializar estándares de rendimiento escolar y de profundizar la formación profesional, los procesos de reforma educativa también impulsaron el cambio de modelo de gestión en el sistema institucional. El destino de estas propuestas era que las escuelas se convirtieran en competitivas, eficaces y eficientes guiadas por los patrones de evaluación que rigen la dinámica del mercado y la "elección" del consumidor. El cambio del modelo de gestión era una condición requerida para satisfacer objetivos y expectativas de la sociedad civil como para descomprimir niveles de decisión en el ámbito estatal.

La característica principal del modelo de gestión postulado por los procesos de reforma educativa ha sido la política de

---

2 Se debe tener en cuenta que durante los años ochenta, varios países latinoamericanos experimentaron procesos de redemocratización, los cuales, una vez afirmados como régimen político, se sometieron a procesos de estabilidad económica y de mercados.

desconcentración y descentralización. Quizás sea ésta una de las características más importantes del optimismo educacional provocado por el entusiasmo de renovar los sistemas escolares. Empero esta política de desconcentración y descentralización de la organización educacional se relacionaba muy fuertemente con las urgencias de la reestructuración del Estado sometida a planes de ajuste. De manera que en el proceso de reforma educativa, preliminarmente, ya había una tensión entre el ideal de la descentralización a favor de una mayor autonomía para mejorar la escuela, y la práctica de desmontar el "Estado de bienestar" haciéndolo débil en beneficio, por un lado de privatizaciones, y por el otro de estructuras institucionales en las que "lo estatal" pasaba a ser casi inexistente.

La continuidad de la tensión se fue dando a medida que la descentralización educativa se vinculaba mucho más a las severas decisiones tendentes a la desaparición del modelo keynesiano que a la superación de las contrariedades y problemas propios del desarrollo de los procesos de reforma educacional.

El agravamiento de esta situación negativa se produjo en el momento en el cual los procesos de reforma educativa abandonaban su etapa de enunciación o de formulación política (desde los diseños ministeriales, los debates parlamentarios, las luchas sindicales, las resistencias de diferentes organizaciones sociales, etc.), y comenzaban a transitar por el comprometido tramo de la aplicación o de la implementación de sus objetivos, propuestas y acciones (Caballero, 1996:29). El empeoramiento de la citada tensión consistió en que la puesta en marcha de la descentralización educativa chocaba con obstáculos y dificultades originadas por los progresos del ajuste estructural.

La cuestión es que el posicionamiento de la reforma educativa en el escenario político y social se da cuando éste asimila los efectos y las consecuencias de la reestructuración estatal. En realidad los procesos de reforma educativa se encontraron con un marco en el cual lo principal era la impronta del *posajuste*. De modo entonces que las decisiones derivadas del proyecto reformista no tuvieron un escenario adecuado para estimular el optimismo educacional primigenio, y sí en cambio se relacionaron muy directamente con las crisis y las irracionalidades de la modernización, como por ejemplo: el crecimiento de la pobreza estructural; la sustitución del eje capital-trabajo por el eje inclusión-exclusión; el surgimiento de la nueva pobreza o pobreza reciente; el incremento de los reclamos de los movimientos de los "sin tierra" o de los "sin techo"; el desarrollo de la marginalidad juvenil; la desocupación; la etnicidad y las diferencias de identidad[3].

A través del tiempo, en términos generales, los procesos de reforma educativa han quedado emparentados con muchos problemas sociales, los que no fueron ocasionados por los cambios en el sistema escolar, sino por la escasa relación armónica entre las variables macroeconómicas de la estabilidad de los mercados y las variables macropolíticas de la posredemocratización. En tal relación el rasgo fundamental ha sido y es la ausencia de políticas públicas destinadas a compensar inequidades sociales y disfuncionalidades institucionales en el ámbito estatal. Es constatable un doble registro en algunas experiencias reformistas, pues mientras la

3 Offe (1988:229) desarrolla, teóricamente, las irracionalidades de la modernización. Por otra parte, Rivero (1994) dice que el principal desafío latinoamericano es la pobreza y que en este contexto la educación tiene mucho por hacer. Destaca que uno de los efectos de la crisis en la educación es la "mayor presión sobre la educación pública por sectores medios, tradicionalmente usuarios de la enseñanza privada". Además añade que la agenda de investigación educativa vincula tres factores: a) "los efectos de la crisis económica en los sistemas educativos"; b) "el debate sobre la vigencia del Estado en la gestión educativa"; c) "las principales orientaciones de cambio en la educación latinoamericana".

transformación educativa está en busca de avances, las políticas orientadas a solucionar situaciones críticas del ajuste estructural no están presentes. De este modo hay una iniciativa de reforma educativa pero paralelamente no hay una iniciativa en el tratamiento de los aspectos sociales, muchos de los cuales inciden –y bastante– en el sistema escolar.

Dadas estas particularidades es posible señalar que el ímpetu inaugural del cambio educacional, movilizador de la reforma, se fue equilibrando con actitudes de no cambio, actitudes éstas últimas curiosamente aferradas a la más estricta conservación del sistema escolar vigente, lo cual se explica a través de las numerosas trabas –tanto ajenas como propias– que impidieron e impiden el desarrollo de objetivos, estructuras y acciones ligadas con la transformación educativa[4].

Sin duda alguna que la influencia de los conflictos sociales y de las debilidades de las políticas públicas cuenta enormemente en el proceso de reforma educativa. Esta influencia ha puesto al descubierto un aspecto interesante desde el punto de vista analítico, y al mismo tiempo fundamental desde el punto de vista del futuro de la educación latinoamericana, que es la relación de la reforma educativa con la gobernabilidad del sistema escolar, lo cual ciertamente no es poca cosa[5].

2. LA REFORMA EDUCATIVA Y LA POLÍTICA BUROCRÁTICA

El tema de la gobernabilidad del sistema educativo, como expresión empírica, está vinculado muy especialmente a una de las propuestas centrales de los procesos de reforma educacional que es el cambio de modelo de gestión institucional, lo que entre otras cosas representa la supresión de prácticas centralizadoras y hegemónicas por políticas de desconcentración, descentralización y participación (Fernández, 1991:27-29).

La relación de la viabilidad de estas políticas con el tema de la gobernabilidad gira en torno al dilema discurso-realidad. Hay una tensión entre lo que se propone desde el proyecto de cambio y lo que está vigente desde la dinámica del sistema. Esta tensión no sólo complica el curso de la reforma educativa, sino también hace difícil el gobierno de la educación hasta el punto de aumentar discordias y de disminuir consensos.

La síntesis es que muchas cuestiones de las que parece ser responsable la reforma educativa dificultan la gobernabilidad del sistema escolar. Entonces el primer interrogante es si la planificación de la reforma educativa está descontextualizada y, en consecuencia, sus propuestas chocan con las realidades del sistema escolar que debe ser conducido y administrado diariamente. Por ejemplo: plan-

---

4 Apple (1996:19), preocupado por el perfil conservador de los procesos de reforma educativa, en un amplio cuestionamiento al discurso del cambio, señala que "hay elementos que no deberían modificarse, sino mantenerse y defenderse", características de los sistemas educativos vigentes.

5 Kliskberg (1994:4-6) considera que los cambios mundiales y los dilemas que acarrean, han provocado y provocan una "fuga de gobernabilidad". Por tal motivo afirma que la recuperación de la gobernabilidad está asociada al diseño de un nuevo Estado adaptado a los grandes patrones de la transformación, y en este sentido la educación no es una excepción. Precisamente con respecto a las transformaciones educativas, Puelles y Torreblanca (1995:185-186) sostienen, a partir de la "Declaración de Buenos Aires" dada por la V Conferencia Iberoamericana de Educación (7 y 8 de setiembre de 1995), que tales transformaciones suponen un replanteo del papel del Estado orientado hacia la ciudadanía política, la promoción del conocimiento y el refuerzo del sistema democrático.

tear en la gestión educativa niveles de participación social en un escenario de restricciones económicas y de extrema pobreza. Otra pregunta es si los problemas de gobernabilidad son ocasionados por la oposición al cambio, o bien tienen que ver con los vicios sistemáticos del régimen vigente que indirectamente favorecen el rechazo al proyecto reformista, porque tal proyecto le es contrario a sus prácticas.

Estas dudas pueden ser unificadas a través de una respuesta: la relación de la reforma educativa con la gobernabilidad del sistema escolar tiene que ver con las capacidades del poder político, lo cual no significa sostener la imposición arbitraria del cambio, sino considerar actores, intereses y relaciones diversas en tren de afrontar conflictos y de articular consensos. Una limitante del poder político es la burocracia. Esta tiene una ideología y un estilo que la caracteriza en las organizaciones tanto públicas como privadas. La burocracia estatal, en particular, de un modo u otro desarrolla una política que representa poder e influencia. En el proceso de toma de decisiones es posible identificar una política burocrática, la cual muchas veces tiene un perfil de continuidad, coherencia y estabilidad que suele no tener otro tipo de política o de relación pública.

La vinculación de las capacidades del poder político con la política burocrática es una pista importante para el análisis de la incidencia de la reforma educativa en el tema de la gobernabilidad del sistema escolar. En esta dirección, la suerte de la gobernabilidad educacional pasa mucho más por la política burocrática que por las capacidades del poder político. Tal hipótesis quiere decir que la gobernabilidad del sistema educativo está expuesta a la tensión entre el poder político, que activa un proyecto de reforma para el sector educación bajo el "paraguas" de la reestructuración estatal, y la política burocrática, que no sólo desarrolla su perfil sino que también transmite –voluntariamente o no– las posturas, deseos y expectativas de diferentes actores políticos y sociales, cuyos intereses no tienen otra forma de expresión.

Por otra parte cabe preguntarse si la mencionada tensión tiene carácter permanente o no en el rumbo de la gobernabilidad educativa. Es posible una respuesta sustentada en una variación: en algunas ocasiones la debilidad de las capacidades del poder político hace que éste establezca una alianza tácita con la política burocrática basada en la solidez de la misma. En otros términos: el poder político y la burocracia convergen en un lugar común, mientras la gobernabilidad del sistema escolar parece estar sometida a las marchas y contramarchas de la reforma educativa cuando en realidad no es tan absolutamente así[6].

En este tipo de relación, en el que es el poder político el que busca el apoyo burocrático, se produce un recorte significativo en el proceso central de toma de decisiones en perjuicio de aquel poder. Tal relación llevada a la aplicación o a la implementación del proyecto de reforma educativa implica, casi automáticamente, dos situaciones posibles: una es el descuido por el cumplimiento de lo planificado, descuido tal vez vinculado a las fluctuaciones provocadas por la etapa del posajuste estructural, al debatirse entre profundizar la reforma del Estado y aflojar tal reforma en función de superar crisis sociales y cuadros caóticos. Entre estos opuestos los procesos de reforma educativa por momentos son reactivados y por momentos son aletargados.

Otra situación a tener muy en cuenta es que la evolución de la reforma educativa depende de la influencia del apoyo burocrático sobre el poder político. La lógica de esta evolución es negativa para la gobernabilidad del sistema educacional en tanto la política burocrática se asocie a las medidas relacionadas con las restricciones aplicadas en la reformulación del aparato estatal. En este

6 Cfr. House (1995:113).

caso difícilmente funcione el modelo de gestión descentralizado propuesto por la reforma educativa, y sí –en cambio– es posible que haya concentración de decisiones a nivel central, o bien –y esto es lo relevante de la cuestión– que la gobernabilidad quede a expensas de un creciente anquilosamiento en el cual la participación resulte selectiva y proporcional a los intereses de la política burocrática[7].

De modo entonces que la gobernabilidad del sistema educacional en lugar de estar vinculada a las propuestas de gestión impulsadas por la reforma a través de las capacidades del poder político, está sujeta a las habilitaciones o a los vetos de las decisiones burocráticas, muchas veces en complicidad con aquel poder. Es importante señalar que en las transformaciones de los años ochenta y de la presente década, esta hipótesis de relación entre procesos de reforma y estilos de gobernabilidad en el ámbito de "lo estatal", no es representativa de lo que ha sucedido y sucede en otros sectores públicos como lo es con lo que ha ocurrido y ocurre en materia de educación. No sólo aspectos de naturaleza o de modalidad establecen la diferencia del sector educación con otros ambientes del Estado, sino también el hecho de que en la suerte de estas áreas gubernamentales las capacidades del poder político se fortalecen mientras se minimizan las posibilidades de influencia burocrática.

Es posible la sospecha sobre hasta qué punto el poder político quiere sostener el modelo de gestión educativa descentralizada en todas sus dimensiones y en todos sus contenidos. Un supuesto es que la decisión política de la reforma educativa cobró vigencia mientras fue funcional a los propósitos del ajuste estructural y del replanteo del Estado. En algunos casos en el posajuste es detectable una merma en la intensidad de la decisión política, lo que conspira contra las posibilidades de ensayar una gobernabilidad distinta. Sin embargo esta situación puede resultar cómoda para el poder político en tanto refuerza su control sobre el sistema educativo y al mismo tiempo lo regula como esfera de "lo estatal", por un lado a través de la promesa de un modelo de gestión educativa que no llega a funcionar plenamente, y por el otro mediante lo señalado más arriba, a través de la mediación del apoyo burocrático[8].

Entre los fundamentos de este supuesto uno es que el poder político prefiere desconectar responsabilidades asignándoselas a la estructura burocrática aunque esto signifique un riesgo, en lugar de desconcentrar y descentralizar niveles de decisión en beneficio de otros actores que probablemente le ocasionen tensiones y conflictos en el gobierno del sistema educativo. Esta posibilidad hace que en algunas circunstancias el proceso de reforma educativa origine un efecto contrario al postulado por la misma: la acumulación indeterminada de poder en el ámbito central del Estado en detrimento del reparto de tal poder, es decir sin otorgar atribuciones, competencias y funciones a los estratos inferiores de la esfera estatal, a las entidades autónomas como se pretende que sean las escuelas, y a "lo público" representado por los diferentes grupos y organizaciones de la sociedad civil.

---

7 Charlot (1994:75) señala que "las tensiones y las contradicciones sociales aparecen como obstáculos, como debilidades a superar, raramente como puntos de apoyo" en la formulación de las políticas educativas. La burocracia refuerza este concepto pues los obstáculos constituyen un problema que la misma soluciona de manera homogénea y universal, muy lejos de comprender tales obstáculos en términos de puntos de apoyo.

8 A pesar de la tesis central de Popkewitz (1994) de que "la mejor manera de entender la reforma es considerarla una parte del proceso de regulación social", también es cierto que lo que el poder político no regula a través de la transformación educativa, si es esto lo que se propone, lo hace mediante el ejercicio permanente y disciplinado de la burocracia.

3. SOBRE ALGUNAS CUESTIONES EN DEBATE

La aplicación de la noción de cambio con respecto al proceso de reforma educativa pone en discusión, precisamente, las capacidades del poder político para asegurar la gobernabilidad del sistema. Desde el punto de vista del dilema discurso-realidad, chocan dos situaciones en un mismo momento, entre el proyecto de una nueva organización educativa y la estructura que está vigente. Por otra parte, vinculado con el conflicto y el consenso, la educación se transforma en un terreno de confrontación y de acuerdo de objetivos e intereses de los diferentes actores sociales.

Tanto para un punto de vista como para el otro es posible considerar dos cuestiones en debate, comunes a la aplicación de la reforma educativa y que se relacionan con el tema de la gobernabilidad. Una cuestión –y de lejos la más importante al menos como prioritaria– se refiere a la transición del viejo régimen educacional hacia el nuevo esquema propuesto por la reforma, lo que no sólo adquiere un inmenso valor por el cambio organizacional de la educación, sino también porque tal transición se da en realidades en las que los efectos de otras transformaciones estructurales introducen escollos y retracciones, principalmente de orden social.

La segunda cuestión en debate tiene que ver específicamente con el modelo de gestión. Se trata de uno de los soportes de la gobernabilidad que plantea la reforma educativa: la descentralización de la toma de decisiones y la desconcentración de los recursos a través de la participación de entidades estatales locales, como por ejemplo los municipios. Esto tiene dos alternativas: una relacionada con la tendencia que propone la "municipalización" de la educación. Otro criterio, más amplio, se refiere a la articulación de la función del municipio con el protagonismo de la sociedad civil en torno a la gestión educativa.

a. La transición de un sistema educativo a otro: dudas en torno a las capacidades del poder político

El concepto de transición es clave con respecto a la gobernabilidad educativa por dos razones fundamentales: por un lado el paso del viejo sistema al nuevo implica costos que muchas veces el poder político no asume como propios de toda decisión gubernamental, o bien se los endilga a situaciones indefinidas de las que expresa no ser responsable, lo cual crea incertidumbre y desconcierto generalizado. Por otro lado, en torno a la transición existe la posibilidad de que el cambio traumatice el funcionamiento regular del sistema educativo teniendo en cuenta que éste merece un presente sin retardo alguno a pesar de las modificaciones.

En cuanto a la primera de las razones expuestas, es habitual que los costos se relacionen con el debate de la sociedad política de que si los procesos de reforma educativa constituyen una política de Estado más allá de la duración de un gobierno, o representan una política de gobierno que busca el cambio por presiones circunstanciales. Sin duda alguna que aquí se discute en términos de gobierno-oposición política, pero tal polémica es importante porque aproxima o aleja proyectos adversos de política educativa e intereses contrarios de distintos sectores sociales, todo lo cual importa en el marco democrático a los fines del consenso y de la legitimidad para algo tan trascendente como es la sustitución de un sistema educativo por otro.

El rechazo de la reforma educativa significa un conflicto político de difícil mediación institucional. En este caso el perjuicio mayor está destinado al propio sistema educativo en transición, en alumnos y docentes que asisten y trabajan cotidianamente en la escuela, con lo cual la gobernabilidad es vulnerable en tanto el poder político debe regirse a través de patrones tradicionales no obstante el discurso reformista. Esta contradicción discurso-realidad es disparadora de costos políticos que cargan mucho más sobre el

poder público que en menoscabo de la oposición. En este caso la transición de un sistema escolar a otro se organiza y se audita desde arriba, con lo cual la gobernabilidad educativa depende casi exclusivamente de la voluntad o de las capacidades del poder político.

En el extremo opuesto al anterior, la aceptación incondicional del proceso reformista, si bien implica la desaparición de la discordia política, no obstante reduce la legitimidad social del cambio. Es común que se presente al sistema educativo en estado de colapso total para justificar políticas unidireccionales exentas de todo cuestionamiento. Sin embargo, a pesar de que la gobernabilidad de la transición se apoye en un estricto control político, es posible que deba afrontar tensiones y conflictos sociales mitigadores del proyecto reformista, máxime en escenarios de creciente empobrecimiento poblacional[9].

Tanto una posibilidad como la otra se relacionan con la mucha, escasa o inexistente participación de actores diversos en los avances de la reforma educativa, principalmente en lo referente a los intereses y expectativas de los diferentes grupos y organizaciones sociales que, de un modo u otro, le dan protagonismo a la sociedad civil. Pero la reducción de los costos de la transición de un sistema educativo a otro tiene que ver no sólo con los conflictos y los consensos en la sociedad política o en todo caso entre gobierno y oposición, tema que se considera a posteriori, sino también con la vinculación de la sociedad política con la sociedad civil. Es necesario tener en cuenta en la matriz de la sociedad civil la relación entre el concepto de ciudadanía y la acción colectiva, vinculación en la que intervienen –entre otras cosas– la reivindicación de derechos, la protesta, expresiones que muchas veces se plantean separadamente de las organizaciones sociales, políticas y gremiales (Garretón, 1994).

Esto quiere decir que una cosa es la participación en el interior del sistema educativo a través de los docentes, por ejemplo, y otra cosa es la participación social en las decisiones políticas orientadas hacia el ámbito educacional. En este sentido es que se presenta la conexión del poder político con los requerimientos de los grupos sociales, más específicamente la relación de las capacidades para la gobernabilidad educacional con las capacidades de presión de cada uno de estos grupos. El aumento o la disminución de los costos sobre la gobernabilidad de la transición educativa oscila entre las confrontaciones, los disensos y los consensos del poder político y la sociedad civil. Por caso, la interposición de la política burocrática en esta oscilación es una posible perturbación sin retorno en el camino de la transición.

La citada perturbación está vinculada con otra de las razones que hacen de la transición una clave para la gobernabilidad educativa: la mala imagen de la reforma educativa o más precisamente su deficiente aplicación, es probable que desordene y hasta anarquice el paso de un sistema escolar a otro debilitando el existente. La deserción del poder político y la ocupación del espacio por parte de la política burocrática impone otra velocidad a la transición. De manera que la velocidad no está sujeta a la articulación de intereses entre el poder político y la sociedad civil, sino a los ritmos y a las rutinas del aparato burocrático, el cual determina las condiciones y las prácticas de la gobernabilidad del sistema educativo.

Esta posibilidad puede generar dos situaciones: una es que se refuerce la ideología contraria al proyecto reformista, y la otra es que la transición resulte traumática para quienes están en el sistema educativo durante el desarrollo de la sustitución. Este último

9 Cfr. Albornoz (1987). Este autor, sobre la base de la experiencia venezolana, hipotetiza que las políticas restrictivas o de contracción generan tendencias autoritarias en las políticas públicas. Dice que el Estado es cómplice de esta situación por su indiferencia, y que ello reduce espacios de gobernabilidad.

aspecto es el que de algún modo desvincula las responsabilidades del poder político con la reforma educativa y en consecuencia con la gobernabilidad del sistema escolar.

Esta expresión de gobernabilidad educativa hace que pueda resultar tan conflictiva la no participación docente en los mecanismos de aplicación de la reforma educativa, desde los temas referidos a las condiciones laborales para la profesión de enseñar hasta los temas relativos a las condiciones institucionales para efectivizar el cambio; como así también la no participación social que, de acuerdo a lo señalado más arriba, no es otra cosa que eludir la incorporación y el procesamiento de las demandas sociales al sistema educativo en transición. A estas posibilidades hay que sumarle el tema tal vez más sensible y más complejo de la relación de la reforma educativa con la gobernabilidad, como es la vinculación a la problemática social en razón de que muchas disfuncionalidades del régimen educacional están estrechamente ligadas a los temas críticos de una sociedad en transformación.

Es curioso el lenguaje de los gobiernos destinado a subrayar la necesidad de la reforma educativa cuyo éxito supone un mejoramiento sustancial del sistema, mientras el resto de los actores sociales y políticos (no sólo los opositores a tal reforma, sino también de quienes acuerdan con ella) hablan de las contrariedades tanto macroeducacionales como micro de la transición, por otra parte muchas veces no previstas en los proyectos de cambio. Las estrategias de superación de estas contrariedades parecen relacionarse mucho más con las que formula (explícita o tácitamente) la política burocrática que con las que impulsa el poder político.

b. El cambio de modelo de gestión educativa: Alternativas y obstáculos

La segunda cuestión en debate sobre el tema de la gobernabilidad en el proceso de transformación educativa, se refiere al modelo de gestión propuesto por el proyecto reformista. La transformación educativa supone un esquema descentralizado tanto en los niveles de la toma de decisiones como en los ámbitos de planificación y de ejecución. Subyace en este intento la pretensión –al menos teóricamente hablando– del ensamble entre "lo estatal" y "lo público", entendida esta convergencia como la descentralización de todos los sectores del Estado relacionados con la conducción, administración y gestión educativas, y la participación de la sociedad civil en la determinación de metas y de acciones orientadas hacia el sistema escolar (Abraham y Rojas,1997:28).

En el análisis es posible distinguir lo que representa un nuevo modelo de gestión educativa para un aspecto y lo que representa para el otro. Pero también es importante destacar la confluencia de uno y otro aspecto para un denominador común que es la gestión. En otras palabras, las potencialidades de participación social en la gestión educativa se relacionan muy convenientemente con las oportunidades que ofrece la descentralización estatal a través de los municipios. La "municipalización" de los servicios educativos es una alternativa. No obstante su proyección es limitada en tanto y en cuanto este proceso puede significar una reedición local de los mecanismos de centralización de poder y de concentración de funciones que, en situación precedente, acumulaban los niveles o jurisdicciones superiores del sistema. Por tal motivo habría que pensar en una estructura desconcentrada y descentralizada en el contexto de la "municipalización" de los servicios educativos, lo cual forma parte de una realidad muy particular[10].

---

10 La experiencia chilena es un ejemplo de municipalización de la educación dada la estructura institucional del Estado (Cfr. Nuñez, 1995; Soto Roa, 1995). Zibas (1996) afirma que con la citada experiencia no se obtuvieron los resultados esperados.

Otra alternativa –en cambio– es la de sostener la articulación del rol y de las funciones del municipio con el protagonismo de la sociedad civil en torno a la gestión educativa, lo que a priori sugiere la posibilidad de una mayor participación social y de un mayor aprovechamiento de los recursos existentes, como así también una relación más rigurosa entre las políticas públicas y las demandas de la sociedad. Esta alternativa merece una consideración especial, porque el establecimiento de un modelo de gestión descentralizado de "lo estatal" está mucho más cerca de la función que puede desempeñar el municipio como mediador de los requerimientos y demandas sociales a través de la facilitación de canales de participación pública, que de lo que pueda hacer el municipio si absorbe el funcionamiento de todo el sistema educativo, lo cual sería la aplicación del esquema de "municipalización".

Esto quiere decir que en lugar de que el municipio se transforme en responsable directo de la gestión en la prestación del servicio educativo, lo que debe hacer es contribuir institucionalmente a coordinar, con los diferentes grupos sociales, la identificación y el procesamiento de las necesidades y de los problemas locales vinculados al sector educación. El tema es que tales necesidades y problemas se conviertan en objeto de las políticas públicas, las que –por otra parte– se resuelven o se definen en el modelo educativo de gestión descentralizada de "lo estatal". De manera que tanto las demandas sociales inorgánicas como las acciones colectivas no institucionalizadas, pueden ser estimadas por el municipio a través de la institucionalización de la participación social y ciudadana.

Este es uno de los principios de la reforma educativa vinculado al tema de la gobernabilidad. Tiene valor en la medida en que el modelo de gestión descentralizada, como expresión de la racionalidad modernizadora, tienda a relacionarse con una racionalidad social cuyos ejes estructurantes sean más calidad de vida, menos pobreza y mayor compromiso democrático en los niveles de decisión política (Margiotta,1995).

En teoría la propuesta de descentralización en el marco de los procesos de reforma educativa fue ampliamente aceptada (Cepal-Unesco, 1992. Cfr. Pedró, 1993). Se cree que la descentralización es ventajosa para la educación en tanto constituye un esquema en el cual es posible captar del sistema y fuera de él, lo que una estructura rígida y cerrada no puede o no quiere absorber. Con respecto a la relación entre la descentralización educativa y la participación de entidades estatales locales, como por ejemplo los municipios, es posible establecer cuatro supuestos básicos para la gobernabilidad del sistema escolar:

- La descentralización es una alternativa de gestión cuyo éxito depende –entre otras cosas– de sus propios mecanismos de implementación. Es decir que las estructuras y los instrumentos que se formalicen deben ser coherentes con el régimen de poder propuesto.
- Uno de los factores determinantes de tal éxito es la posibilidad de la participación de actores diversos (desde el concepto de ciudadano en tanto individualismo social hasta los grupos espontáneos de acción colectiva pasando por la categoría de las organizaciones intermedias).
- El municipio es la entidad política que puede institucionalizar con mayor acierto tal participación a través de la coordinación de las demandas y de las decisiones del entramado social.
- La relación del municipio con las capacidades de gestión del sistema educativo descentralizado, en tanto representativos de "lo estatal", es una probabilidad cierta para integrar los proyectos, intereses y valores de la sociedad en un nuevo contexto de decisiones en el ámbito educacional.

Empero el modelo de gestión descentralizado, tanto en la alternativa de la

"municipalización" como en la del desempeño del municipio de una función mediadora entre la sociedad civil y el sistema educativo, tiene una condición fundamental que es procurar la desburocratización existente y al mismo tiempo evitar la creación de procedimientos burocráticos. Esto es lo que dice la teoría, pero en términos empíricos es el poder político, en aplicación de la reforma educativa, el que debe cumplir con aquella condición.

No es casual que frente al entusiasmo latinoamericano por la introducción de procesos de descentralización o desconcentración en los sistemas educativos, se advirtiera que los mismos no necesariamente representan el éxito como modelo de gestión[11]. En este sentido, se dijo que en el mundo existían casos en los que había sistemas educativos centralizados con buenos resultados y que había sistemas educativos descentralizados ineficientes (*Revista Colombiana de Educación*, 1993:127-130).

Puelles (1992:356) dice que la opción por centralizar o descentralizar no es producto de una evaluación de ventajas e inconvenientes, sino que es una consecuencia de factores históricos y políticos. Por tal motivo "el problema de la descentralización, en particular, es un problema fundamentalmente político"[12]. La posibilidad de que la burocracia avance por sobre las capacidades del poder político existe cuando el modelo de gestión descentralizado se transforma más en una ficción que en una realidad. A partir de esta posibilidad el modelo descentralizado genera dudas sobre sus atributos para la gobernabilidad del sistema educativo.

Los efectos de una estructura descentralizada cuyos mecanismos de funcionamiento son deficientes pueden ser numerosos, no obstante es posible enumerar los siguientes que de algún modo representan las dudas sobre el modelo de gestión propuesto por la reforma educativa:

- La posibilidad cierta de que la descentralización tienda a fortalecer algunos actores u órganos de gestión generando un proceso de recentralización, como empíricamente ha sucedido y sucede en algunos casos (Miranda, 1992).
- La formación de estilos diferenciados tanto en el proceso de toma de decisiones como en la ejecución de las mismas, lo cual puede derivar en el estímulo de "clientelismos" entre los actores involucrados.
- La instalación de un efecto de dispersión y de atomización del esquema descentralizado, el que por otra parte puede reforzar las desigualdades institucionales y sociales existentes (Gimeno, 1992).
- La evolución de un crecimiento indeterminado de políticas públicas socialmente fragmentarias.

4. LAS RACIONALIDADES EN EL CAMBIO EDUCACIONAL

Una vez más es importante subrayar que los problemas de descentralización se relacionan con el control de la gobernabilidad del sistema, lo cual quiere decir que es el poder político el responsable de que el proceso de reforma educativa no complique aquella gobernabilidad habilitando la interposición burocrática por desinterés o por comodidad[13]. Pero la debilidad del poder político de

11 McMeekin (1993) reseña que la política de descentralización en Chile, Colombia y México, no significó progreso alguno para sus respectivos sistemas educativos.

12 Con este punto de vista coincide Caballero (1996), y Torres y Duque (1994:50).

13 Jaguaribe (1995) expresa categóricamente que la clase política "se constituyó, efectivamente, como un sistema corporativo de intereses, como una cuasi clase social...". Esta definición sirve para entender las razones por las cuales muchas veces el poder político prefiere valerse del aparato burocrático con el fin de perpetuarse en el ámbito estatal.

ceder espacios de regulación de la gobernabilidad del sistema educativo en beneficio de la política burocrática, no sólo es explicable a través del síndrome del desinterés o de la comodidad, sino también mediante condiciones más objetivas.

Una situación a tener en cuenta es cómo el poder político justifica la reforma educativa a partir de la reestructuración del Estado. Es cierto que la reforma estatal abarcaba todos los niveles jurisdiccionales y a todas sus instituciones políticas. Sin embargo las presiones sobre este aspecto han estado destinadas principalmente a la reformulación del aparato estatal central. Una muestra que el poder político ha exhibido como parte de la modernización del Estado ha sido y es la racionalización del gasto público. Esta medida significó que otros actores estatales y no estatales se hicieran cargo de responsabilidades que hasta ese momento tenía el nivel central.

La desconcentración y la descentralización de responsabilidades a través de otras jurisdiccciones y de entidades locales, exceptuando las privatizaciones, hizo que el Estado central fuera funcional a la racionalidad modernizadora. En el traspaso de responsabilidades el sector educación ha sido uno de los más importantes del ámbito estatal, aunque por numerosas razones muy diferente a los otros. En este caso el lanzamiento y la puesta en marcha de la reforma educativa incorporó la transferencia de funciones de niveles superiores hacia intermedios e inferiores mediante el cambio de modelo de gestión bajo el eje descentralizador. En este proceso el poder político aseguró el proyecto para descomprimir el circuito central, pero no le dio toda la continuidad necesaria para efectivizar la descentralización de decisiones y de recursos en otros actores estatales y no estatales. Una hipótesis entonces es que la discontinuidad del apoyo político a la gestión educativa descentralizada favorece el perfil burocrático en la gobernabilidad del sistema escolar.

Otra situación que merece ser considerada, y por cierto muy relacionada con la anterior, es que los procesos de reforma educativa no están potenciados como inicialmente sí lo estuvieron de acuerdo a sus premisas y expectativas. La ausencia política hace que el acento tecnocrático de la reforma "administrativice" la misma, entendiendo por esto que quienes sostienen y alientan el cambio son cuadros técnicos, los cuales de algún modo adaptan las modificaciones a las posibilidades que le da la endeble gobernabilidad del sistema[14]. Muchas veces, en lugar de la tensión entre el poder político y la burocracia, lo que se da es la tensión entre lo que técnicamente se propone desde la reforma educativa y lo que proporciona rutinariamente la política burocrática. Esta tensión despotencializa la reforma educativa y la paraliza hasta el punto en el cual la contradicción discurso-realidad se apropia del funcionamiento del sistema educativo, y en consecuencia la relación de gobernabilidad es típicamente conflictiva (Cfr. Reséndiz, 1992).

También es importante destacar que la contradicción discurso-realidad se relaciona con la postergación de las dimensiones políticas y sociales en los procesos de reforma educativa. La articulación de la modernización educacional en el marco de la modernización del Estado no dejó demasiado lugar a las respuestas provenientes tanto de la sociedad civil como de la sociedad política. El aumento desproporcionado de conflictos y la escasez de consensos puso de manifiesto la rapidez reformista en el momento de la formulación del proyecto de cambio y en el punto de partida de su implementación. Tal

14 Con referencia al caso mexicano se dice que hubo "tecnocratismo político, consciente de las necesidades de modernización del sector educativo, pero también de los límites mostrados por la escasez de sus recursos materiales que generaban graves problemas de legitimación" (Miranda, 1992).

celeridad arrojó como resultado una gobernabilidad complicada para el sistema educativo, no precisamente decidida por actores políticos y sociales no estatales, sino por el poder político que la impulsó y que luego al relativizarla le restó contundencia.

Sobre la base de esta situación que en la actualidad se conserva, a medida que los procesos de reforma educativa cobran cierta intensidad, la gobernabilidad del sistema se aproxima mucho más a una racionalidad administrativa que a una racionalidad política, es decir que tal gobernabilidad en lugar de estar comprometida con la gestión para la participación y la equidad, se relaciona con la reducción del gasto fiscal, los ajustes de funcionamiento y la aplicación de parámetros de eficiencia organizacional, por citar algunos casos. Además, la racionalidad administrativa que cubre los sistemas educativos está ampliamente influenciada por las necesidades y las estrategias de los ministerios de economía.

La rigidez de esta racionalidad administrativa empuja a las dimensiones políticas y sociales en los procesos de reforma educativa hacia un bajo perfil. Por otra parte es observable que mientras el discurso reformista desarrolla el lenguaje de una gestión descentralizadora, comprensiva de la mayor cantidad posible de variables políticas y sociales, la realidad es otra cosa en la cual las acciones están vinculadas a las decisiones de la racionalidad administrativa y de la política burocrática.

En tal situación, la capacidad de acción en el nuevo modelo de gestión está extremadamente restringida, situación –por otra parte– que cuenta de manera considerable en la dinámica del sistema educativo. Las urgencias de la recomposición del sector estatal y las intenciones de la reforma educativa se debaten en el sistema escolar como si este fuera un campo de batalla en el que la rivalidad entre una cuestión y la otra no es susceptible de ser gobernable, lo que con el tiempo no sólo perjudica niveles de rendimiento educacional, sino también profundiza los déficits que supuestamente deben ser superados por el cambio.

Los problemas originados por una gobernabilidad educativa débil tienen conexión con dos aspectos fundamentales relacionados entre sí: uno se refiere a las relaciones de poder, y otro tiene que ver con el proceso político de la toma de decisiones. Cabe señalar que todo sistema educativo está permanentemente expuesto a un determinado tipo de relaciones entre los actores sociales de acuerdo a sus capacidades de poder. Este es un aspecto inestable cuya lógica muchas veces es cambiante, lo que sin duda alguna incide notoriamente en el funcionamiento del sistema educativo, máxime en circunstancias en las que se pretende modificarlo. El proceso político de la toma de decisiones, en cambio, está mucho más vinculado a la combinación de factores históricos y de estilo gubernamental que suelen definir el modelo de gestión, los procedimientos y las acciones para la organización de la educación. Tanto un aspecto como el otro, separadamente y en común, son útiles para comprender el impacto y los efectos de la reforma educativa, como así también para anticipar los probables escenarios en los que en el futuro continuaría desarrollándose tal reforma.

5. LA CRISIS DE GOBERNABILIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO

En las relaciones de poder cuentan muchas variables (históricas, institucionales, socioculturales, socioeconómicas, de representación social, etc.) que en cierto modo determinan sus características principales, como que son relaciones de desigualdad y que activan la confrontación sistemática, por citar algunas (Foucault,1988). Esta lógica del poder se vincula con la capacidad de imposición, la disciplina social y los atributos que le dan sustento. Habitualmente la noción de cambio no está presente en la lógica del poder, precisamente porque reformula las relaciones de poder.

La reforma educativa ha planteado nuevas condiciones que en cierto modo cambian las relaciones de poder. En términos extremadamente amplios es posible señalar que los actores políticos y sociales vinculados al sector educación acusan tal cambio, con lo cual se conjetura que algunos acumulan más poder y otros registran pérdida de poder. Pero más allá de esta norma del concepto de poder, hay actores que son sujetos de cambio y hay actores que son objeto del cambio[15]. Esto es importante de tener en cuenta, si se lo relaciona con la gobernabilidad del sistema escolar, no sólo por una cuestión práctica sino también por la suerte de los procesos de reforma educativa.

Lo que más cuenta en el análisis de las relaciones de poder son los objetivos, las estrategias y los medios de que dispone cada actor social o político en particular. Cada actor es una esfera separada, pero paralelamente cada uno está relacionado con el otro. En la interacción es posible considerar dos tipos de relaciones de poder: por un lado la clásica lucha del juego democrático entre gobierno y oposición política que comúnmente está expuesta a la dialéctica de los proyectos y de la resistencia a los proyectos. En este caso la tensión entre el poder gubernamental y la oposición es una expresión muy identificable con la sociedad política, por ello sólo se habla de actores políticos. En consecuencia el concepto de gobernabilidad está estrechamente relacionado con la citada tensión, la que al mismo tiempo incide de manera favorable o negativa en los procesos de reforma educativa.

Pero la gobernabilidad educativa no sólo está vinculada a este tipo de relación de poder. La controversia por el control del sistema escolar, o bien de la reforma educativa, también interesa a los actores sociales. El sindicalismo docente, las organizaciones intermedias y los diferentes grupos sociales, al formar parte de la sociedad civil, tienen capacidad de presión frente al poder político, sobre todo en instancias en las cuales se discute la esencia de la reforma educativa o las metodologías de aplicación. En este debate los actores sociales reivindican derechos e intereses, o exigen compensaciones ante el Estado representado por el poder político. El reclamo de la sociedad civil al Estado por el sector educación, hace que el poder político precise legitimar socialmente el proceso de reforma. Esta es una condición requerida para la gobernabilidad del sistema educativo, al menos si se sostiene un modelo de gestión políticamente descentralizado[16].

Tanto una relación de poder como la otra encauzan el conflicto y el consenso en torno a las decisiones y a las acciones. Los disensos y los acuerdos se desarrollan en escenarios abiertos y espontáneos, principalmente porque la dinámica de relaciones está vinculada a las capacidades de diálogo y de negociación. La consistencia del proceso reformista depende de muchos factores, en especial, los valores del factor político están ligados a los entendimientos de los actores sociales y del poder gubernamental, caso contrario, que no es la discordia democrática sino la indiferencia y el desinterés, la regulación del sistema escolar queda al descubierto a merced de quién puede o sabe aprovechar la situación real.

Pero en estos tiempos la tradición del binomio conflicto-consenso como razón fundamental de la legitimidad política, está acompañada por la discusión que se da entre "lo estatal" y "lo público" en el contexto

15 Por ejemplo, es interesante considerar cómo las organizaciones gremiales docentes perciben la política de descentralización impuesta en el sector educación (Torres, 1995).

16 Es importante tener en cuenta la literatura que relaciona la educación con la gobernabilidad democrática (Sánchez, 1996).

educacional (Sotelo, 1996). Sobre esta discusión no sólo la teoría tiene mucho que decir, sino también los análisis empíricos de experiencias de reforma educativa. Desde un punto de vista u otro hay varias lecturas al respecto. Una de ellas se relaciona con el tema de la descentralización educativa. Por un lado, se sostiene que la única posibilidad de minimizar o de excluir la injerencia del Estado en la gestión educativa es adjudicándole a la familia del alumno atribuciones decisionales sobre la actividad escolar (Cooper, 1991; Hunter, 1991; West y Varlaam, 1991; Walford, 1992; Coleman, 1992; Astin, 1992; Miranda, 1995). Con esta postura se pretende argumentar que "lo público" supera la hegemonía estatal. Sin embargo, críticamente, esta posibilidad habilita la "privatización" de la elección escolar y del acceso a los beneficios educacionales, con lo cual la naturaleza de "lo público" tiende a desaparecer transformándose en una excusa. Este hecho reinstala el conflicto entre las responsabilidades esenciales del Estado y el crecimiento de "lo privado", que es lo que ha sucedido y sucede en algunos procesos de reforma educativa.

Otra es la perspectiva que acentúa la desconcentración y la descentralización de los niveles de decisión de "lo estatal" hacia las instancias institucionales y operacionales más inferiores como puede ser la escuela. Desde este enfoque se supone que la desagregación de ámbitos estatales sin el retiro del Estado del sector educación, favorece la participación de la sociedad civil. No obstante hay un choque entre las demandas y los derechos provenientes de la sociedad civil, y las prácticas y los "deberes burocráticos" que suelen representar "lo estatal". Tal choque también está presente en algunos procesos de reforma educativa, sobre todo en los momentos en los cuales la ejecución de tal reforma no guarda relación con la realidad que intenta modificar.

Una tercera lectura es que la relación Estado-sociedad civil se resuelve a través de la articulación de niveles descentralizados de decisión estatal con niveles de participación social vinculados a la formulación de políticas públicas. La pureza de esta articulación pierde autenticidad por dos razones: una razón tiene que ver con la determinación de qué es "lo estatal" y de qué es "lo público". Las mayores dificultades están en aceptar la autonomía de "lo público". En materia de educación la cuestión es mayúscula dada la vieja polémica de escuela pública versus escuela privada. La primera entendida como escuela estatal, neutral y con claras funciones sociales. Pero en virtud de la importancia de la gobernabilidad educativa son los estilos de gestión los que pasan a ser determinantes. Entonces "lo público" cobra relevancia en tanto es mucho más amplio y abarcativo de lo que es "lo estatal". Como corolario, "lo público", que es toda la sociedad civil, adquiere una condición objetiva que tal vez no tiene "lo estatal" y que difícilmente pueda tener "lo privado".

Una segunda cuestión que deteriora la pureza de la articulación entre el Estado y la sociedad civil se refiere al proceso político de la toma de decisiones en el sector educación (Alcántara,1993). Este, que es uno de los dos aspectos fundamentales para el análisis de la gobernabilidad débil del sistema educacional, se desarrolla en escenarios cerrados y muchas veces plagados de acciones sin retorno, muy diferente por cierto a las características que tiene la dinámica de las relaciones de poder.

Cuando al proyecto de reforma educativa se lo pretende hacer realidad, la toma de decisiones se convierte en un espacio de lucha de políticas y de valores en el cual la determinación de la gobernabilidad del sistema educativo es uno de los temas prioritarios. En los avances y en los retrocesos de los desarrollos reformistas es posible identificar tres actores: uno de estos es la línea política del Ministerio de Educación, que es el poder político que, teóricamente, conduce la reforma y asegura el gobierno en el ámbito educativo. Sobre el poder político recaen las decisiones

fundamentales proporcionales a las responsabilidades de generar y de sostener el cambio de régimen educacional. Se supone que la línea política ministerial es la fuente de regulación que acelera o no tal cambio en virtud de la problemática de la gobernabilidad del sistema. La capacidad de iniciativa, que es una de las capacidades del poder político, está ligada a aquella posibilidad.

Otro actor interviniente en el proceso de la toma de decisiones son los cuadros técnicos de la reforma educativa. En teoría tales cuadros están integrados al poder político como soporte necesario para la planificación, la gestión y la evaluación de las modificaciones, tanto institucionales como curriculares. Es común leer diferencias de criterios y hasta de intereses entre lo que busca el poder político y lo que quieren los cuadros técnicos. Esta diferencia es natural y muchas veces es tipificada como el choque entre dos velocidades distintas, una relacionada con la modernización del Estado, y la otra vinculada a las necesidades de funcionamiento del sistema educativo. De esta diferencia suele surgir la opinión de que hay, por un lado un proyecto político, y por el otro un proyecto tecnocrático.

Un tercer actor es, de acuerdo a lo señalado más arriba, la burocracia estatal. El conflicto intragubernamental entre el poder político y los cuadros técnicos muchas veces tiende a darle, concientemente o no, cierta autonomía a la burocracia. Sin embargo en los procesos de reforma educativa es posible advertir que las exigencias de la modernización del Estado desplazan al poder político hacia una alianza con la burocracia, la cual está cautiva en la misma estructura estatal de la que depende. Esta observación tiene que ver exclusivamente con el sector educación, pues en otros sectores estatales la condición burocrática puede ser o es muy contraria al poder político.

La alianza del poder político con la burocracia estatal suele disentir con los cuadros técnicos en el proceso de la toma de decisiones, tanto en lo referente a las cuestiones del cambio educativo como en lo atinente al gobierno del sistema escolar vigente, en transición o parcialmente modificado. La alianza no funciona automáticamente, y muchas veces el recurso político de exhibir preocupación por los temas educativos y progresos por el mejoramiento del nivel escolar, hace que la línea ministerial coincida con los cuadros técnicos en profundizar la reforma. De manera que hay un "linkage" de actores y de cuestiones. Pero en esta red de conexiones el control de la toma de decisiones parece estar mucho más cerca del lado de la burocracia que del poder político, con lo cual hay una devaluación de los cuadros técnicos con respecto a la reforma, y paralelamente el funcionamiento del sistema escolar está sometido a un juego de contrastes entre lo que tiene valor, lo que deja de tenerlo y lo que se supone que va a tener en términos de cobertura, de rendimiento y de gestión educacionales.

Esta situación hace difícil la gobernabilidad del sistema educativo. Principalmente es "lo público" lo que queda desvinculado del proceso de reforma educacional, con lo cual el consenso para su viabilidad es escaso, o bien tiende a no existir. Por su parte "lo estatal", reducido por los ajustes y las transformaciones estructurales, sin políticas sociales, se refugia en la administración burocrática. En lugar de haber una descentralización de decisiones, hay una descentralización de unidades, de ámbitos o de esferas sin capacidad de poder y escindidas entre sí, lo que permite el retorno sistemático de prácticas de gobierno dispuestas desde arriba.

El cierre del proceso de toma de decisiones pone en duda la legitimidad de la reforma educativa en la medida en que el poder político no la sostiene de acuerdo a los mecanismos de gobierno propuestos por la misma reforma, cuya responsabilidad sobre la aplicación muchas veces sólo es asignada a los cuadros técnicos (Carbonell, 1995). La incidencia de la política burocrática en la decisión, por la naturaleza conservadora de la

misma burocracia, hace que el sistema educativo empeore en lugar de que mejore, pues la conducción del sistema queda expuesta mucho más al conflicto que al acuerdo y a la cooperación con actores políticos y sociales, sobre todo en relación con la elaboración de las políticas públicas destinadas al sector educación.

Es posible señalar que la formulación de las políticas públicas para educación está muy fuertemente vinculada con la problemática de la gobernabilidad. En esta formulación lo que cuentan son las modificaciones en las relaciones de poder y cómo se decide la política educativa, o bien las políticas para la reforma educacional. A través del diseño de estas políticas es posible advertir hasta qué punto las *condiciones negativas* del sistema escolar son tenidas en cuenta, y sobre todo hasta qué punto se procesan las *condiciones requeridas* para superar tales condiciones.

El diseño surge del proyecto político, pero también de las respuestas que el poder gubernamental da frente a las variables no maleables de la realidad que intenta transformar. En este caso lo que vale son las capacidades del poder político no sólo para imponer un cambio, sino también –y muy especialmente– para evaluar las condiciones objetivas del escenario en el cual debe desarrollar tales capacidades. Mediante el análisis del impacto y de los efectos de la aplicación de la reforma educativa es posible establecer el comportamiento de las capacidades del poder político con respecto a la gobernabilidad del sistema. En esta dirección la hipótesis de la fuerte interposición de la política burocrática en la relación de la reforma educativa con la gobernabilidad cobra fundamentación, y al mismo tiempo permite anticipar los probables escenarios en los que en el futuro se desarrollaría el cambio en el sistema escolar.

La pregunta es cuánto del cambio propuesto por la reforma educativa corresponde a la dinámica de las relaciones de poder, y cuánto de tal cambio se vincula con las vicisitudes del proceso de la toma de decisiones. Sin embargo, es importante saber qué es lo que dejó o deja de realizar el poder político para una gobernabilidad coherente con la reforma educativa, y al mismo tiempo cómo la burocracia se transforma en un aliado ocasional y sectorial de este poder, y en algunos casos de otros actores políticos y sociales, que debilita la gobernabilidad del sistema educacional en términos extrarreforma, o bien durante la aplicación de la reforma.

Esta última expresión debe ser particularmente tenida en cuenta porque más allá de las razones que impulsaron e impulsan el cambio educativo, la gobernabilidad del sistema escolar cada vez plantea más dudas e incertidumbres sobre éste como sector en el cual está patente la complejidad de relaciones entre "lo estatal", "lo público" y "lo privado". Las incógnitas tienen que ver no sólo con las funciones del sistema educativo (por ejemplo en relación con la economía, el civismo, por citar algunas dimensiones), sino también con referencia a cómo muchas variables endógenas del sistema (un caso es la calidad de la enseñanza) pueden conspirar en detrimento de la integración social y de la equidad educacional.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El impacto de los procesos de reforma en los sistemas educativos ha sido dispar. En algunos casos el impacto fue el esperado de acuerdo a los presupuestos del proyecto reformista, y en otros –en cambio– las políticas y los escenarios poco tuvieron que ver con los propósitos de transformación educacional. Muchas son las causas que explican esta diferencia sobre el impacto provocado por los proyectos reformistas en los distintos sistemas educativos. De la misma forma, muchas y dispares son las consecuencias que sobre los diferentes sistemas educativos ocasionaron y todavía ocasionan los procesos de cambio.

Lo que aquí interesa subrayar es hasta qué punto las capacidades del poder político

están comprometidas con la reforma educativa, no precisamente en el plano discursivo sino en el contraste con la realidad, en concreto en relación con la gobernabilidad del sistema escolar. En especial, hasta qué punto las capacidades del poder político son empleadas a favor del cambio de gobernabilidad basado en un modelo de descentralización política, que vincule al Estado con la sociedad civil y que funcione con el valor de "lo público", no sólo para dar respuestas a requerimientos sociales y agotar demandas, sino también para tener una estabilidad que distribuya responsabilidades y beneficios, de manera más equitativa y justa sobre un sector estratégico como es la educación en un contexto democrático.

El empleo de las capacidades del poder político para el nuevo modelo de gestión educativa se procesa a través de lo que tal poder quiere o no realizar en torno al cambio, sabe o no cómo llevarlo a cabo, y si puede o no concretarlo. Los recursos y las posibilidades de las capacidades para impulsar otro modelo de gestión, como así también la intensidad y la coherencia de tales capacidades, pasa por aquellas alternativas posibles.

Un indicador sobre el escaso compromiso del poder político con la intensidad de la reforma educativa es la discontinuidad. En este sentido, no sólo cuenta la diferencia entre el discurso y lo que efectivamente realiza quien dispone de capacidades de poder, sino también lo que deja de realizar en función de un proyecto de cambio. La imposición de un estilo de gestión a través, tanto de medidas políticas y administrativas como de las prácticas y de las acciones desarrolladas, exhibe un modelo de referencia para la gobernabilidad del sistema educativo. Lo que deja de realizar el poder político a favor de un cambio de modelo de gestión educativa, como lo es el descentralizado, automáticamente le da continuidad al modelo existente.

La discontinuidad del poder político con respecto a la transformación del sector educación puede obedecer a muchas razones y a diversas circunstancias singulares. Pero mucho tiene que ver tal discontinuidad con las presiones y los ritmos impuestos por la misma reestructuración estatal. La instalación de capacidades del poder político se vincula más con políticas de racionalización administrativa y presupuestaria, que con políticas de modificación del gobierno educacional. En realidad se procede a una creciente despolitización del sistema en nombre de la reforma educativa, en lugar de proponer una mayor participación interna y social que es lo que la citada reforma postula.

Cuando los momentos de intensidad reformista basados en políticas de racionalización administrativa y presupuestaria ceden, en el modelo existente predominan las políticas burocráticas, cuyos soportes suelen ser tanto la centralización y la concentración de poder, como la complejidad orgánica del proceso de toma de decisiones. En consecuencia, el poder político al no avanzar en el cambio de modelo de gestión educativa es superado por estas condiciones objetivas, que no sólo benefician al actor burocrático, sino que también originan dos cuestiones principales: por un lado los conflictos intraministeriales abundan dado que su propia lógica suele no tener contención política, y por otro lado la confianza social en la reforma educativa tiende a disminuir notoriamente.

La discontinuidad de la relación del poder político con los progresos de la reforma educativa está vinculada a otro tema fundamental que es el control institucional del sistema educativo, lo cual –por otra parte– también hace a la gobernabilidad del mismo. Un aspecto es que si no hay control político sobre el sistema educativo o sobre lo que se realice en torno a él, entonces lo que hay es un control institucional, entendiendo por esto los mecanismos y procedimientos preexistentes considerados oficialmente válidos, inspirados en fuentes formales y que estructuran un esquema rígido, jerárquico y reglamentarista.

En la lentitud de la modificación del modelo de gestión educativa, las políticas burocráticas se apropian del control institucional del sistema. Esta situación se relaciona con la tensión entre lo que se propone desde el proyecto de cambio y lo que está vigente desde la dinámica del sistema. La dinámica del sistema educativo es la que está sometida al control institucional. Las crisis de gobernabilidad, más que generadas por el cambio de modelo de gestión, son producto del choque entre lo que políticamente supone tal cambio y lo que significa el dominio institucional de lo que se quiere modificar y no se puede o no se quiere. Es necesario señalar que una cosa es un sistema educativo burocratizado (entendido como factor histórico), y otra cosa es el sistema educativo cuyo funcionamiento está bajo control institucional, lo cual significa que hay políticas burocráticas activas. Estas políticas son las que están presentes en la mencionada discontinuidad del poder político.

Uno de los motivos de esta articulación entre la discontinuidad reformista y el control institucional del sistema escolar bajo políticas burocráticas, es que en un contexto de reestructuración estatal, de recomposición económica y de empobrecimiento generalizado, la línea política ministerial prefiere no potenciar tensiones y conflictos endógenos, y de este modo, evitar trasladarlos hacia el resto de la sociedad con efecto amplificador. El modelo de gestión descentralizado no sólo implica la incorporación de actores políticos y sociales a la formulación de las políticas públicas, sino también el análisis y evaluación de demandas y requerimientos provenientes de la sociedad civil, tarea que al mismo tiempo reclama sistematicidad y autonomía (Miranda, 1993). Esta condición, que no puede ser desarrollada en un marco socioeconómico severo, paraliza la activación de los atributos políticos del citado modelo de gestión educativa. Desde la línea política ministerial se sabe que frente a los riesgos y a las dificultades del control político de gestión descentralizada, es oportuno recurrir al control institucional del aparato burocrático, muy a pesar de la planificación reformista.

El control institucional del sistema educativo introduce otro condicionante contrario al proyecto reformista y que en consecuencia hace más complicada la gobernabilidad del sistema. Se trata de que aquél control en manos de la estructura burocrática garantiza el no cambio del esquema de gestión educativa, lo cual de modo directo favorece tanto a los actores del sistema, reactivos a la reforma como a los actores políticos y sociales cuestionadores de los objetivos de las políticas gubernamentales; e indirectamente pone en duda las posibilidades de que tal reforma llegue a coronar sus propósitos transformadores.

Las prácticas institucionales vinculadas al no cambio del modelo de gestión, hacen que los obstáculos que entorpecen el proceso de desconcentración de poder y de descentralización de la toma de decisiones, adquieran un valor superlativo. Por otra parte, el no cambio del modelo de gestión educativa refuerza dos aspectos: uno es que algunos actores logran conservar atribuciones y funciones, muchas veces claves en la toma de decisiones para determinados destinatarios, también resistentes a las modificaciones estructurales. De manera que se establece un espacio de reciprocidad entre lo que algunos deciden para no perder posiciones de influencia política, y lo que otros obedecen por saber el tipo de respuestas que se deben dar, lo cual hace al mantenimiento de un esquema beneficioso para unos y para otros.

Otro aspecto que caracteriza al no cambio del modelo de gestión educativa, es un principio de seguridad para aquellos que están en el sistema educacional. El factor histórico también tiene mucho que ver en este sentido, pues la tradición burocrática del sistema educativo hizo que varios criterios y elementos de gestión se relacionaran muy estrechamente con una suerte de paradigma paternalista. La centralización de responsabilidades en los ámbitos de la burocracia estatal, desvincula de todo compromiso a niveles intermedios e inferiores del ministerio o secretaría de educación y a los mismos actores

del sistema educativo. Entonces los dueños del sistema educativo no son sus propios actores sino uno de los actores: la estructura burocrática. La máxima expresión de este paradigma paternalista rector de la vieja gestión educativa, es la relación de subordinación que en muchas cuestiones guarda la línea política ministerial, comúnmente de vida gubernamental efímera, con el plantel burocrático.

Esta contradicción tiene una explicación mayor. La modernización del Estado planteada por el poder político es selectiva en tanto y en cuanto algunos sectores públicos son sometidos a una estricta transformación, y para otros –en cambio– no se completa tal transformación, con lo cual a la falta de soportes orgánicos y de contención social se agrega la indefinición, que es sinónimo de dudas e incertidumbres. En este último caso es posible ubicar la situación de los procesos de reforma educativa, los cuales –sin embargo– están expuestos a las más diversas resistencias entre las que se cuenta una de las relevantes: la reacción del aparato burocrático.

Las escasas capacidades del poder político en conexión con la profundización del cambio de modelo de gestión educativa, establecen una fuerte afinidad con el carácter reactivo de la burocracia educacional, afinidad que precisamente no es de objetivos ni de estrategias, sino de funcionalidad o de conveniencia. Lo curioso de este parentesco es que sucede en circunstancias en las cuales, por un lado, había un agotamiento del esquema de centralización burocrática de los sistemas educativos, y por el otro, había un redimensionamiento de las estructuras estatales a partir del supuesto de "menos burocracia menos gasto público".

Es cierto que la vinculación entre la línea política ministerial y la burocracia educacional, esencialmente, es ocasional porque se relaciona con el juego de la distribución de poder, sobre todo porque ambos comportamientos son funcionales a la gobernabilidad del sistema educativo, en un caso para regular el proceso de transformación, y en otro para reforzar la posición de siempre. De esta forma el poder político no abandona el curso de la reforma educativa, desempeña funciones relacionadas con la necesidad de darle vigencia, pero establece su propia frontera a través de la burocracia, en lugar de generar y expandir la desconcentración administrativa y la descentralización política.

Cabe entonces preguntarse qué escenario probable derivaría de la mencionada vinculación ocasional. Hay dos posibilidades extremas: una hipótesis, tal vez la más lejana a la realidad, es que el eje del proceso de reforma educativa se desplace hacia el modelo de gestión descentralizada, reduciendo significativamente la influencia burocrática. La otra conjetura, quizás la más cercana en términos empíricos, es la continuidad burocrática en la gestión educativa, aumentando –de este modo– su preeminencia en detrimento de los progresos de la reforma educativa, al menos en la dimensión política e institucional del sistema. En la primera de las hipótesis el futuro de la gobernabilidad es una gran incógnita, propia de un proyecto intencional de cambio. No es así con respecto al supuesto de la continuidad burocrática, el cual –por cierto– es el más conocido de los esquemas como dinámica de gobernabilidad educativa, dada la tradición operada en la historia de la mayor parte de los sistemas escolares.

Entre la hipótesis en la que se privilegia la gestión educativa descentralizada, de corte idealista, y la hipótesis en la que predomina la influencia burocrática, de perfil realista, es posible caracterizar un tercer supuesto explicativo de la tendencia que se está dando y que se puede dar: se trata de la combinación de algunas variables de cambio macropolíticas del sistema educativo con aspectos propios de las capacidades del aparato burocrático de tal sistema. A pesar de que esta combinación es una consecuencia de la vinculación ocasional entre la línea política ministerial y la burocracia educativa, la misma constituye un fenómeno que tiende a perdurar en el tiempo. Varios rasgos de este

fenómeno del proceso de reforma educativa están tratados más arriba, pero hay una condición muy acentuada que da testimonio de su vigencia como matriz de gobernabilidad del sistema escolar.

En sentido temporal este tipo de gobernabilidad es débil, pues la provisoriedad de la transición suele restar legitimaciones políticas y sociales a medidas y a acciones circunstanciales, proporcionadas por ámbitos estatales. Empero cuando muchos de los problemas y de las dificultades se vinculan con los mecanismos de planificación, de gestión y de decisión educacionales, lo que está presente son tensiones entre factores políticos (actores, medios, relaciones de poder, etc.), tensiones que registran mucha o escasa intensidad, aunque sin desaparecer del todo por los objetivos e intereses de los factores políticos intervinientes. De modo que hay una estabilidad de tensiones, que permanece y que subsiste, por cierta despolitización y desmovilización del proceso reformista. Esta situación real conforma un fenómeno de gobernabilidad del sistema educativo muy particular, categorizada como *gobernabilidad híbrida*. Las crisis, discordias y conflictos, tanto de la organización como del futuro de la educación, en gran medida pasan por esta categoría de gobernabilidad del sistema educativo, la cual más que de carácter transitorio es posible que se transforme en estructural.

La gobernabilidad híbrida del sistema educativo no es casual. El proceso de reforma educativa a mitad de camino, sin la condición requerida de un modelo de gestión acorde, habilita inagotables contrariedades sobre la agenda de funcionamiento del sistema escolar. El mayor contraste es que la reforma educativa guarda relación con las variables macroeconómicas y de ajuste estructural, pero no así con respecto a las variables políticas, entendido esto en torno a la adaptación del sistema escolar –entre otras cosas– al juego democrático, a la estimación de la ciudadanía y a la posibilidad de la participación social en las políticas públicas.

En esta suerte de confusión de valores entre la reforma educativa y el sistema escolar vigente, la gobernabilidad híbrida es más que un hecho, principalmente porque el poder político pierde cierta primacía en relación con otros actores y con referencia a la toma de decisiones. Esto no significa que halla vacío de poder. Las políticas que no establece la primera línea ministerial, o bien que no traduce en acciones, facilitan el desarrollo de políticas burocráticas, sobre todo porque los términos de gestión en el sistema educativo se mantienen intactos, caso contrario, es decir con un modelo descentralizado, sería una oportunidad de fuente de poder para los diferentes actores sociales. La hibridez no es funcional a las máximas capacidades del poder político, ni al protagonismo de los actores sociales, pero sí es funcional a la cultura y a los medios del orden burocrático. Expresado en sentido inverso, es el estilo de la burocracia educacional el que determina las reglas que hacen de la gobernabilidad del sistema educativo una tipificación híbrida de cara al proceso reformista, distinto al pasado, en el cual sin existir este proceso de cambio, la burocracia aseguraba un fuerte mecanismo de concentración de poder, de estructura muy jerárquica, supuestamente racional y subordinado al poder político.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, M. y Rojas, A. (1997). "La investigación educativa en Iberoamérica", *Revista de Educación*, Madrid, 312, pp.21-42.

Albornoz, O. (1987). "El Estado y la formulación y efecto de las políticas educativas (una visión sociológica)", *Revista de la Educación Superior*, México, XVI:4, 64.

Alcántara Sáez, M. (1993). "Cuando hablamos de ciencia política, ¿de qué hablamos?", *Revista Mexicana de Sociología*, México, 4, pp.147-178.

Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Astin, A. (1992). "Educational 'Choice': Its Appeal may be Illusory", *Sociology of Education*, 65:4, pp.255-260.

Caballero, P. (1996). "Los procesos de gestión educativa en el marco de la descentralización", *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, 33, pp.23-60.

Carbonell, J. (1995). "Escuela y entorno". En varios Autores, *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata, vol.1, pp.203-216.

Cepal-Unesco (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

Coleman, J. (1992). "Some Points on Choice in Education", *Sociology of Education*, 65:4, pp.260-262.

Cooper, B.C. (1991). "Parent Choice and School Involvement: Perspectives and Dilemmas in the United States and Great Britain", *International Journal of Educational Research*, 15:3-4, pp.235-250.

Charlot, B. (1994). "El enfoque cualitativo en las políticas educativas", *Perfiles Educativos*, México, 63, pp.72-76.

Fernández Lamarra, N. (1991). "Planificación y transformación de la educación: Una perspectiva argentina y latinoamericana", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Buenos Aires, 5.

Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder", *Revista Mexicana de Sociología*, México, 3, pp.3-20.

Garretón, M. (1994). "Transformaciones de la sociedad y de los actores sociales ¿hacia una nueva problemática en América Latina?", *Revista Paraguaya de Sociología*, Asunción, 91.

Gimeno Sacristán, J. (1992). "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica", *Cuadernos de Pedagogía*, 209, pp.62-68.

House, E. (1995). "La política educativa en una época de productividad", en varios Autores, *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata, vol.1, pp.112-127.

Hunter, J. (1991). "Which School? A Study of Parents' Choice of Secondary School", *Educational Research*, 33:1, pp. 31-41.

Jaguaribe, H. (1995). "El Estado en América Latina", *Revista Paraguaya de Sociología*, Asunción, 93, pp.107-121.

Kliskberg, B. (1994). "Rediseñando el Estado en América Latina. Algunos temas estratégicos", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, 33, pp.4-18.

Margiotta, E. (1995). "Desafíos para la educación frente a las necesidades del desarrollo con equidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 9, pp.191-214.

McMeekin, R.W. (1993). "Descentralización de la educación", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, 31, pp.65-70.

Miranda, R.A. (1993). "Crédito y escepticismo en la 'demanda educativa'", *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 195, pp. 353-379.

_____. (1994). "La reforma del Estado y las reformas educativas: descentralizaciones y 'nuevos movimientos sociales'", *Revista Irice*, Rosario, 8, pp. 81-111.

_____. (1995). "Expectativa sobre la escuela: La percepción de la familia del escolar", *Revista Perfiles Educativos*, México, 67, pp. 27-36.

Miranda López, F. (1992). "Descentralización educativa y modernización del Estado", *Revista Mexicana de Sociología*, México, 2, pp.19-44.

Nuñez, I. (1995). "Modernización en la educación chilena en el siglo XX", *Revista Perspectiva Educacional*, Valparaíso, 25, pp.33-41.

Offe, C. (1988). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales.* Madrid: Sistema.

Pedró, F. (1993). "Estado y educación en Europa y los Estados Unidos: Situación actual y tendencias de futuro", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid,1.

Puelles, M. (1992). "Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental", *Revista de Educación*, Madrid, 299, pp.353-376.

Puelles, M. y Torreblanca, J. (1995). "Educación, desarrollo y equidad social", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 9, pp.165-189.

Popkewitz, Th.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid: Morata.

Reséndiz García, R. (1992). "Reforma educativa y conflicto interburocrático en México", *Revista Mexicana de Sociología*, México, 2.

Revista Colombiana de Educación. (1993). "Propuesta para una agenda de la investigación latinoamericana de cara al año 2000" (Seminario Regional realizado en Punta de Tralca), Bogotá, 26, pp.127-136.

Rivero, J. (1994). "Investigación educacional en América Latina: La agenda pendiente", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, 34, pp.83-99.

Sánchez Ferrer, L. (1996). "Las relaciones entre la gobernabilidad democrática y el sistema educativo: Un estado de la cuestión", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 12, pp. 79-103.

Sotelo, I. (1996). "Lo estatal, lo público y lo privado", *Cuadernos de Pedagogía*, 248, pp. 48-53.

Soto Roa, F. (1995). "Sugerencia de indicadores para evaluar la gestión municipal en educación". Santiago: s/e.

Torres, J. y Duque, H. (1994). "El proceso de descentralización educativa en Colombia", *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, 29.

Torres, C. (1995). "La educación pública, las organizaciones de maestros y el Estado en América Latina", *Revista Paraguaya de Sociología*, Asunción, 92, pp. 7-37.

Walford, G. (1992). "Educational Choice and Equity in Great Britain", *Educational Policy*, 6:2, pp. 123-138.

West, A. y Varlaam (1991). "Choosing a secondary school: Parents of junior school children", *Educational Research*, 33:1, pp.2 2-30.

Zibas, D. (1996). "La agenda latinoamericana de modernización educativa y la privatización de la enseñanza media", *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, 14, pp. 32-39.

Roberto Alfredo Miranda
San Juan 1234 1º "A"
2000 Rosario, Argentina
irice@ifir.ifir.edu.ar

Ciencias Sociales 83: 97-117, (I-1999)

PELIGROSIDAD SOCIAL

ESCALA DE RESPUESTA INDIVIDUAL CRIMINOLÓGICA: UN INSTRUMENTO PSICOCRIMINOLÓGICO PARA DETERMINAR OBJETIVAMENTE LA PELIGROSIDAD

J. Eric Chargoy R.

RESUMEN

La Escala de Respuesta Individual Criminológica (Chargoy, 1993a, 1994), es un instrumento de medición psicológica que permite, en la actualidad, evaluar y diagnosticar objetivamente la peligrosidad; concepto de acuño criminológico, descrito como: la CAPACIDAD PARA COMETER CONDUCTAS ANTISOCIALES (Chargoy, 1991, 1993a, 1993b, 1995); en este trabajo se revisan diferentes conceptualizaciones de la peligrosidad y se presentan datos del instrumento de medición.

ABSTRACT

The Criminological Individual Response Scale (Chargoy, 1993a, 1994), is an psychological measurement test let us, in the present, evaluate and diagnose to the dangerous; criminological coin concept, signal how: the capacity to commit antisocial behavior (Chargoy, 1991, 1993a, 1993b, 1995); in this work examine different concepts about the dangerous and present dates over to measurement instrument.

1. INTRODUCCIÓN

El hombre, como especie, desde que existe; logra acceder a diversos grados de desarrollo en la escala filogenética; estos avances le permiten manejar aspectos relacionados con la búsqueda propositiva de explicaciones para su manera de comportarse. Dicha búsqueda origina que se presenten múltiples aproximaciones para su estudio y descripción; así encontramos explicaciones de tipo religioso, fenomenológico, antropológico, sociológico, biomédico y psicológico.

Una conducta que llama la atención y por ello se describe desde los inicios de la existencia humana es la CONDUCTA ANTISOCIAL; este tipo tan especial de comportamiento, propicia que surjan aproximaciones teórico-metodológicas diversas para realizar el estudio de sus características específicas y el manejo de las personas que la presentan y/o cometen.

Así tenemos una amplia gama de explicaciones desde ámbitos tan específicos como son: el Derecho, la Sociología, la Pedagogía, la Medicina, la Psiquiatría, la Psicología y la Criminología; el desarrollo de sistemas que proporcionen seguridad y/o protección para los miembros de la sociedad y para sus bienes (SEGURIDAD PÚBLICA y/o PRIVADA); la promulgación de esquemas normativos que tutelan y protegen la Vida, la Propiedad Privada, los Derechos de los Menores, la Integridad Personal y/o Sexual, etc. (LEGISLACIÓN); la creación de estructuras que permitan procurar e impartir justicia (PROCURACIÓN e IMPARTICIÓN) y el desarrollo de instituciones encargadas de custodiar y/o vigilar a las personas que han trasgredido la normatividad impuesta, tratar de modificar la conducta de estas personas y posibilitar su reincorporación a la sociedad (ADMINISTRACIÓN).

La PSICOLOGÍA, conceptualizada como: *la ciencia que estudia la CONDUCTA* (Eysenck, y Wilson, 1976; Morris, 1987, Stagner y Solley, 1980; Whittaker, y Whittaker, 1985); es una ciencia unidisciplinaria básica, que se encuentra dedicada al ESTUDIO E INVESTIGACIÓN DE LA CONDUCTA.

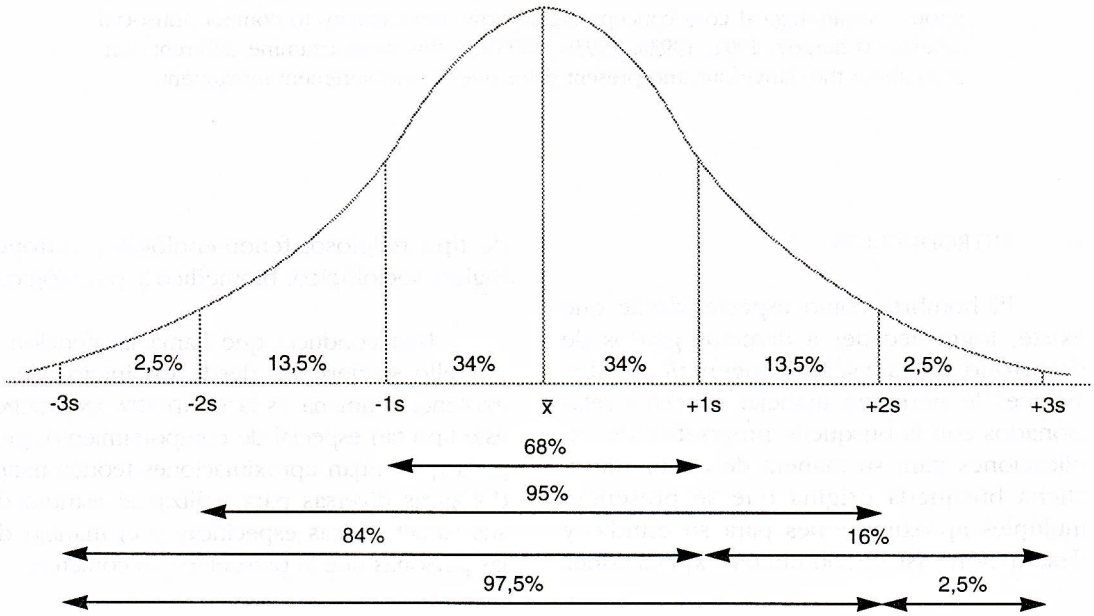
En Psicología el estudio de la conducta se realiza con la finalidad de propiciar la determinación, la descripción y la posible predicción del comportamiento que presenta o es probable que presente alguna persona.

En la Psicología el estudio de la conducta parte de la consideración de los patrones sociales, culturales, económicos y medioambientales que rodean a un individuo en su cotidiano vivir y que se toman como base para ubicar y/o determinar las características que presenta la conducta (adecuada-inadecuada; funcional-disfuncional; típica-atípica; prosocial -antisocial; salud-enfermedad; etc).

Desde una perspectiva Psicológica, el estudio de la conducta, desarrolla parámetros estadísticos que ubican a la Conducta típica, conducta promedio o conducta poblacional dentro de los límites señalados para +/- 2 Desviaciones Estándar, área en la que quedan incluidos el 96% de la población (Gráfica tomada de: Brown, 1980).

Gráfica 1

ALGUNAS DE LAS RELACIONES PRINCIPALES EN UNA DISTRIBUCIÓN NORMAL



Otra ciencia también dedicada al estudio de la conducta es la CRIMINOLOGÍA (ciencia multidisciplinaria-sintetizadora); la misma está conceptualizada como: la ciencia sintética, causal, explicativa, natural y cultural que estudia e investiga a la CONDUCTA ANTISOCIAL (Ruiz de Funes, Quiroz Cuaron, Citados en: Orellana, 1982; Rodríguez, 1976, 1981).

La conjunción de ambas ciencias propicia el desarrollo de la Psicología Criminológica; área dedicada exclusivamente al ESTUDIO DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL (Aguilar, 1986; Cárdenas, 1994; Chargoy, 1996).

La Psicología Criminológica forma parte de las CIENCIAS PENALES y/o CRIMINOLÓGICAS; rama en la que, también, se integran las siguientes disciplinas científicas: Derecho, Sociología, Pedagogía, Medicina, Psiquiatría, Criminalística, Penología y Victimología las cuales, debido a las características específicas del enfoque criminológico adicionan su nomenclatura inicial con el calificativo "Penal, Forense y/o Criminológico".

La Psicología Criminológica tiene como objetivo primordial propiciar la determinación, la descripción y posiblemente la predicción de la CONDUCTA ANTISOCIAL. Este estudio se fundamenta en tres niveles de interpretación o análisis:

INTERPRETACIÓN CONDUCTUAL
INTERPRETACIÓN INDIVIDUAL
INTERPRETACIÓN GENERAL

La interpretación conductual tiene como objeto de estudio la manifestación conductual específica (*Conducta Antisocial*); la interpretación individual se enfoca al estudio de los participantes en la conducta antisocial (*Sujeto Activo-Sujeto Pasivo*); la interpretación general estudia al fenómeno social integrado por ambos aspectos (*Antisocialidad Poblacional*); en los tres niveles se considera que la CONDUCTA ANTISOCIAL es una CONDUCTA ATÍPICA.

En el campo de acción-influencia las denominadas Ciencias Penales y/o Criminológicas, la PELIGROSIDAD es el concepto que posee mayor importancia. Su determinación y diagnóstico consumen un alto porcentaje de las actividades del personal TÉCNICO-CRIMINOLÓGICO adscrito a los sistemas de PROCURACIÓN, IMPARTICIÓN y ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA.

El concepto PELIGROSIDAD es un parámetro que fundamentalmente se utiliza para determinar las medidas encaminadas a lograr la rehabilitación y la reintegración social de las personas que ya cometieron una o múltiples CONDUCTAS ANTISOCIALES; estas medidas siempre se relacionan con: el manejo del interno en reclusión, el tipo de tratamiento de rehabilitación social que se le aplica, el pronóstico de rehabilitación social que espera se tenga, para finalizar con la determinación del pronóstico relativo a la probabilidad de cometer nuevamente este tipo de conducta (ÍNDICE DE REINCIDENCIA).

La PELIGROSIDAD y su determinación diagnóstica son la base primordial sobre la cual se asientan todas las resoluciones jurídicas y los lineamientos que rigen toda propuesta de tratamiento criminológico.

Al respecto cabe señalar que: el término PELIGROSIDAD fue acuñado por Garofalo en Italia, inicialmente la denomina Temibilidad (1878) y posteriormente en su libro *Criminología* (1885) la menciona como PELIGROSIDAD (Citado en: Orellana, 1982; Rodríguez, 1981).

Garofalo señala que la PELIGROSIDAD está integrada por dos grandes aspectos: CAPACIDAD CRIMINAL y ADAPTABILIDAD SOCIAL.

Determina que la CAPACIDAD CRIMINAL es la perversidad activa y constante de un delincuente; la cantidad de daño que puede esperarse del mismo y es equivalente al *POTENCIAL CRIMINAL o DELINCUENCIAL* que una persona posee.

Menciona que la ADAPTABILIDAD SOCIAL es la capacidad que tiene el delincuente para adaptarse al medio en el que se desenvuelve y con ello pasar desapercibido; funciona como un DISFRAZ para el POTENCIAL CRIMINAL o DELINCUENCIAL y esta causa impide su detección.

Para Rocco, la PELIGROSIDAD es: la potencia, la aptitud, la idoneidad, la capacidad de la persona para ser causa de acciones dañosas o peligrosas y por tanto de daños y peligros (Citado en: Rodríguez, 1981).

Grispigni, define a la PELIGROSIDAD como: la capacidad evidente de una persona de cometer un delito, o bien de llegar a ser autor de un delito (Citado en: Rodríguez, 1981).

Petrocelli, señala que la PELIGROSIDAD es: un conjunto de condiciones subjetivas y objetivas, bajo cuyo impulso es probable que un individuo cometa un hecho socialmente peligroso o dañoso (Citado en: Rodríguez, 1981).

López Rey, menciona: la TEMIBILIDAD o PELIGROSIDAD del delincuente se hace depender, por lo común, de sus condiciones personales y raramente en referencia al sistema socioeconómico y político imperante (Citado en: Rodríguez, 1981).

Von Liszt, refiere que la PELIGROSIDAD es: la existencia de condiciones psíquicas que posibilitan que determinado sujeto cometa un acto delictivo sin que puedan impedirlo las amenazas o la ejecución de las penalidades ordinarias señaladas para dicha conducta (Citado en: Moles, 1994).

Ferri (1933) determina que la PELIGROSIDAD puede adoptar dos formas (Citado en: Rodríguez, 1981):

PELIGROSIDAD SOCIAL, se asocia con la mayor o menor probabilidad de que un sujeto cometa un delito.

PELIGROSIDAD CRIMINAL, se relaciona con la mayor o menor readaptabilidad a la vida social de un sujeto que ya delinquió.

Landecho (1974) señala que pueden existir dos tipos de PELIGROSIDAD:

PELIGROSIDAD CRIMINAL, cita la posibilidad de que un individuo cometa un delito o continúe con una vida delincuencial después de haber cometido un delito.

PELIGROSIDAD SOCIAL, que se refiere a la probabilidad que tiene una persona de llegar a convertirse en un parásito o en un ser marginado y molesto para la sociedad.

Desde un punto de vista legal, existen dos tipos de peligrosidad (Citado en: Rodríguez, 1981):

PELIGROSIDAD PRESUNTA, en la cual el juzgador presume, por la existencia de hechos ya consumados de la existencia de la PELIGROSIDAD en el sujeto que se juzga.

PELIGROSIDAD COMPROBADA, es aquella que el juzgador requiere comprobar mediante la aplicación de estudios.

La PELIGROSIDAD, como concepto criminológico, también se intenta manejar como: la mayor propensión a la CONDUCTA ANTISOCIAL TIPIFICADA COMO DELITO en las clases socieconómicamente más deterioradas o, la mayor posibilidad de presentar determinado tipo de conducta antisocial tipificada de acuerdo al nivel socioeconómico y cultural de procedencia (VULNERABILIDAD SOCIAL); situación que debe ser rechazada, toda vez que la PELIGROSIDAD es: la CAPACIDAD PARA COMETER CONDUCTAS ANTISOCIALES (Chargoy, 1991, 1993a, 1993b, 1995).

Para estudiar, describir y evaluar al concepto PELIGROSIDAD, es posible manejar los siguientes enfoques: (Citados en: Alvarez, Varela, y Greif, 1992; Moles, 1994; Chargoy, 1995).

- Ontológico (concordante con las características personales); autores pertenecientes a la Clínica criminológica, Antropología criminal, Psiquiatría criminal y Psicología criminológica, asumen dicha aproximación.

- Centrado en la conducta violenta (vinculada con el uso excesivo de fuerza y/o poder físico); aproximación adoptada por los autores que pertenecen a la Psiquiatría criminal, Medicina legal o forense, Neurología y Psicología criminológica.

- Interaccionista (relación con los procesos de interrelación personal-social); autores que pertenecen a la Sociología criminal y Criminología crítica (Interaccionismo-Reacción social) se integran a esta perspectiva.

- Clínico Integral (se asocia con los procesos de interrelación de aspectos personales, socioeconómicos, culturales y medioambientales); postura de autores que pertenecen a la Criminología clínica integral.

- Sociopolítico (vincula mecanismos de control social que se utilizan en regímenes gubernamentales electos o impuestos; legítimos o ilegítimos); aproximación expresada principalmente por autores que pertenecen a la Criminología crítica (Interaccionismo-Reacción social).

Por su parte Abekhzer y Gosselin, (1987) señalan las siguientes aproximaciones para realizar el estudio y la determinación del concepto peligrosidad:

- Macrobiológica (realiza el estudio a nivel individual y se presenta como resultado de actos peligrosos).

- Cuantitativa (efectúa el estudio determinando la probabilidad para la comisión de actos peligrosos).

- Microsociológica (identifica el estudio contextualizando la evolución de los actos específicamente peligrosos de acuerdo a la transformación del individuo).

Ambas clasificaciones presentan convergencias; así, el enfoque Ontológico se inclina a la aproximación Macrobiológica y el enfoque Interaccionista presenta características similares al acercamiento de la Microsociológica; sin embargo los enfoques que se Centran en la violencia, Clínicos integrales y Sociopolíticos que se suman a la aproximación cuantitativa, son aspectos que marcan una dialéctica.

Todos los enfoques y parámetros propuestos para el Estudio y la Evaluación de la Peligrosidad solamente permiten, hasta este momento, determinarla-diagnosticarla en niveles cualitativos basados en: a) Interpretaciones personales no siempre objetivas, b) No medibles y c) Posibles de modificar de manera arbitraria, toda vez que las mismas se realizan con base en juicios de valor.

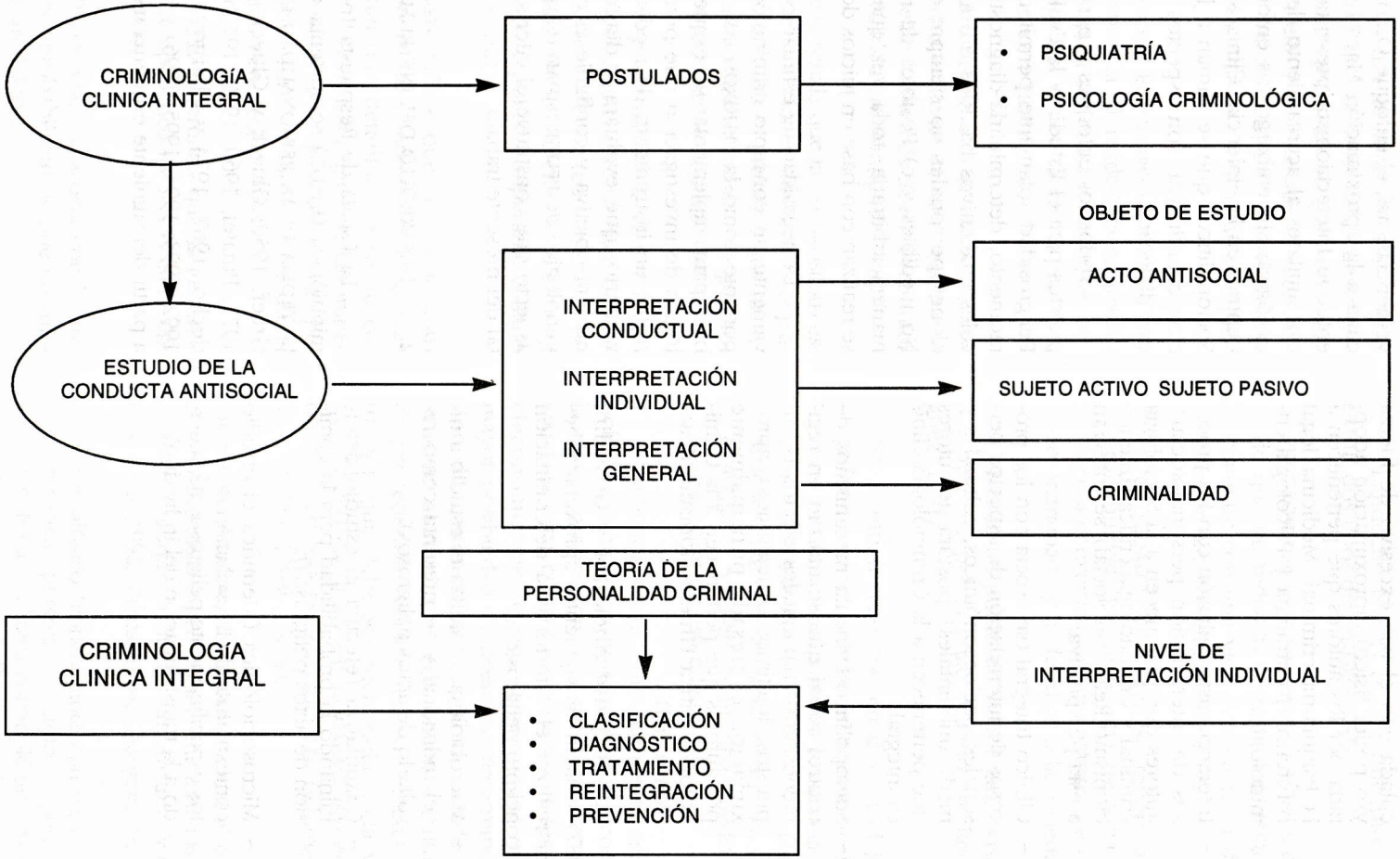
La necesidad de estimar-evaluar objetivamente un concepto criminológico tan importante como la PELIGROSIDAD, sirvió como base para implementar un esquema metodológico de investigación que permitiera desarrollar un instrumento de medición, tipo inventario, que evaluara y diagnosticara de manera objetiva y confiable el concepto criminológico de PELIGROSIDAD (Chargoy, 1993); aspecto que constituye el cuerpo fundamental del presente trabajo.

2. DESARROLLO DEL INSTRUMENTO

La Escala de Respuesta Individual Criminológica (E.R.I.C.) se sustenta con base en la TEORÍA DE LA PERSONALIDAD CRIMINAL (De Greef, 1950; Glueck y Glueck, 1950, 1962, 1971; Pinatel, 1960, 1970, 1970b, 1974; Landecho, 1967, 1974 y Chargoy, 1985, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996) y se desarrolló a partir del siguiente esquema metodológico:

Esquema 1

TEORÍA DE LA PERSONALIDAD CRIMINAL



Se efectuó un ESTUDIO DE CARÁCTER EXPLORATORIO, EX-POST-FACTO, DE CORTE TRANSVERSAL, CON LA MODALIDAD TEST-RETEST, su validación estadística utilizó los siguientes tipos de análisis: ANÁLISIS DE REACTIVOS, ANÁLISIS DE CORRELACIÓN, ANÁLISIS DE CONSISTENCIA INTERNA, ANÁLISIS FACTORIAL Y ANÁLISIS DE REGRESIÓN, análisis que fueron aplicados de manera aislada, tanto a la totalidad de la prueba, como a cada una de las categorías que la componen (factores teóricamente determinados), los resultados presentaron significación estadística cuando $P \leq 0.001$. (Campbell y Stanley, 1966; Hartman, 1967; Kerlinger, 1988; Linton y Gallo, 1975; Pick y López, 1990; Reidl, 1990a, 1990b; Reyes, 1989, 1990; Siegel, 1970).

A partir de esta base, la construcción del instrumento se desarrolló en las siguientes etapas:

2.1. CONSTRUCCIÓN DE LA PRUEBA
2.2. VALIDACIÓN DE FACIE (INTERJUECES)
2.3. VALIDACIÓN DEL CONSTRUCTO
2.4. DETERMINACIÓN DE LA CONFIABILIDAD TEMPORAL
2.5. RESULTADOS.

2.1. Construcción de la prueba

Con el sustento del esquema metodológico que se mencionó anteriormente, se revisaron las Pruebas Psicológicas M.M.P.I., P.R.F., 16 P.F. "A", 16 P.F "B", C.P.I. e I.C.A.; de donde se obtuvieron 326 modelos (considerados MODELOS MORFOLÓGICOS), que permitieron construir 356 reactivos basados en la conceptualización operacional de los rasgos componentes de la PERSONALIDAD CRIMINAL. Recordemos que la PERSONALIDAD CRIMINAL se encuentra conformada por los siguientes rasgos:

Esquema 2
ESTRUCTURA BÁSICA

TEORÍA DE LA PERSONALIDAD CRIMINAL
RASGOS QUE INTEGRAN LA PERSONALIDAD CRIMINAL

* AGRESIVIDAD
  Capacidad para causar daño
* EGOCENTRISMO
  Inapacidad para modificar valores o actitudes personales
* INDIFERENCIA AFECTIVA
  No repercusión afectiva por sufrimiento ajeno
* TENDENCIAS ANTISOCIALES
  Conducta en contra de la sociedad
* ADAPTABILIDAD SOCIAL
  Habilidad para adecuación a normas sociales
* LABILIDAD AFECTIVA
  Respuesta conductual para satisfacer espectos emotivos propios
* IDENTIFICACION CRIMINAL
  Identificación contaminación por conducta antisocial

1) AGRESIVIDAD, 2) EGOCENTRISMO, 3) INDIFERENCIA AFECTIVA, 4) TENDENCIAS ANTISOCIALES, 5) ADAPTABILIDAD SOCIAL, 6) LABILIDAD AFECTIVA y 7) IDENTIFICACIÓN CRIMINAL.

Los reactivos se construyeron en dos direcciones; 1. POSITIVA (Explora de manera directa una característica: *Determina la existencia de esa característica*), 2. NEGATIVA (Explora de manera indirecta una característica: *Determina la no existencia de esa característica*).

Se propuso un esquema de contestación que se fundamenta en los criterios que señala Osgood (1952) para el Diferencial Semántico; este esquema permite mantener, con una base teórica, una serie de intervalos de respuesta con distancias similares entre cada uno de ellos; en este caso permite además respuestas con una dirección específica (intervalos fluctuantes de 4 a 1 sin posibilitar la existencia de respuestas ubicadas en un 0 arbitrario) (Osgood, 1969).

La asignación de puntajes (4 - 1) se otorga de acuerdo a la *Existencia (Siempre = 4) -No Existencia- (Nunca = 1)* de la característica explorada.

2.2. Validación de facie (interjueces)

Estos reactivos inicialmente se VALIDARON DE FACIE (VALIDACIÓN POR JUECES), solicitando la asignación de los reactivos a las categorías conceptualizadas; con este proceso se seleccionan 276 preguntas que presentaban índices de concordancia entre 50%-100%; a estos 276 reactivos se anexaron 15 reactivos más sustentados empíricamente, y quedaron en la versión que se aplicó para su VALIDACIÓN POR CONSTRUCTO un total de 291 preguntas.

Es conveniente señalar que en este proceso los reactivos elaborados se agruparon aleatoriamente en tres muestras integradas por 120, 120 y 116 reactivos respectivamente; el jueceo se realizó con el mismo esquema (aleatorio simple) en un conjunto de 25 jueces por cada una de las muestras de reactivos; los jueces elegidos se obtuvieron de un grupo de expertos en psicología y/o sistemas penitenciarios.

En esta misma etapa 140 reactivos que no habían sido claramente ubicados en 4 de las categorías originales fueron sometidos a un nuevo enjuiciamiento; este proceso se desarrolló solicitándole a 10 nuevos jueces que realizaran la ubicación del reactivo en alguna de las 4 categorías que se indicaban.

2.3. Validación del constructo

Los 291 reactivos seleccionados, en la etapa anterior, se aplicaron de manera grupal a 1400 sujetos de la población recluida en las diferentes Instituciones Penitenciarias del Distrito Federal, México; de ellos 1145 pertenecían al sexo masculino y 255 al sexo femenino; el rango de edad se encontraba entre 18 y 60 años, predominando los sujetos entre 18 y 25 años (35%); el estado civil incluyó los parámetros socialmente aceptados (soltero, casado, unión libre, viudo); los tipos delictivos que propiciaron su detención preventiva señalaba la mayoría de los tipos delictivos comúnmente identificados (contra la vida y la integridad, contra el patrimonio, contra la salud, contra la sexualidad y misceláneos).

La inclusión de los sujetos en la muestra se realizó con base en un muestreo probabilístico de números aleatorios seleccionados al azar por medio de un programa computarizado.

Es conveniente señalar que los reactivos que se aplicaron evalúan las siguientes características correspondientes a cada categoría:

CATEGORÍA AGRESIVIDAD *enfrentamiento físico, falta de control, propensión a ocasionar molestias a los demás, propensión a la intimidación y la violencia física, toma de represalias, intolerancia ante los demás y preferencia por las discusiones, tendencia a vencer.*

CATEGORÍA EGOCENTRISMO *competitividad, tenacidad, desinterés por opiniones ajenas, intolerancia ante la espera, perfeccionismo y autosuficiencia, imagen personal de superioridad o de adecuación, sentimientos de inadecuación ante la crítica.*

CATEGORÍA INDIFERENCIA AFECTIVA *indiferencia, inafectabilidad, malestar o insatisfacción y elevado control de impulsos.*

CATEGORÍA TENDENCIAS ANTISOCIALES *inadaptación social, conflictiva con autoridad, falta de deseabilidad social y antisocialidad.*

CATEGORÍA ADAPTABILIDAD SOCIAL *sociabilidad, ética social, adaptabilidad, altruismo e idealismo, Intimidabilidad, no agresividad, estabilidad.*

CATEGORÍA LABILIDAD AFECTIVA *pobre tolerancia a la frustración, pobre control de emociones, inadaptación social o familiar, volubilidad y pobre control de impulsos.*

CATEGORÍA IDENTIFICACIÓN CRIMINAL *status criminal, criminalidad, violencia, intolerancia e impunidad y antisocialidad.*

2.4. Determinación de la confiabilidad temporal

Para la aplicación de la fase del RE-TEST; se reaplicaron 196 reactivos que se seleccionaron con base en los resultados de los análisis estadísticos efectuados. Esta reaplicación se efectúo con el 10% de los sujetos del sexo masculino, aplicándose el mismo tratamiento estadístico a los resultados obtenidos.

2.5. Resultados

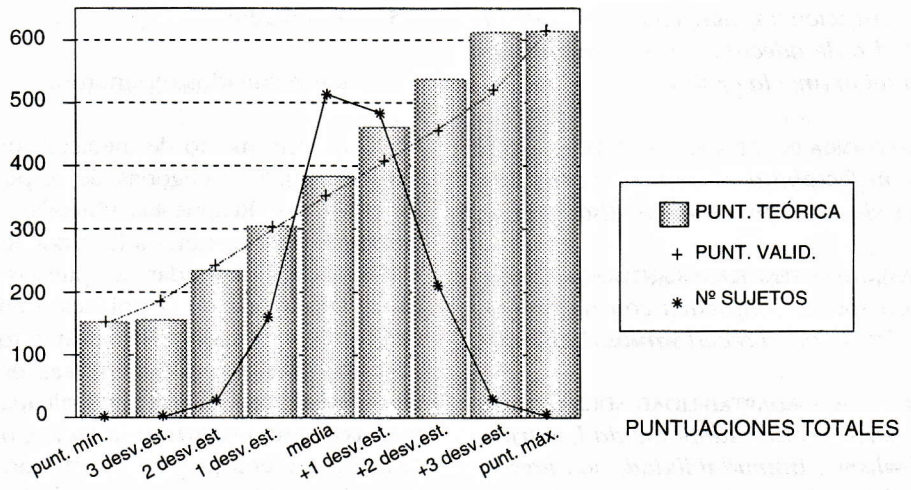
Los resultados reportaron:

El instrumento de medición permite diferenciar cuatro categorías de respuesta para los reactivos, Respuestas ubicadas en Curva Normal o muy cercanas a la curva, Respuestas Dicotómicas Polarizadas, Respuestas que ubican a la mayoría de la población en la parte central de la curva y Respuestas totalmente sesgadas (señalan características específicas de la población); que al ser evaluadas de manera contraria originaron la ESCALA DE VALIDACIÓN implementada para cuantificar la manipulación sufrida por el instrumento.

La muestra poblacional evaluada para VALIDAR EL CONSTRUCTO (1400 sujetos) se distribuyó ubicando: 2 sujetos (,1%) en la PUNTUACIÓN MÍNIMA; en la posición correspondiente a TRES DESVIACIONES ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO se ubicaron 4 sujetos (,2%); a DOS DESVIACIONES ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO se ubicaron 25 sujetos (1,7%); la posición correspondiente a UNA DESVIACIÓN ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO ubicó a 163 sujetos (11,7%); en la POSICIÓN PROMEDIO se ubicaron 518 (37%); en UNA DESVIACIÓN ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO 486 sujetos (34,8%); DOS DESVIACIONES ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO 164 sujetos (11,8%); a TRES DESVIACIONES ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO 28 sujetos (2%); por último en la PUNTUACIÓN MÁXIMA se ubicaron 10 sujetos (,7%).

Gráfico 2

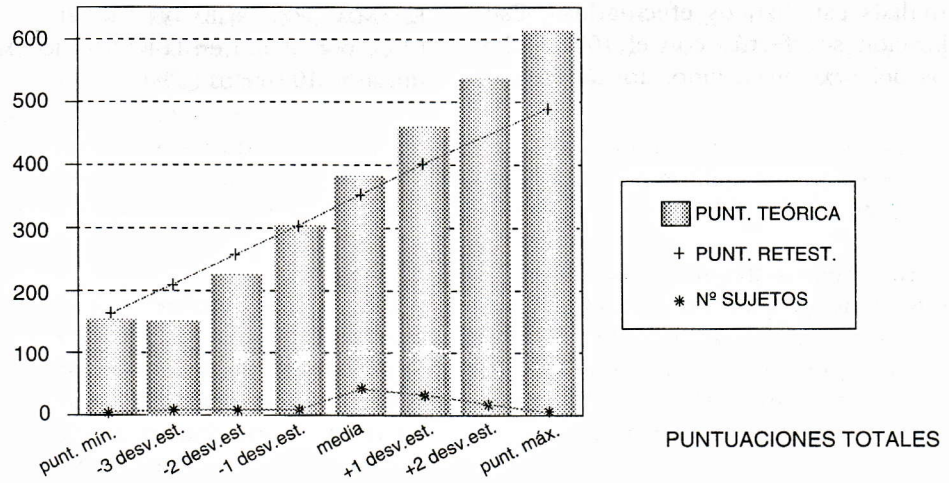
ESCALA DE RESPUESTA INDIVIDUAL CRIMINOLÓGICA
PUNTUACIONES TEORICAS, PUNTUACION VALIDACION, Nº SUJETOS



Con respecto a la aplicación realizada con la finalidad de DETERMINAR LA CONFIABILIDAD TEMPORAL reportó la siguiente distribución de la muestra poblacional (115 sujetos): en la PUNTUACIÓN MÍNIMA se ubicó 1 (,9%); en la posición correspondiente a TRES DESVIACIONES ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO se ubicaron 0 (0%); a DOS DESVIACIONES ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO se ubicaron 5 (4,3%); la posición correspondiente a UNA DESVIACIÓN ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO ubicó a 6 (5,2%); en la POSICIÓN PROMEDIO se ubicaron 49 (42,7%); en UNA DESVIACIÓN ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO 40 (34,8%) sujetos; DOS DESVIACIONES ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO 11 (9,5%); a TRES DESVIACIONES ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO 0 (0%) sujetos; por último en la PUNTUACIÓN MÁXIMA se ubicaron 3 (2,6%).

Gráfico 3

ESCALA DE RESPUESTA INDIVIDUAL CRIMINOLÓGICA
PUNTUACIONES TEORICAS, PUNTUACIÓN RETEST, Nº SUJETOS (115)



El ANÁLISIS DE CORRELACIÓN determinó que existen reactivos con características específicas (propias del reactivo); que además se relacionan con otros de la misma categoría, con la categoría a la que habían sido asignados y con la totalidad de la prueba.

En el ANÁLISIS FACTORIAL se determina la existencia de un factor predominante en cada categoría y la existencia de solamente tres factores principales en la totalidad de la prueba.

El ANÁLISIS DE CONSISTENCIA INTERNA determina la existencia de un instrumento que cuantifica consistentemente (ALPHA = 0.93) las mediciones que realiza.

El ANÁLISIS DE REGRESIÓN permitió constatar estadísticamente, enunciados de la TEORÍA DE LA PERSONALIDAD CRIMINAL; los mismos son:

La puntuación *TOTAL* de la prueba está estructurada por las categorías (factores) que la constituyen de manera consistente; esto es todas ellas mantienen una relación directamente proporcional con los puntajes obtenidos.

La AGRESIVIDAD (factor de mayor importancia teórica), determina los puntajes y por lo tanto la presencia de 5 (cinco) de los 6 (seis) factores componentes de la peligrosidad (INDIFERENCIA AFECTIVA, LABILIDAD AFECTIVA, ADAPTABILIDAD SOCIAL, TENDENCIAS ANTISOCIALES e IDENTIFICACIÓN CRIMINAL).

La IDENTIFICACIÓN CRIMINAL (factor que influye en mayor medida en el decremento de la ADAPTACIÓN SOCIAL) en conjunto con la AGRESIVIDAD decrementan la ADAPTABILIDAD SOCIAL y son determinantes de la LABILIDAD AFECTIVA y las TENDENCIAS ANTISOCIALES.

Al EGOCENTRISMO por sus mismas características teóricas (falta de repercusión ante las opiniones y/o reproches de la sociedad) lo ubican como una característica única que permanece sin ningún efecto-relación con los demás factores de personalidad que constituyen la peligrosidad.

Por este tipo de resultados y por su importancia el EGOCENTRISMO se considera como el segundo factor teórico determinante de la PELIGROSIDAD.

Con base en los antecedentes ya señalados es posible determinar que la PELIGROSIDAD, es una característica de personalidad similar a la INTELIGENCIA (*todos la poseemos*); la misma puede ser evaluada y se determina de manera objetiva a partir de la Escala de Respuesta Individual Criminológica (E.R.I.C.), la que se sustenta teórica y estadísticamente en la TEORÍA DE LA PERSONALIDAD CRIMINAL y la TEORÍA PSICOMÉTRICA.

El concepto PELIGROSIDAD, parte de los aspectos que se señalan en el párrafo anterior, por lo tanto podrá evaluarse, tanto en relación con los demás (relación heterogénea) como con uno mismo (relación homogénea); esto es: el instrumento que aquí se ha desarrollado permite determinar la CAPACIDAD CRIMINAL en relación con la sociedad (COMISIÓN DE CONDUCTAS ANTISOCIALES), como en relación con uno mismo (COMISIÓN DE CONDUCTAS AUTOPUNITIVAS).

El modelo de construcción permite que la Escala de Respuesta Individual Criminológica (E.R.I.C.) posea las siguientes características:

El tomar como base modelos de reactivos pertenecientes a otro tipo de instrumentos de medición ya validados (M.M.P.I.; 16PF; P.R.F.; C.P.I.; e I.C. de AGRESIVIDAD); permite posea VALIDEZ DE CONTENIDO, toda vez que se toman en cuenta las características ya existentes que permiten fundamentarla; este aspecto además es uno de los requerimientos necesarios para determinar la VALIDEZ de un instrumento de medición psicológica (Atkins, 1960; Pichot, 1960; Megargee, 1971; Magnuson, 1972; Anastassi, 1973; Morales, 1975; Nunnally, 1987).

El modelo de ENJUICIAMIENTO, de los reactivos para su categorización, POR EXPERTOS EN PSICOLOGÍA y/o SISTEMAS PENITENCIARIOS; permite la presencia de la VALIDEZ CONCURRENTE (denominada para efectos de su desarrollo VALIDEZ DE FACIE), este procedimiento permitió adecuar un parámetro de medición con una categoría diagnóstica asignada al mismo (Atkins, 1960; Pichot, 1960; Megargee, 1971; Magnuson, 1972; Anastassi, 1973; Morales, 1975; Nunnally, 1987).

El PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN ESTADÍSTICA de acuerdo a los postulados de la TEORÍA PSICOMÉTRICA, permitió determinar la VALIDEZ DEL CONSTRUCTO (Nunnally, 1987).

Con la finalidad de manejar el ESQUEMA TEÓRICO-CONCEPTUAL en los términos originales se consideró pertinente utilizar y mantener solo la primera parte del ANÁLISIS FACTORIAL, la existencia de tres factores principales en su integración total, son características adicionales de este instrumento.

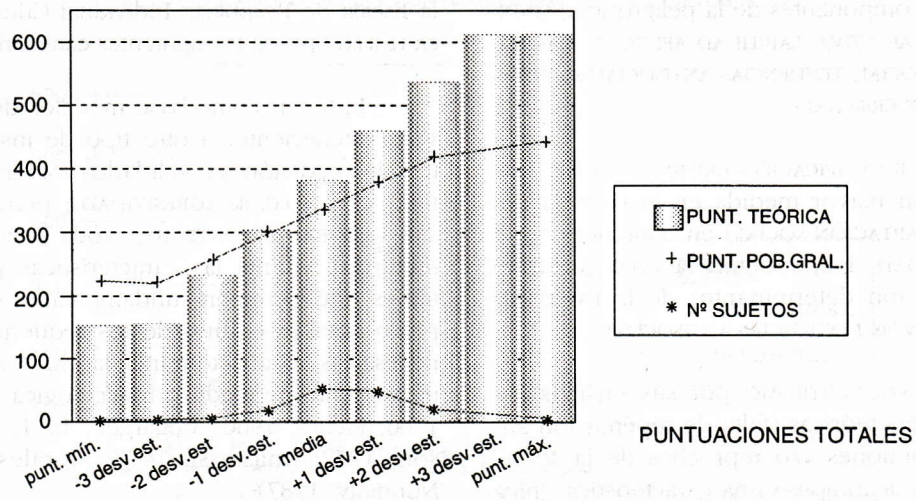
Al finalizar el procedimiento para su desarrollo la prueba E.R.I.C., está conformada por 136 reactivos, 114 asignados a siete categorías básicas (AGRESIVIDAD, EGOCENTRISMO, INDIFERENCIA AFECTIVA, TENDENCIAS ANTISOCIALES, ADAPTABILIDAD SOCIAL, LABILIDAD AFECTIVA e IDENTIFICACIÓN CRIMINAL) y 22 para determinar la MANIPULACIÓN.

3. OTROS ESTUDIOS REALIZADOS CON E.R.I.C.

Sánchez, Domínguez, Chargoy y Olvera (1995), evaluaron una muestra de 150 sujetos, de ellos 68 pertenecían al sexo masculino (46%) y 79 al sexo femenino (54%); el rango de edad fue de 18 a más de 50 años con predominio del grupo comprendido entre 18 y 30 años (86%); el estado civil predominante con 122 sujetos (83%) fue el Soltero; los tres tipos principales de actividad desarrollada (ocupación) fueron: Estudiantes 100 personas (66%), Profesionales 27 (18%) y Empleados 18 (12%).

Gráfico 4

ESCALA DE RESPUESTA INDIVIDUAL CRIMINOLÓGICA
PUNTUACIONES TEÓRICAS, PUNT. POB.GENERAL, Nº SUJETOS (150)



Aplicaron la Escala de Respuesta Individual Criminológica asociada a una evaluación psicofisiológica; los resultados de la aplicación del instrumento de medición psicocriminológica mostraron que los reactivos fueron contestados con la siguiente distribución: 14 (10%) con distribución en Curva Normal; 95 (70%) ubicados en el Centro de la Curva; 23 (17%) Totalmente Sesgados a un lado de la curva y 4 (3%) en los que no fue posible determinar un patrón específico de contestación.

En esta aplicación los integrantes de esta población se ubicaron de acuerdo a la siguiente distribución: 1 (0,6%) sujeto en la posición de PUNTUACIÓN MÍNIMA; 1 (0,6%) sujeto ubicado a TRES PUNTUACIONES ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO; 4 (2,6%) sujetos en la posición DOS DESVIACIONES ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO; 16 (10,6%) personas se ubicaron UNA DESVIACIÓN ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO; 54 (36%) sujetos se encuentran en la POSICIÓN PROMEDIO; 51 (34%) se ubicaron en la posición MAS UNA DESVIACIÓN ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO; en la posición DOS DESVIACIONES ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO se encuentran 23 sujetos (15%) y en la posición de la PUNTUACIÓN MÁXIMA se ubicó 1 (0,6%) persona.

El perfil promedio señaló las siguientes puntuaciones:

Agresividad 52 puntos (± 11), Egocentrismo 69 puntos (± 7), Indiferencia Afectiva 43 puntos (± 5), Tendencias Antisociales 36 puntos (± 6), Adaptabilidad Social 48 puntos (± 5), Labilidad Afectiva 54 puntos (± 6), Identificación Criminal 47 puntos (± 8) la Capacidad Criminal presenta 201 puntos (± 24), la Adaptación Social tiene 150 puntos (± 15), la escala de Validación-Manipulación presenta ± 1 y el Total de la prueba son 352 puntos (± 37).

Los resultados señalaron que la mayoría de esta población se ubica en el centro de la distribución y que la puntuación máxima solamente rebasa DOS DESVIACIONES ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO (características esperadas en individuos que se supone no han presentado conductas antisociales y por ello únicamente pueden presentar peligrosidad potencial). Esta situación permite determinar una peligrosidad similar a la del 68% de la población general (NIVEL DE PELIGROSIDAD MEDIO).

La medición psicofisiológica simultánea señaló los siguientes resultados: la temperatura de la mano dominante inicialmente presentó un promedio de 33.3 grados centígrados con rango de 29.6 a 37.5 y Desviación Estándar de 2; las 20 mediciones subsecuentes presentan una media de 33.6 con rango entre 29.6 y 37.5 y Desviación Estándar de 1.8. La Presión Arterial presentó una media de 112/70 con rango mínimo de 100/70, rango máximo de 140/80 y Desviación Estándar de 9/3.

La conclusión posible de determinar tomando como base los resultados de este estudio fue:

La evaluación psicométrica no provocó estrés, ansiedad o angustia; los sujetos evaluados "contestaron sin distorsión"; el instrumento aplicado no provoca ningún tipo de manifestaciones emocionales, "es un instrumento neutro".

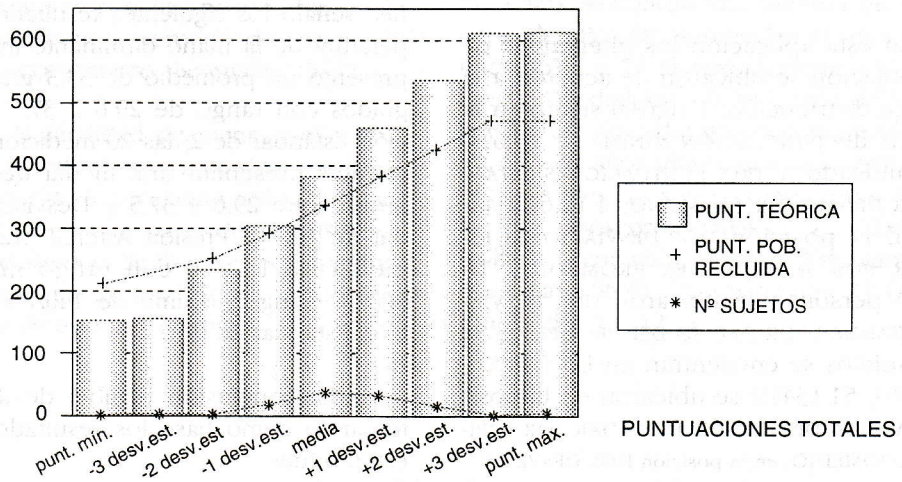
Posteriormente Sánchez, Domínguez, Chargoy, Olvera y González (1996) desarrollaron esta línea de investigación, con el objetivo de estimar el nivel de impacto emocional (estrés) que pueda generar su aplicación en poblaciones recluidas, considerando las respuestas biológicas del sujeto como un indicador que señala cuáles fueron las preguntas que causaron mayor grado de ansiedad (Pennebaker, 1994).

Con este objetivo evaluaron a una muestra de 115 sujetos recluidos en el D. F.; 61 (53%) pertenecían al sexo femenino y 54

(47%) al sexo masculino. El rango de edad fue de 18 años a 60 años, predominando el grupo comprendido entre 26 y 35 años con 48 sujetos (52%). El estado civil predominante fue soltero con 48 sujetos (41%), los dos tipos principales de escolaridad fueron: secundaria, con 47 sujetos (40%) y primaria, con 35 sujetos (30%); estos sujetos fueron seleccionados utilizando un muestreo azaroso, probabilístico, no intencionado.

Gráfico 5

ESCALA DE RESPUESTA INDIVIDUAL CRIMINOLÓGICA
PUNTUACIONES TEÓRICAS, PUNT. POB. RECLUIDA, Nº SUJETOS (116)



Se aplicó la Escala de Respuesta Individual Criminológica y simultáneamente se realizó el perfil psicofisiológico (evaluación de la temperatura periférica de la piel y de la presión arterial en las siguientes fases: sentado ojos abiertos, sentado ojos cerrados, parado ojos abiertos y parado ojos cerrados; dentro de este procedimiento se realizan ejercicios de relajación natural y de inhibición activa).

Los resultados que se obtuvieron en la Escala de Respuesta Individual Criminológica (ERIC) reportan: las contestaciones de 17 reactivos (13%) se distribuyeron en Curva Normal; las respuestas de 66 reactivos (49%) se ubicaron en la parte central de la Curva y 51 reactivos (38%) presentaron contestaciones Totalmente Sesgadas a un lado de la curva.

La población se distribuyó ubicando a 1 (0,8%) sujeto en el nivel de PUNTUACIÓN MÍNIMA; en la posición correspondiente a DOS DESVIACIONES ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO se ubicó 1 (0,8%) sujeto; 16 (13,7%) sujetos a UNA DESVIACIÓN ESTANDAR POR DEBAJO DEL PROMEDIO; 42 (36,2%) sujetos se encuentran en la PUNTUACIÓN PROMEDIO; en la posición UNA DESVIACIÓN ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO se ubicaron 37 (31,8%) sujetos; 15 (12,9%) sujetos ocuparon la posición DOS DESVIACIONES ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO y a TRES DESVIACIONES ESTANDAR POR ARRIBA DEL PROMEDIO se ubicó una persona (0,8%).

El perfil promedio de este grupo poblacional tiene las siguientes puntuaciones:

Agresividad 48 puntos (± 11), Egocentrismo 66 puntos (± 9), Indiferencia Afectiva 43 puntos (± 6), Tendencias Antisociales 38 puntos (± 6), Adaptabilidad Social 50 puntos (± 6), Labilidad Afectiva 53 puntos (± 7), Identificación Criminal 52 puntos (± 10) la Capacidad Criminal presenta 197 puntos (± 26), la Adaptación Social tiene 156 puntos (± 18), la escala de Validación-Manipulación presenta ± 2 y el Total de la prueba son 354 puntos (± 42). El perfil promedio se presenta en forma anexa.

Los resultados de esta evaluación psicocriminológica, muestran una tendencia similar a los presentados en el proceso de validación; distribución cargada 0.5 desviaciones estándar hacia la derecha de la curva; situación posible de ser explicada si consideramos que los integrantes de ambas poblaciones se encuentran recluidos y han demostrado su peligrosidad.

Con respecto a los resultados del perfil psicofisiológico se observó: los sujetos iniciaron con una temperatura de 91.2 en la mano derecha y 90.6 en la mano izquierda y terminaron con una temperatura de 92.1 y 92.6 respectivamente; habiéndose detectado ligeras alteraciones en los reactivos 10, 34, 54, 61 y 82.

El texto de estos reactivos y su pertenencia a las escalas es el siguiente:

10. Me es difícil evitar que las demás personas se den cuenta de mis sentimientos. (Escala de LABILIDAD AFECTIVA).
34. Me gustaría enfrentarme a una persona en una pelea a puñetazos. (Escala de VALIDACIÓN).
54. Considero que me han castigado sin causas razonables o valederas. (Escala de IDENTIFICACIÓN CRIMINAL).
61. Siento el impulso de hacer cosas dañinas o escandalosas. (Escala de VALIDACIÓN).
82. Me da gusto hacerle maldades a las demás personas y procuro hacerlo para sentirme satisfecho. (Escala de VALIDACIÓN).

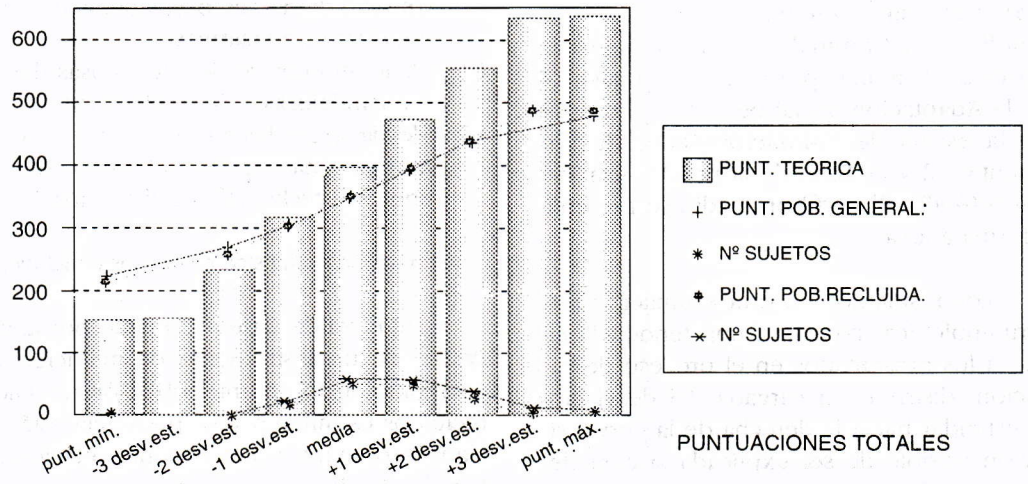
Con base en estos resultados concluyeron:

El nivel de estrés originado por la aplicación de un instrumento de medición psicocriminológico en una población de sujetos recluidos es mínimo y su presencia está asociada a preguntas directamente relacionadas con la conducta antisocial y/o delictiva, el resentimiento social propiciador de identificación-asimilación y las situaciones que decrementan la adaptabilidad social y propician la detección de sujetos antisociales.

Con la obtención de dicha información, Sánchez, Domínguez, Chargoy, Olvera y González (1997) buscaron determinar las diferencias existentes en la evaluación psicocriminológica para determinar la Peligrosidad en personas que ya habían demostrado su peligrosidad y en personas que no la habían demostrado (que poseen peligrosidad potencial); así como identificar el impacto psicofisiológico que provoca la evaluación psicocriminológica en los dos grupos de personas que fueron sometidos a este tipo de evaluación.

Gráfico 6

ESCALA DE RESPUESTA INDIVIDUAL CRIMINOLÓGICA
PUNTUACIONES TEÓRICAS, PUNT. POB. GENERAL, PUNT. POB. RECLUIDA, Nº SUJETOS (150-116)



Para comparar y determinar si existían diferencias en los resultados de ambos grupos se aplicó la prueba estadística T para muestras independientes, con el reporte de los siguientes resultados:

Cuadro

RESULTADOS PRUEBA T.
EVALUACION PSICOCRIMINOLÓGICA
diferenciación tomando como base
(peligrosidad demostrada-peligrosidad potencial)

CATEGORÍA	POBLACIÓN GENERAL	POBLACIÓN RECLUIDA	PUNTUACIÓN T.	NIVEL DE SIGNIF.
AG	52	48	2.94	.004 *
EGO	69	66	2.72	.007 *
INAF	43	43	-1.03	.305
TENANT	36	38	-2.86	.005 *
CAPCRIM	201	197	1.26	.210
ADASOC	48	50	-3.21	.002 *
LABAFE	54	53	.65	.518
IDCRIM	47	52	-3.80	.000 *
ADAPSOC	150	156	-3.02	.003
VALIPOS	18	16	2.07	.039
VALINEG	32	35	-4.83	.000 *
TOTAL	352	354	- 48	.631

* Categorías y Resultados que presentan diferencias estadísticamente significativas.

PERFIL CRIMINOLÓGICO

ESCALA DE RESPUESTA INDIVIDUAL CRIMINOLÓGICA
E. R. I. C.

CAPCRIM	ADAPSOCI	PUNT. TOT.	MANIPULACIÓN
324	244	568	23
318	232	550	21
309	224	533	20
299	216	515	19
289	208	497	18
279	200	479	17
271	190	461	16
263	180	443	15
250	176	426	14
240	168	408	13
204	151	355	12
197	140	337	11
170	114	284	10
160	106	266	9
150	99	249	8
140	91	231	7
130	83	213	6
125	70	195	5
99	78	177	4
95	64	159	3
81	61	142	2
			1
			0

- POBLACIÓN
- GENERAL
-POBLACIÓN RECLUIDA

PERFIL DE EVALUACIÓN
ESCALA DE RESPUESTA INDIVIDUAL CRIMINOLÓGICA E. R. I. C.

AG	EGO	INAF	TENANT	ADASOC	LABAFE	IDCRIM	MANIPULACION	TOTAL
84	104	72	64	76	84	84	23	568
80	100	68	60	70	80	80	21	550
77	98	64	56	68	77	77	20	533
72	92	60	52	64	72	72	19	515
68	88	56	48	60	68	68	18	497
64	84	52	44	56	64	64	17	479
60	80	48	40	52	60	60	16	461
56	76	45	36	47	56	56	15	443
52	72	40	32	44	52	52	14	426
48	68	36	28	40	48	48	13	408
44	65	32	24	36	44	44	12	355
40	60	28	20	32	40	40	11	337
36	56	22	16	28	36	36	10	284
32	52	20		24	32	32	9	266
27	48	18		20	27	27	8	249
24	44			19	24	24	7	231
21	40				21	21	6	213
	36						5	195
	32						4	177
	28						3	159
	26						2	142
							1	
							0	

- POBLACIÓN
- GENERAL
- POBLACIÓN RECLUIDA

Existen diferencias estadísticamente significativas en las Categorías: AGRESIVIDAD (AG), EGOCENTRISMO (EGO), TENDENCIAS ANTISOCIALES (TENANT), ADAPTABILIDAD SOCIAL (ADASOC), IDENTIFICACIÓN CRIMINAL (IDCRIM), MANIPULACIÓN-VALIDACIÓN NEGATIVA (VALINEG), así como en la Escala de ADAPTACIÓN SOCIAL (ADAPSOC).

La explicación de estos resultados es la siguiente: las Categorías AGRESIVIDAD (capacidad para causar daño), EGOCENTRISMO (incapacidad para modificar esquema de valores), TENDENCIAS ANTISOCIALES (conducta en contra de la sociedad), ADAPTABILIDAD SOCIAL (habilidad para adecuarse a la normatividad del grupo social), IDENTIFICACIÓN CRIMINAL (capacidad de identificación-contaminación por conducta antisocial), MANIPULACIÓN-VALIDACIÓN NEGATIVA (nivel de manipulación en la prueba), así como en la Escala de ADAPTACIÓN SOCIAL (Disfraz de la Capacidad Criminal por adecuación social) se presentan con más facilidad en las personas que ya demostraron su Peligrosidad y en los casos en que los resultados de las puntuaciones promedio son menores a las de la población general esto es debido a los mecanismos represores y de adaptabilidad social que se manejan dentro de las Instituciones penitenciarias o de readaptación social.

Los resultados de la evaluación psicofisiológica, toda vez que los mismos no presentan diferencias en la generalidad de los mismos no fueron analizados estadísticamente y solamente es posible reiterar los aspectos ya mencionados con anterioridad: este instrumento de medición psicocriminológica no provoca ningún tipo de manifestaciones emocionales, "es un instrumento neutro"; en aplicaciones a poblaciones recluidas el nivel de estrés que se origina es mínimo y está asociado a conducta antisocial, resentimiento social así como a la identificación-asimilación de situaciones que decrementan la adaptabilidad social y propician la detección de sujetos antisociales.

Contemporáneamente, Ramírez, Monroy y Colaboradores (1996), automatizaron este instrumento de medición psicocriminológica con la finalidad de facilitar su aplicación, calificación e interpretación; el procedimiento que desarrollaron se basa en la elaboración de un programa computacional que permite realizar la aplicación, obtener su calificación, desarrollar el perfil y desarrollar una breve interpretación; al mismo tiempo permite archivar los datos en una base de datos y tener un fácil acceso a los datos aportados en cada aplicación.

4. CONCLUSIONES

Los antecedentes ya señalados posibilitan determinar que la PELIGROSIDAD, es una característica de personalidad similar a la INTELIGENCIA (*todos la poseemos*); la misma puede ser evaluada y determinada de manera objetiva a partir de la Escala de Respuesta Individual Criminológica (E.R.I.C.), que se sustenta teórica y estadísticamente en la TEORÍA DE LA PERSONALIDAD CRIMINAL y la TEORÍA PSICOMÉTRICA.

En la construcción de esta prueba se señaló que deben existir Puntajes de Corrección; hasta el momento solo se determinó el que equipara puntajes con número de reactivos; aún faltan por señalar puntajes de corrección para: EXISTENCIA DE REINCIDENCIA, NIVEL DE INTERACCIÓN INSTITUCIONAL, NIVEL INTELECTUAL, TIPO DELICTIVO IMPUTADO, NIVEL SOCIOECONÓMICO y NIVEL DE ESCOLARIDAD.

Otro aspecto importante que falta determinar son las diversas combinaciones posibles de determinar con base a los puntajes de cada categoría y la CONFIGURACIÓN y CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL CRIMINOLÓGICO, (Conjunción de CAPACIDAD CRIMINAL y ADAPTACIÓN SOCIAL).

Este instrumento, al concluirse la primera etapa de su desarrollo, demostró poseer VALIDEZ (mide lo que pretende medir) y SENSIBILIDAD (permite determinar diferencias mínimas entre las personas evaluadas);

requiriendo, en la actualidad, que se identifiquen las características psicométricas que aún no posee.

Como punto final de esta exposición es importante señalar las siguientes RECOMENDACIONES con respecto a esta prueba:

1. La utilización del instrumento que se ha desarrollado *DEBERÁ EFECTUARSE POR PROFESIONALES QUE POSEAN INFORMACIÓN CRIMINOLÓGICA* (psicólogos forenses o criminólogos); o aquellos Profesionales, *PREVIAMENTE CAPACITADOS*, que cuenten con *RESPALDO INSTITUCIONAL.*

2. La comercialización de este instrumento de medición *NO DEBERÁ MANEJARSE CON PARÁMETROS SIMILARES A LOS EMPLEADOS CON OTROS MATERIALES PSICOLÓGICOS*; esto es, *DEBERÁN IMPLEMENTARSE MECANISMOS DE CONTROL MÁS ESTRICTOS PARA SU COMERCIALIZACIÓN EN DONDE SE PRECISE LA INSTITUCIÓN QUE RESPALDA AL PROFESIONAL QUE DESEA ADQUIRIR ESTE INSTRUMENTO.*

3. El empleo de este instrumento en *AMBIENTES NO CRIMINOLÓGICOS O PENITENCIARIOS*, deberá ser utilizado con extrema precaución; esto es *LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON LA APLICACIÓN DE ESTE INSTRUMENTO NUNCA PODRÁN SER MANEJADAS COMO CONCLUSIONES, ÚNICAMENTE PODRÁN UTILIZARSE COMO POSIBILIDAD DE APARICIÓN DE UNA CONDUCTA.*

4. A partir de los términos del punto anterior en aquellos AMBIENTES NO CRIMINOLÓGICOS O PENITENCIARIOS en los que se utilice el producto final de esta investigación (Escala de Respuesta Individual Criminológica), *SE DEBERÁ PRECISAR QUE CON BASE EN LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON LA APLICACIÓN DE ESTE INSTRUMENTO NUNCA SE PODRÁ IMPEDIR O CUESTIONAR LA ACEPTACIÓN DE UNA PERSONA EN LA INSTITUCIÓN.*

5. BIBLIOGRAFÍA

Abekhzer, H.; Gosselin, P. (1987). "La dangerosite: un point de vue ce clinicien". *Psychiatrie Francaise*; 1987 Mar-Apr Vol 18(2) 161-166

Aguilar, M. (1986). "Psicología y Criminología". *Boletín de Psicología.* El Salvador. Vol 5 (21) Jul.-Sep.

Álvarez, R.; Varela, O.; Greif, B. (1992). *La actividad pericial en psicología forense.* Ediciones del eclipse. Argentina.

Anastasi, A. (1973). *Tests psicológicos.* Aguilar. España.

Atkins, D. (1960). *Teoría de los tests.* Trillas. México.

Brown, F. (1980). *Principios de medición en psicología y educación.* Manual Moderno. México.

Campbell, D.; Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social.* Amorrortu. Argentina.

Cárdenas, L. (1994). "Psicología y criminología". *Revista Mexicana de Psicología Criminológica.* Vol. 1. Jun-Jul. 1994.

Chargoy, E. (1985). "Enfermedad mental y delito". *Tesis* Recepcional. Facultad Psicología. U.N.A.M. México.

_____. (1989). "Sobrevivencia y adaptación en reclusión". *Memorias* XI Congreso Nacional de Psiquiatría. Morelia, Michoacán. 1991. México.

_____. (1991). "Nuevo enfoque teórico - conceptual de la personalidad criminal". *Memorias* IIo. Congreso Bienal del Colegio Nacional de Psicólogos. México. *Memorias* Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid, 1992. España.

_____. (1993)."La peligrosidad; parámetros utilizados para su determinación y diagnóstico. La Escala de Respuesta Individual Criminológica (E.R.I.C.); una aproximación objetiva de diagnóstico". *Memorias* Ier. Encuentro Internacional de Psicología Jurídica. Buenos Aires, 1993. República de Argentina.

_____. (1993b). "Desarrollo de un inventario para determinar objetivamente la peligrosidad". *Tesis* Recepcional (Maestría). Facultad Psicología. U.N.A.M. México.

_____. "Teoría de la personalidad criminal. Estado actual y perspectivas". (1994). *Revista Mexicana de Psicología. Criminológica*. Vol. 1. Jun.-Jul. 1994.

_____. (1995). "Investigaciones sobre el concepto peligrosidad". Tópicos del desarrollo profesional en el sistema penitenciario. F.E.S. Zaragoza. U.N.A.M. 1995.

_____. "Génesis de la conducta antisocial. La teoría de la personalidad criminal, una aproximación para su estudio y explicación". *Memorias* Tercer Congreso Regional de Salud Mental. Puebla, Pue. julio 1996. *Memorias* Segundo Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica. La Habana, Cuba, abril 1997.

Eysenck, H.; Wilsón, G. (1980). *Texto de psicología humana*. Manual Moderno. México.

Glueck S.; Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. Harvard University Press. Reino Unido.

_____. (1962). *Family environment and delinquency*. Houghton Mifflin Company. Estado Unidos de América.

_____. (1971). *Nouve frontiere della criminologia*. Guiffre Editore. Italia.

Hartman, H. (1967). *Modern factor analysis*. The University of Chicago Press. Estados Unidos de América.

Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. Mc.Graw - Hill. México.

Landecho, C. (1967). *Apuntes de clínica criminológica*. Instituto de Criminología. Universidad de Madrid. España.

_____. (1974). "Peligrosidad social y peligrosidad criminal". *Revista Peligrosidad*. Universidad de Valencia. España.

Linton, M.; Gallo, P. (1975). *The practical statistician. Simplified handbook of statistics*. Brooks Cole. Estados Unidos de América.

Magnuson, D. (1972). *Teoría de los tests*. Trillas. México.

Megargee, E. (1971). *Métrica de la personalidad*. Trillas. México.

Moles, P. (1994). "El concepto de peligrosidad en el ámbito de la psicología forense". *Tesis* Recepcional. Facultad Psicología. Universidad del Aconcagua. Argentina.

Morales, M. (1975). *Psicometría aplicada*. Trillas. México.

Morris, Ch. (1987). *Psicología. Un nuevo enfoque*. Prentice-Hall Hispanoamericana. México.

Nunnally, J. (1987). *Teoría psicométrica*. Trillas. México.

Orellana, O. (1982). *Manual de criminología*. Porrúa. México.

Osgood, Ch. (1969). *Curso superior de psicología experimental*. Trillas. México.

Pichot, P. (1960). *Los tests mentales*. Paidos. México.

Pick, S.; López, A. (1990). *Cómo investigar en ciencias sociales*. Trillas. México.

Pinatel, J. (1960). *La criminologie*. SPES. Francia.

_____. (1970). "La recherche scientifique en criminologie comme base de la

politique criminelle". *Revue International de Politique Criminelle.* O.N.U. 1970.

_____. (1971). *La societe criminogene.* Calman Levy. Francia.

_____. *Criminología.* (1974). Universidad Central de Venezuela. Venezuela.

Ramírez, C. (1994). *Monografía* para evaluación final. Materia: Criminología Clínica Aplicada. Diplomado en Criminología. Div. Educ. Continua. Facultad de Psicología. U.N.A.M. México.

Ramírez, B.; Monroy, L. y Cols. (1996). "Automatización de la Escala de Respuesta Individual Criminológica". (E.R.I.C.). *Memorias* Segundo congreso mexicano de psicología criminológica. Pachuca, Hidalgo. agosto 1996.

Reidl, L. (1990). *Medición en ciencias sociales.* Depto. Psicología Social, Div. Estudios Profesionales. Facultad de Psicología. U.N.A.M. México.

_____.(1990). "Diseños multivariados de investigación en psicología". Depto. Psicología Social, Div. Estudios Profesionales. Facultad de Psicología. U.N.A.M. México.

Reyes, I. (1989). "Construcción de instrumentos de medición". *Notas / Apuntes de clase.* Div. Estudios Posgrado. Facultad de Psicología. U.N.A.M. México.

_____. (1990). "Diseños multivariados de investigación I, II". *Notas / Apuntes de clase.* Div. Estudios Posgrado. Facultad de Psicología. U.N.A.M. México.

Rodríguez, L. (1976). "Criminología". *Manual de introducción a las ciencias penales.* INACIPE - Enseñanza. (5). México.

_____. (1981). *Criminología.* Porrúa. México.

Sánchez, A.; Domínguez, B.; Chargoy, E. y Olvera, Y. (1995). "La aplicación del multimétodo en la investigación criminológica: Análisis del reporte verbal y mediciones psicofisiológicas". *Memorias* Congreso del V. Verano de la investigación científica. Mazatlán, Sinaloa. agosto 1995. *Memorias* Segundo congreso mexicano de psicología criminológica. Pachuca, Hidalgo. agosto 1996.

Sánchez A.; Domínguez, B.; Chargoy, E.; Olvera, Y. y González L. (1996). "La evaluación psicocriminológica y su impacto en la respuesta psicofisiológica. Un estudio en personas privadas de su libertad". *Memorias* Congreso del VI Verano de la investigación científica. Ciudad del Carmen, Campeche. agosto 1996.

Sánchez A.; Domínguez, B.; Chargoy, E.; Olvera, Y. y González L. (1997). "La evaluación psicocriminológica y su impacto en la respuesta psicofisiológica. Un estudio en dos grupos sociales diferentes". *Memorias* Segundo Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica. La Habana, Cuba, abril 1997.

Siegel, S. (1970). *Estadística no paramétrica. Aplicada a las ciencias de la conducta.* Trillas. México.

Stagner, R.; Solley, Ch. (1980). *Psicología básica. Un enfoque perceptual-homeostático.* Paódos. México.

Whittaker, J.; Whittaker, S. (1985). *Introducción a la psicología.* Nueva Editorial Interamericana. México.

J. Eric Chargoy R.
Calle "A" No. 24, Manzana III
Colonia Educación, Coyoacán 04400
D. F., México
FAX (771) 4-7616

Ciencias Sociales 83: 119-128, (I-1999)

CONSUMO DE DROGAS EN EL ADOLESCENTE EN LA CALLE

Luis Edo. Sandí Esquivel
Alicia Díaz Alvarado

RESUMEN

Con el objeto de estudiar el funcionamiento de adolescentes adictos a drogas de y en la calle se evaluaron 100 sujetos en esta condición y se comparó con estudiantes de secundaria. Se encontró que la mayoría eran consumidores múltiples de droga. La droga de preferencia fue el crack. Un alto porcentaje presentó un severo deterioro en todas sus áreas de funcionamiento. Se rescata la importancia de detectar e intervenir tempranamente a esta población.

Palabras claves: calle – adolescentes – drogas – funcionamiento – adicción.

ABSTRACT

The goal of this study was to evaluate the functioning of street drug dependent adolescents, 100 subjects in this condition were evaluated and compared with high school students. It was found that the mayority used multiple drugs, crack was the drug of most used. A high percentge of them were seriously affected in all the main domains of their functioning. It is discussed the importance of early detection and intervention.

Key words: adolescences – street – drugs – functioning – addiction

INTRODUCCIÓN

La intensidad y la calidad de los cambios socioeconómicos, tecnológicos, culturales, educativos y familiares que acontecen en la sociedad actual, ha puesto a los adolescentes en una situación de mayor riesgo social. Las condiciones de pobreza, marginalidad, desintegración familiar, deserción escolar, violencia doméstica, consumo de alcohol y drogas en los padres, narcotráfico y mayor disponibilidad de drogas, entre otras, que caracterizan a diversos grupos sociales en los países latinoamericanos, ha llevado a muchos adolescentes a consumir drogas y a buscar la calle como estrategia de sobrevivencia, donde encuentran alivio para sus necesidades.

En Costa Rica, un análisis de los motivos de consulta en la población menor de 20 años que asistió a la consulta externa del Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia, IAFA en 1996, reveló que buscaron tratamiento por drogas el 40,9%, por alcohol el 19,2% y por alcohol y drogas el

38%[1]. En el estudio nacional sobre el consumo de drogas realizado en 1990 se encontró que un 13% de la población de 15 a 19 años tenía problemas con el consumo del alcohol[2]. En 1995 se determinó, en la población de 12 a 20 años, un consumo activo (último mes) de estimulantes del 28,6%, de tabaco de 12,5% y de marihuana 20%. Estos datos señalan que el consumo se inicia a edades tempranas. El 61,5% de los varones y el 22,7% de las mujeres alcohólicas iniciaron el consumo de alcohol antes de los 15 años. El promedio de edad de inicio de consumo de marihuana fue a los 18,5 años, el de cocaína a los 22,1, y el de crack a los 24,4 años. Para la población general la edad de inicio del consumo de alcohol fue de 18 años, mientras que la de tabaco fue de 16 años para los hombres y 18 para las mujeres[3]. Otro estudio realizado en 1994, en los pacientes de consulta externa del IAFA, adictos a la cocaína, encontró que el 29% tenía entre 14 y 28 años[4]. Hallazgos de otro estudio, realizado en la consulta externa del IAFA en 1994, revelaron que el consumo de drogas ilícitas constituía el principal motivo de consulta de los jóvenes, el 47,8% de éstos eran dependientes a alguna sustancia y la mayoría consumía más de una sustancia a la vez[5]. Estos datos indican que el consumo de drogas es una problemática seria en los jóvenes, los cuales están actualmente más expuestos al consumo de drogas lícitas e ilícitas y consumen a edades cada vez más tempranas. Esta situación se agrava en los jóvenes que se encuentran en mayor riesgo social, como en el caso de los jóvenes de la calle.

El fenómeno de los jóvenes de y en la calle ha sido analizado desde diversos enfoques teóricos, en los cuales se destaca el papel del niño, o de la familia, o de la estructura social, como elemento relevante para su explicación. Igualmente, las alternativas de solución varían según el enfoque, algunas proponen la institucionalización de estos menores, otras abogan por la capacitación y el fortalecimiento de las familias, y otros, por el desarrollo de una conciencia participativa y liberadora en los jóvenes, como sujetos responsables de su propio destino[6 7 8].

En la búsqueda de una mayor comprensión sobre la problemática de los niños de y en la calle, el conocimiento de las características de esta población puede dar luz sobre las causas, consecuencias y aspectos prioritarios de atención. De ahí que sea importante estudiar el comportamiento general, incluyendo aspectos conductuales, emocionales, familiares, académicos, recreativos, de relación con amigos y el consumo de drogas. En lo que respecta al consumo de drogas, este adquiere mayor relevancia en los jóvenes por cuanto su consumo es cada vez más frecuente y ocurre a edades más tempranas. Una manifestación de lo anterior es el aumento en los accidentes de tránsito,

1 Molina, D. "Sección de archivo. Departamento de Servicios Clínicos". Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. San José, 1996.

2 Bejarano, J. y Jiménez, F. *Estudio Nacional sobre consumo de drogas.* Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. San José, 1990.

3 Bejarano, J., Carvajal, H. y San Lee, L. *Consumo de drogas en Costa Rica. Resultados de la encuesta nacional de 1995.* Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. San José, 1996.

4 Mora, G. "*Caracterización del paciente adicto a la cocaína que asiste a la consulta externa del IAFA*". Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. San José, 1994.

5 Carvajal, H. y San Lee, L. *Evaluación de un programa de tratamiento de consumo de drogas.* Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. San José. 1994.

6 Gómezjara, F. "Modelo teórico-metodológico y técnico de intervención con bandas juveniles". *Revista Psicología,* Marzo-abril, 25, 1995.

7 Rodríguez, L. "Niños de la calle, una aproximación participativa y psicoanalítica". *Revista Psicología,* Marzo-abril, 25, 1995.

8 Hernández, L. "Infancia de la calle: Entre el discurso y la realidad". *Revista Psicología,* Marzo-abril, 25, 1995.

suicidios, homicidios y enfermedades físicas tales como cirrosis, malnutrición, neuropatía y cáncer[9] [10] [11].

Para los jóvenes de y en la calle la situación es más seria dada la multiplicidad de factores de riesgo a los que están expuestos. Los jóvenes de la calle con frecuencia presentan conductas infractoras y son privados de libertad. Los estudios de la población que ingresa al Centro de Adaptación Juvenil Luis Felipe González Flores, han encontrado las siguientes características en estos jóvenes: 70% ha sido víctima de abuso sexual, 64,6% ha consumido crack, 75% ha sido expulsado de la educación formal, sólo el 25% tiene la primaria completa y 28% ha tenido déficit nutricional. En un estudio de la población atendida en las instituciones estatales costarricenses, realizado por la Comisión Interinstitucional para la Atención al Menor en Riesgo Social e Infractor, se encontró que 68% consumía drogas, 55% tenía problemas de promiscuidad sexual, 26% presentaba alcoholismo, 49% pertenecían a pandillas y 34% habían sido institucionalizados previamente[12] [13] [14].

En un estudio nacional, realizado en Costa Rica en 1992 con 667 menores entre 7 y 17 años, 74% niños y niñas trabajadores de la calle y 17% con conductas de deambulación, se encontró que 74% de las niñas tenían vida sexual activa sin protección, 19% refirió consumo de drogas, principalmente tabaco, alcohol, marihuana y cemento, 72% de las niñas y 60% de los niños se manifiestan insatisfechos con la situación en que se encuentran, 50% afirmó que no era importante para otras personas y un 7% afirmó que quisiera morirse. Este estudio concluye que la mayoría de los niños con conductas de deambulación tiene actividades remuneradas en el sector de economía informal, las actividades ilícitas fueron realizadas principalmente por los que deambulaban y que tenían aproximadamente tres o cuatro años de estar en la calle, las posibilidades de trabajo fueron más reducidas para las niñas, limitándose a la venta de diversos artículos, por lo que fue frecuente la mendicidad y la explotación sexual, uno de cada doce refirió haber sido víctima de abuso sexual, y por último, los hallazgos indicaron que la mayoría de los niños y niñas estaban en la calle como parte de una estrategia de sobrevivencia y no como resultado de una patología familiar[15].

Internacionalmente hay poca información sobre los jóvenes de y en la calle. Se considera que en América Latina, en las grandes ciudades, existen alrededor de 40 millones de niños de la calle[16]. En Argentina, un análisis sobre la situación de los menores en circunstancias especialmente difíciles reveló que el problema de consumo de drogas era grave en esta población y que se daba sobre todo en los preadolescentes y a partir de los 12 años, las drogas más consumidas fueron las sustancias inhalables y la marihuana. Se mencionó además que el fenómeno afectaba tanto a hombres como a

9 Organización Mundial de la Salud. *La salud de los adolescentes y los jóvenes en las Américas: escribiendo el futuro*. Washington. 1995.

10 Kasovsky, E. "Violencia, infancia e droga". En: *Infancia y drogas en América Latina*. IIN, OEA, 1993.

11 Córdoba , R. Mejía , J. "Estudio diagnóstico sobre infancia y alcohol en ocho colonias marginales del área metropolitana, Honduras". En : *Infancia y drogas en América Latina*. IIN, OEA, 1993.

12 Andrade, F. "Menores en riesgo social y farmacodependencia". *Revista de Ciencias Sociales*, 73-74, setiembre - diciembre, 1996.

13 Chaves, L. "Chapulines: Delincuencia y drogas". *Revista de Ciencias Sociales*, 73-74, setiembre-diciembre, 1996.

14 Campos, M. "Drogadicción y minoridad infractora. Un problema de salud pública". *Revista de Ciencias Sociales*, 73-74, setiembre-diciembre, 1996.

15 Alfaro, O., Cerdas, D. e Ibarra, M. *Estos niños y estas niñas también son nuestros*. Centro Nacional para el desarrollo de la mujer y la familia, Patronato Nacional de la Infancia. San José, Costa Rica, 1992.

16 La Nación. "Crece drama de niños en la calle". San José, Costa Rica, 13 de octubre de 1997.

mujeres y que el consumo de "pasta" (pasta básica de cocaína) y fármacos era generalizado[17]. En El Salvador, en 1991, una caracterización de los menores de la calle indicó que la mayoría tenía entre 10 y 14 años (65,9%), con una escolaridad de 1 a 3 años de primaria (45,4%), entre sus actividades estaban, mendigar 54%, trabajar 39% y deambular 2%[18]. Un estudio realizado en los Estados Unidos con 432 Jóvenes que vivían en la calle, con edades entre 12 y 23 años, de los cuales el 63,1% eran hombres, encontró que el 62,9% tenían síntomas depresivos, el 61,8% pensamiento suicida, el 36,9% intento suicida, el 50,9% presentaba conductas autodestructivas, el 58,2% trastornos por el consumo de alcohol (abuso o dependencia) y 60,9% problemas con drogas[19].

Dada la carencia de información en Costa Rica en cuanto al consumo de drogas y aspectos asociados en los jóvenes de y en la calle, el objetivo de este estudio fue valorar el consumo de drogas y su relación con el comportamiento general y síntomas psicopatológicos, y con el fin de conocer la severidad de los trastornos que padecen los jóvenes de y en la calle comparados con una población de estudiantes.

METODOLOGÍA

Sujetos: Se estudiaron 100 adolescentes de y en la calle consumidores de drogas y 1191 estudiantes de secundaria. En el caso de los jóvenes de y en la calle, para participar en el estudio debían reconocer que eran consumidores activos de drogas. En general, la mayoría de los adolescentes de y en la calle eran varones (99%), con edades entre 16 y 19 años (68%), mientras que en el grupo de estudiantes, 49% eran varones y 67% tenía edades entre 12 y 15 años.

Instrumento Los datos se recolectaron por medio del Inventario de Tamizaje para el Consumo de Drogas en Adolescentes (Drug Use Screening Inventory - DUSI)[20]. Este es un instrumento multidimensional utilizado para evaluar el consumo de drogas y problemas asociados en adolescentes, el cual fue previamente validado para la población costarricense. El DUSI contiene 159 preguntas distribuidas en diez áreas, cuyas respuestas tienen la forma de "SI" o "NO", para ser marcadas por el sujeto. Las áreas que se exploran son las siguientes: conductual, salud, emocional, social, familiar, académica, laboral, relación con amigos, recreación y consumo de drogas. Esta distribución por áreas permite extraer tanto un índice de severidad total como un índice de severidad por áreas, lo cual provee información bastante completa y específica con respecto a los adolescentes. El índice de severidad total se determina al dividir el número de respuestas positivas entre el total de preguntas, multiplicado por 100. El índice de severidad por área se calcula de la misma manera, sólo que incluye únicamente las preguntas del área[21 22].

Además, con base en las preguntas del mismo instrumento, se elaboraron cuatro escalas, depresión, rebeldía, ansiedad y

17 UNICEF. *Análisis de situación. Menores en circunstancias especialmente difíciles.* Argentina. 1992.

18 Menjívar R.; Ooijens J. "Menores en estrategia de sobrevivencia. La problemática salvadoreña". *Cuaderno de Ciencias Sociales.* FLACSO. San José, Costa Rica, 1995.

19 Unger, J, Kiipke M, Simon T, Montgomery S, Johnson S. "Homeless youth and young adults in Los Angeles: Prevalence of mental health problems and the relationship between mental health and substance abuse disorders". *American Journal of Community Psychology 25,* 3, 371-394, 1997.

20 Tarter R. "Evaluation and treatment of adolescent substance abuse: A decision tree method". *Am. J. Drug Alcohol Abuse.* 16, 1-46, 1990.

21 Tarter R. *Reliability of the Drug Use Screening Inventory among adolescent alcoholics.* Pittsburg, Western Psychiatric Institute and Clinic, 1993.

22 Tarter R. "Validation of the adolescent Drug Use Screening Inventory: Preliminary findings". *Psychology of Addictive Behaviors,* 6, 233-236, 1992.

psicosis, para evaluar la correlación entre el consumo de drogas y la presencia de estos trastornos. La escala de depresión constaba de siete preguntas relacionadas con cambios en el peso, problemas para dormir, dormir demasiado o muy poco, pérdida de energía, problemas de concentración, tristeza y llanto. La escala de rebeldía la conformaron cuatro preguntas relacionadas con lenguaje soez, daños, maltrato y amenazas. En la escala de ansiedad se incluyeron ocho preguntas relacionadas con sentirse intranquilo, dificultad para permanecer largo rato en una misma posición, problemas para concentrarse, comerse las uñas, problemas para dormir, sentirse nervioso, sentir miedo o asustarse fácilmente y preocuparse mucho. La escala de psicosis contenía seis preguntas respecto a la dificultad para quitarse un pensamiento fijo, sentirse mirado fijamente por la gente, escuchar ruidos o voces que nadie más escucha, sentir poderes especiales que nadie más tiene, sentir miedo de estar con las otras personas y sentir exceso de energía. En todas las escalas se consideró que había indicadores de problemas con estos síntomas, cuando más del 70% de las respuestas fueron positivas[23].

Procedimiento: Los adolescentes de y en la calle fueron ubicados en los parques de San José, Heredia, Alajuela y Cartago. Se utilizó un proceso que consiste en que un adicto ayuda a identificar otros, el cual se ha denominado "bola de nieve". El instrumento fue aplicado en forma individual, por un funcionario del Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia, exadicto a drogas, con amplia experiencia en el trabajo de campo con población consumidora. Los estudiantes fueron seleccionados por medio de una muestra nacional representativa. La aplicación del instrumento se realizó grupalmente.

RESULTADOS

Los adolescentes de y en la calle reportaron un extenso consumo de drogas lícitas e ilícitas, en contraposición con los estudiantes. En todos los muchachos de la calle se encontró consumo de drogas ilícitas, principalmente marihuana y crack, lo cual puede ser una manifestación del consumo de "basuco" (marihuana con crack). La mayor prevalencia de crack con respecto a la cocaína puede deberse a la mayor disponibilidad de esta droga para este grupo poblacional, así como a su bajo costo, fácil trasiego y potente capacidad para producir adicción. En estudiantes, el consumo de estas drogas fue insignificante, lo cual es consecuente con el hecho de que el consumo de estas drogas obliga a desertar del sistema educativo en los estadios tempranos del consumo. A diferencia de otros países[24], el consumo de sustancias inhalables fue bajo, pues se encontró sólo en uno de cada cuatro, lo cual puede estar relacionado con el mismo consumo de crack dado que sus efectos son más potentes y su capacidad adictiva es mayor, por lo que desplaza el consumo de otras drogas. Aunque se determinó que solo un estudiante y un joven de la calle habían consumido heroína, este hallazgo fue significativo a la luz del potencial adictivo de esta droga y de su posible expansión en el futuro. El consumo de drogas lícitas también fue considerable, pues aproximadamente nueve de cada diez adolescentes de y en la calle y siete de cada diez estudiantes refirieron consumo de alcohol. En cuanto al consumo de tabaco, siete de cada diez muchachos de la calle y dos de cada diez estudiantes eran fumadores. Otro hallazgo que llamó la atención fue el consumo de tranquilizantes (benzodiacepinas) por casi una cuarta parte de los jóvenes de y en la calle. La exploración del consumo de drogas en los jóvenes de y en la calle pone de manifiesto que la mayoría de estos adolescentes

23 Sandí, L.; Díaz, A.; Blanco, H.; Murelle, L. *Adolescencia y consumo de drogas en Costa Rica.* Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia, Universidad Nacional, 1995.

24 UNICEF. Op. Cit.

consumen drogas lícitas e ilícitas y que el policonsumo es la norma (cuadro 1). También se encontró que la mayoría de los jóvenes iniciaron el consumo a edades muy tempranas, la edad promedio de inicio de consumo de alcohol, tabaco, marihuana e inhalables fue a los trece años, para crack fue 14 años y para cocaína a los 15 años.

Cuadro 1

PREVALENCIA DE CONSUMO DE DROGAS EN EL ÚLTIMO AÑO EN LOS ADOLESCENTES DE Y EN LA CALLE Y ESTUDIANTES, COSTA RICA, 1997

	CALLE		ESTUDIANTES		
Droga	Prev.	L.C.*	Prev.	L.C.	p.**
Alcohol	89,8	83-95	65,6	63,2-68,6	*
Marihuana	80,8	80-93	0,3	0-0,6	*
Crack	84,8	77-91	0,08	0-0,2	*
Tabaco	73,7	65-82	20,6	18,3-22,9	*
Cocaína	49,4	39-59	0,2	0-0,5	*
Inhalables	24,2	15-32	1,0	0,4-1,5	*
Alucinóg.	31,3	22-40	0,08	0-0,2	*
Tranquliz.	21,2	13-29	0,3	0,2-0,4	*
Anfetamin	1,0	0-2	1,3	0,6-1,9	*
Heroína	1,0	0-2	0,08	0-0,2	*
Ilícitas	100		0,5	0,1-0,9	*

* L. C. = Límites de confianza
** = $p < 0,000$
Fuente: IAFA, Proceso Atención a Pacientes

La evaluación del funcionamiento de los jóvenes de y en la calle reveló que estos tenían severas alteraciones en todas las áreas, las más afectadas fueron conducta, aspectos sociales y emocionales, recreación, amigos y drogas (cuadro 2). Esto significa que la conducta de ellos se caracterizaba por discusiones frecuentes, molestar o hacer daño a otros, terquedad, impulsividad, peligrosidad en su actuar y escasa previsión de las consecuencias de su conducta. Socialmente presentaban dificultad para hacer amigos, se aprovechaban de los demás, eran fácilmente influenciables, preferían los amigos mayores que ellos y eran percibidos por los demás como poco amigables. Otros comportamientos de estos jóvenes fueron la escasa actividad deportiva, el mal uso del tiempo libre, el aburrimiento frecuente y el consumo de drogas por recreación. Los jóvenes reportaron que sus amigos también presentaban la mayoría de las características anteriores. El rendimiento académico fue muy pobre, por lo general indicaron que les disgustaba asistir a clases, por lo tanto se ausentaban y pensaban en abandonar los estudios, más del 60% se aburría en clases, sus notas eran inferiores a las del año anterior y habían perdido algún año escolar, el 59% había faltado a clases y tenía problemas con el estudio por el consumo de drogas.

El índice de severidad global (razón que se obtiene al dividir las respuestas positivas entre el total de las preguntas) fue de 84,6%, es decir, en todos los aspectos de su funcionamiento había un deterioro importante, situación que, es agravada progresiva-

mente por el consumo de drogas, y esto, a su vez, se convierte en un estímulo conductual para consumir más. Los datos anteriores reflejan que el problema del consumo de drogas en los jóvenes de la calle no es más que un síntoma de una situación mucho más amplia y compleja en la que interactúan una gran variedad de factores.

Cuadro 2
ÍNDICE DE SEVERIDAD GLOBAL
Y POR ÁREA EN LOS ADOLESCENTES DE
Y EN LA CALLE Y EN ESTUDIANTES DE COLEGIOS,
COSTA RICA, 1997

ÁREA	CALLE	ESTUDIANTES	P.
Conducta	98,4	38,7	*
Salud	78,5	21,8	*
Emocional	90,9	31,7	*
Social	98,2	22,9	*
Familia	71,7	39,1	*
Académica	60,3	21,3	*
Laboral	64,7	2,1	*
Amigos	93,3	24,3	*
Recreación	93,7	30,1	*
Drogas	91,4	3,3	*
Global	84,6	24,7	*

* = p < 0,000
Fuente: IAFA, Proceso Atención a Pacientes

Dado que el consumo de drogas ilícitas está asociado a alteraciones mentales severas, se evaluó la presencia de síntomas psicopatológicos de acuerdo a las escalas elaboradas. Se encontró que casi todos habían presentado síntomas de rebeldía, depresión y ansiedad y síntomas psicóticos. La causa de estos trastornos es multifactorial; sin embargo, cabe recordar que el consumo de cocaína y crack y el policonsumo, también están asociados a estos síntomas y a conductas de rebeldía y agresión. Además, en los estadios de intoxicación y supresión se magnifican los trastornos psicopatógicos presentes en el adolescente antes del consumo. El consumo prolongado o intenso de drogas en un cerebro inmaduro en proceso de crecimiento y desarrollo produce también cambios neuroadaptativos y neurotóxicos que se manifiestan como alteraciones emocionales severas (cuadro 3).

Cuadro 3
PROPORCIÓN DE TRASTORNOS PSICOPATOLÓGICOS
EN LOS ADOLESCENTES DE LA CALLE Y
EN LOS ESTUDIANTES DE COLEGIO. COSTA RICA,
1997

TRASTORNO	CALLE	ESTUDIANTES	P
Depresión	97,0	18,9	*
Rebeldía	98,0	8,9	*
Ansiedad	97,0	20,8	*
Psicosis	92,0	8,6	*

* = p < 0,000
Fuente: IAFA, Proceso Atención a Pacientes

Una proporción muy alta de jóvenes experimenta con las drogas, un porcentaje menor abusa, y otro porcentaje, todavía menor, desarrolla la dependencia a la droga. En la evaluación del consumo de drogas en los jóvenes, no es suficiente con saber que consumen, es necesario determinar las calidades del consumo. En los adolescentes de y en la calle se encontró que casi el 100% había desarrollado una adicción a las drogas, pues presentaron todos los síntomas capitales de la conducta adictiva. En contraposición, los muchachos de colegio refirieron un consumo mucho menor de drogas y muy pocos presentaron síntomas adictivos (cuadro 4). Estos hallazgos son una manifestación de la poderosa capacidad para producir adicción que tienen estas drogas, sobre todo el crack y la cocaína, que fueron las drogas preferidas por los muchachos. Un consumo de tipo adictivo implica, generalmente, que el adolescente está consumiendo múltiples drogas en forma regular, exponiéndose así a las consecuencias neuropsicológicas devastadoras que esto implica, lo cual se demuestra en su pobre funcionamiento. En estos casos, además, las posibilidades de abandonar el consumo son escasas dada la mediación de necesidades neuropsicológicas individuales y ambientales que perpetúan la conducta adictiva.

Cuadro 4

PROPORCIÓN DE SÍNTOMAS DE DEPENDENCIA ADICTIVAS EN LOS ADOLESCENTES DE LA CALLE Y ESTUDIANTES DE COLEGIO, COSTA RICA, 1997

SÍNTOMAS	CALLE	ESTUDIANTES	P
Deseos de consumir	98,0	8,4	*
Tolerancia	98,0	1,4	*
Pérdida de control	93,0	2,4	*
Sentirse atrapado	92,0	1,2	*
Abandono	96,0	2,4	*
Síndrome de supresión	97,0	5,2	*
Lagunas mentales	91,0	3,4	*

* = p< 0,000

Fuente: IAFA, Proceso Atención a Pacientes

DISCUSIÓN

El consumo de drogas, tanto lícitas como ilícitas, es un fenómeno social que ha mostrado un aumento regular en las últimas décadas. El tema de las drogas ocupa crecientemente la atención de padres, educadores, trabajadores de la salud y de los mismos adolescentes. El consumo de alcohol y tabaco es cada vez más frecuente y a edades más tempranas en los jóvenes, y ocurre de manera similar en hombres y mujeres. Por otra parte, el consumo de drogas ilícitas se ha vuelto un problema común. Actualmente los jóvenes están expuestos al consumo de estas drogas, no sólo por su disponibilidad y bajo costo, sino también, porque las transformaciones sociales de nuestro tiempo han creado una situación de mayor vulnerabilidad para estos muchachos. Los jóvenes de y en la calle, provenientes de hogares desintegrados, con abandono afectivo, deserción escolar, problemas de conducta y trastornos emocionales, entre otras cosas, presentan una condición de mucho mayor riesgo para el consumo de drogas que jóvenes en otras circunstancias. La influencia de los amigos, que también están en la calle, tienen una problemática similar, lo cual puede ser otra de las situaciones de riesgo para un mayor consumo de drogas en esta población.

En los jóvenes de y en la calle el consumo de drogas es un aspecto relevante de su comportamiento. En este grupo llamó la atención, no sólo la temprana edad de inicio de consumo, sino también, el policonsumo y la adicción. Varias drogas consumidas a tan temprana edad y de manera adictiva tienen severas consecuencias para un sujeto en desarrollo físico y psicológico. Por lo general, aunque estos jóvenes tienen una droga preferida, la más adictiva, tienden a consumir varias drogas, ya sea por la necesidad de drogarse o para congraciarse con el grupo. Clínicamente, los adolescentes adictos expresan la necesidad de drogarse o de obnubilar la mente como motivos primarios para el consumo de drogas, más que la búsqueda de placer o estimulación. En los jóvenes de la calle pareciera que la búsqueda de una sustancia química que les permita aliviar sus malestares emocionales o sustraerse de su condición constituye una de las razones fundamentales para el consumo de drogas.

Pese a que por su juventud se puede considerar que las drogas habían sido consumidas por poco tiempo, la relación que los jóvenes mantenían con las drogas fue de tipo adictivo. La potente capacidad de algunas drogas para producir adicción a corto plazo, como por ejemplo, el tabaco, la cocaína, el crack, fue en gran parte, lo que permitió su establecimiento y extensión en esta población. En el caso del crack, éste se ha propagado porque es más barato, más adictivo y más fácil de comerciar, por lo tanto, también es más atractivo económicamente para los traficantes de drogas. Las drogas ilícitas, en particular el crack y la cocaína, son las drogas que más se consumen y las preferidas por los adolescentes de y en la calle.

Todas las drogas consumidas eran psicoactivas y neurotóxicas, con una gran capacidad para perturbar el desarrollo y funcionamiento cerebral. Las modificaciones neuroquímicas y neurotóxicas que provocan las drogas, especialmente cuando el consumo es prolongado, producen alteraciones

neuroadaptativas y un estado de toxicidad que perturba el funcionamiento psíquico. Los efectos dañinos en el cerebro son exacerbados por la alta concentración de impurezas que tienen las drogas. Los daños fisiológicos y estructurales en el cerebro de un adolescente tienen serias consecuencias en los procesos madurativos, psicológicos y biológicos, que minan de sobremanera las capacidades de éste para enfrentar su adicción y las demandas propias de su estadio de crecimiento. Otras complicaciones mentales asociadas a la conducta violenta y a la pérdida de control, se manifiestan en un aumento en la frecuencia de homicidios, suicidios, conducta delictiva y violencia doméstica. En este estudio fue evidente la frecuencia e intensidad de las alteraciones en el funcionamiento de los jóvenes, y en particular, la presencia de trastornos psicopatológicos.

Algunas consecuencias del consumo de drogas están relacionadas con los efectos directos de estas, otros son producto de los efectos indirectos, por ejemplo, desnutrición, malos hábitos higiénicos, promiscuidad sexual y reducción de la capacidad inmunológica. En la población estudiada, las consecuencias cobran gran relevancia por las carencias materiales y emocionales que enfrentan diariamente los jóvenes de y en la calle. Por ello es importante prestar mayor atención a una población tan vulnerable como esta.

¿Cuánto de las alteraciones que presentan los jóvenes son previas al consumo? y ¿cuánto son consecuencia del consumo? Es muy difícil de determinar. Lo importante es que ya sea como causa o como consecuencia, los adolescentes presentan un importante deterioro de su funcionamiento y una gran variedad de síntomas emocionales que ameritan tratamiento, porque todas estas alteraciones son, a su vez, fértil terreno para continuar el consumo. Esto plantea la necesidad de realizar estudios para evaluar en qué medida estos problemas están afectando a los jóvenes y cuáles podrían ser las alternativas de intervención.

Otro aspecto que es necesario resaltar con respecto al consumo de drogas de los jóvenes de y en la calle es el rechazo social, que sufre cualquier adolescente consumidor de drogas, pero especialmente los de la calle, al ser considerados como indeseables y peligrosos. La conducta adictiva que obliga a una búsqueda constante de la droga, con un exagerado abuso y manipulación de las personas más cercanas, sin importar sus consecuencias y el progresivo deterioro en la conducta, provocan desaprobación, rechazo y agresión. Los jóvenes con problemas de consumo de drogas, y sobre todo los que están en la calle son considerados un "estorbo social", problema del cual la sociedad se avergüenza. Gran parte del rechazo social es producto de la falta de conocimiento e incapacidad para enfrentar a jóvenes con problemas de drogas, pues la adicción es percibida como una vagabundería, inmoralidad y falta de voluntad, y como una conducta donde el sujeto tiene absoluta responsabilidad de sus actos. El primer paso para ayudar a estos adolescentes es percibirlos como jóvenes que están sufriendo, que han hecho de la calle y de las drogas sus mecanismos de sobrevivencia. Dada la severidad de las alteraciones emocionales, familiares y sociales en que se desenvuelven y la intensidad de su dependencia química, estos jóvenes no tienen la capacidad de encontrar una salida a su problema. Una actitud de respeto, comprensión, apoyo y solidaridad orientada a facilitar un proceso de recuperación de la adicción y una modificación de patrones insanos de conducta es esencial para poder ayudar a estos jóvenes.

Las causas de este fenómeno son muy complejas, probablemente factores de tipo genético y de constitución neuropsicobiológica interactúan de manera muy compleja con el ambiente familiar, comunitario y social para crear una situación de alto riesgo, no sólo para el consumo de drogas, sino también para muchos otros trastornos en el comportamiento de los jóvenes. El sustrato de riesgo constituye un terreno propicio para

conductas delictivas, embarazo precoz, fracaso escolar y violencia, entre otras cosas. El consumo de drogas y las conductas asociadas como violencia e irresponsabilidad estigmatizan a estos jóvenes, obviando que se trata de adolescentes en problemas, que sufren y que no han encontrado otra salida a su caos emocional y vivencial. La gran variedad de situaciones de riesgo presentes en los adolescentes de y en la calle obliga al desarrollo de estrategias integrales a largo plazo con participación de la familia y la comunidad.

Desde luego que la mejor estrategia es la prevención. El fortalecimiento de las potencialidades en el sujeto, y una apropiada orientación de la familia, la escuela y la comunidad pueden reducir considerablemente las probabilidades de que un adolescente deserte de la escuela o el colegio y se vaya a la calle. El desarrollo de los mecanismos apropiados para darle cada vez mayor poder al joven para asumir su proyecto de vida, así como para resistir las limitaciones o dificultades de su ambiente socio-familiar, constituye una estrategia preventiva esencial en el rescate de estos jóvenes. Sin embargo, para los de mayor riesgo y los que ya están en la calle se requiere de una intervención dirigida a atender la multiplicidad de problemas que conllevan a ese tipo de comportamiento, para ellos no es suficiente con los programas generales de prevención. Además consideramos que es importante estudiar más a estos jóvenes, para conocer sus necesidades, potencialidades y posibilidades de recuperación. En este sentido, este estudio, permite abrir una ventana de exploración a un fenómeno social tan sensible como este.

Luis Sandí Esquivel
Apdo. 2094-3000 Costa Rica
iafacr@sol.racsa.co.cr

Alicia Díaz Alvarado
adiaz@una.ac.cr

Ciencias Sociales 83: 129-138, (I-1999)

ARTÍCULOS

*ENTRE LO MISMO Y LO TOTALMENTE OTRO, LA ÉTICA**

J. Amando Robles Robles

RESUMEN

El autor expresa que la ética como tantas instituciones humanas, es un marco y una forma de proceder construidos por el ser humano en lo que se refiere a la justificación y legitimación que necesita dar a su proyecto. Y agrega que, el peligro más grave que amenaza a nuestras sociedades es la falta de un cohesionador social en forma de ética, es la falta de consenso en torno a fines y objetivos fundamentales en lo social y humano puesto que la solución no está en el pasado, en el rescate de valores, sino en la creación de valores.

Quisiera comenzar diciendo que me explico muy bien por qué en nuestros días hablamos tanto de ética, y ello a propósito de cualquier campo de nuestro quehacer humano. Por una parte, vivimos una época de grandes cambios y, como toda época protagonista y testigo de grandes transformaciones, de crisis profunda en los valores recibidos. Por otra, necesitados de fines, objetivos y metas que guíen y orienten nuestros proyectos, no los tenemos aún formulados y claros y, en consecuencia, sufrimos el malestar que de tal incapacidad sentida se desprende. En esta situación es comprensible también la tentación de que basta la apelación a los valores y a la ética, a los imperativos categóricos, a las aplicaciones voluntaristas y legalistas, para que la armonía vuelva a nuestros espíritus, a nuestra cultura, a nuestra sociedad. Por ello este fenómeno se da tan frecuentemente. Igualmente es comprensible creer que hay caminos fáciles y cortos, preferentemente de naturaleza esotérica, alternativos a una ética racional. Yo quisiera reflexionar aquí sobre la necesidad que hoy padecemos de ética, y de ética cívica, sobre la necesidad para ello de una cultura democrática y el aporte que puede significar la creación artística, pero, igualmente, sobre lo díficil, compleja y lenta consecución de una cultura cívica. Yo quisiera decir que nada en la ética es hoy fácil, menos aún en una ética cívica; que no hay caminos fáciles ni cortos; que en el reto actual de alumbrar una ética nada ni nadie nos dispensa del ejercicio de una responsabilidad compleja y difícil.

---

* Exposición realizada en el Ciclo de Conferencias "Ética Cívica y Cultura Democrática en Costa Rica», del proyecto regional homónimo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 25-27 de febrero de 1998, San José, Costa Rica.

1. NATURALEZA Y LUGAR SOCIAL DE LA ÉTICA

La ética es parte de un camino que hay que recorrer, pero no es fácil. Hablar de ética es hablar de un quehacer necesario pero siempre complejo, procesual y probable, de mediación entre lo idéntico y lo totalmente otro. La ética no existe donde comportamiento y norma coinciden. No existe donde autoridad y tradición se aplican materialmente y por igual en todo momento, en todo lugar, sobre todo objeto. No existe donde no hay diferencia entre mundo objetivo y subjetivo, donde no hay alternativas, donde no hay libertad de acción y comportamiento. De hecho, la ética no existió en las sociedades rituales y tabuísticas, en las sociedades programadas conforme a un pensamiento mítico y mágico, sociedades de lo idéntico. Por la misma razón la ética no se da en Dios. En este sentido Dios es "a-ético". Tampoco existiría ética en el polo opuesto, en una sociedad supuestamente integrada por ángeles, cada uno de los cuales según la teología escolástica constituye una especie diferente. La ética no se da en lo idéntico a sí mismo ni en lo totalmente otro, sino en el espectro que se da entre ambos. La ética nació en el neolítico, con las sociedades agrarias, con la realidad diferenciada, si se nos permite hablar así, y en función de la misma.

El momento en que tal transformación ocurrió marcó un hito en la historia, quizás el más grande de todos los tiempos, y su impacto quedó tan grabado en las mentes de los pueblos que son muchos los mitos que lo cuentan. En el fondo, todos los que intentan dar cuenta de un paraíso perdido, de la pérdida de la identidad entre comportamiento y norma. Veamos con qué patetismo y belleza recoge este momento un mito africano del norte del Camerún:

> «En aquel tiempo, el Cielo estaba próximo de la Tierra, y dios Bumbulvun vivía con los hombres. Tan próximo que para caminar los hombres tenían que doblar la espalda. Eso sí, no tenían que preocuparse por su subsistencia: les bastaba tender la mano para arrancar jirones de cielo y comerlos. Pero un día, una joven muchacha, hija de un jefe, una malcriada que todo lo hacía al revés y lo contrario de todos, en lugar de coger pedazos de la bóveda celeste para alimentarse, comenzó a mirar la tierra y coger los granos que encontraba. Se hizo un pilón y un pilador para descascarar los granos que había cogido en el suelo. De rodillas en tierra, cada vez que ella alzaba su pilador, éste golpeaba al cielo y a Dios. Molesta en su trabajo, la joven muchacha decía al cielo: "Dios, ¿no te vas alejar un poco?". El Cielo se alejó un poco y la joven muchacha pudo ponerse de pie. Ella continuó su trabajo, y a medida que pilaba sus granos, levantaba un poco más el pilador. E imploró al Cielo una segunda vez: el Cielo se alejó todavía un poco más. Entonces ella comenzó a lanzar el pilador al aire. A la tercera imploración, el Cielo, ofendido, se fue lejos, allí donde ahora está. Desde entonces, los hombres andan y se tienen de pie. No se alimentan más de jirones de cielo: ahora comen mijo. Además, Dios no se muestra más a los hombres como antes cuando, todas las tardes, él venía a moderar sus reuniones; ahora los hombres están solos con sus discursos: «es la guerra»[1].

Admirable, para nosotros occidentales y "racionales", la precisión con que el mito registra el momento del cambio. Es con la aparición del cultivo que la situación humana comenzó a cambiar drásticamente: distanciándose del cielo y de sus dioses, los hombres adquirieron autonomía, pero quedaron solos, a merced de sí mismos, sin la orientación segura que les deparaba la inmanencia de los dioses. En ausencia de éstos, los hombres tendrán que crear sistemas de valores y éticas para orientarse. Lo que no dice el mito, y nosotros con frecuencia olvidamos, es

---

1 Cf. «Le mythe de la retraite de Bumbulvun chez les Giziga du Nord-Cameroun», en *Afrique et Parole*, nº33-34, juillet 1971.

que este momento coincide con la complejización social y laboral que caracteriza la nueva sociedad, incipientemente agraria y urbana, y que nuevos sistemas, de valores y éticas, desempañarán la función necesaria de nuevo cohesionador social. El mito añora el pasado, porque con él partió la armonía cósmica, laboral y social, y no hace justicia a la nueva situación en la que, con menos garantías de seguridad por así decirlo, el hombre enfrenta el mismo reto de vivir y no morir. La ética como sistema de principios, reglas y deducciones, no es tan segura como el rito y el tabú, nunca protege del todo contra la propia responsabilidad, la duda, la incertidumbre, pero es gracias a ella que desde entonces los hombres podemos vivir orientados y con sentido en las sociedades complejas que son las nuestras.

Esta correlación entre ética y complejidad social, que preside el nacimiento de aquélla, no ha cesado de ir en aumento, precisamente en la medida en que la sociedad como forma de vida y organización social se ha hecho más compleja. La ética que caracterizó las sociedades agrícolas y artesanales, hoy en vías de extinción, y que nos parece haber sido placenteramente arcádica, profundamente sacramental y comunitaria, puede ser lo que ha sido visto con nuestros ojos, es decir, desde nuestras éticas formales y procedurales, pero no lo fue para quienes vivían en sociedades organizadas parentalmente y fueron sus víctimas. Para ellos los nuevos sistemas de valores y éticas tenían rostro y efectos sumamente profanos y desintegradores. Proporcionalmente hablando, el mismo individualismo que hoy tanto denunciamos y tememos, lo vivieron y experimentaron los griegos cuando entre los siglos XII y VIII a. J.C., pasaron de vivir en «genos» a vivir en la «polis»[2]. Los «genos» eran comunidades parentales religiosas y morales. En ellos la vida era profundamente comunitaria, el individuo y lo individual no contaba. Con la entrada en la «polis» las condiciones familiares del «genos» se vieron transformadas. Se produce una escisión entre individuo y rol, entre individuo y familia, una autonomización del sujeto con respecto al todo social y, con ello, una distancia del individuo no solamente del todo social, sino del todo axiológico y mítico. Y ello, obviamente, condujo a un crecimiento del individualismo. Este ejemplo se podría multiplicar hasta la saciedad.

Si a nosotros, por ejemplo en Costa Rica, la sociedad del pasado nos parece una sociedad con valores, más ética, es porque ha sido una sociedad fundamentalmente agraria y mercantil donde imperaba una ética inspirada en un Dios creador de la naturaleza, donde ley de Dios y *ley natural* coincidían. La modernidad, coincidente de un modo u otro con el advenimiento de la sociedad industrial, sociedad más compleja y autónoma, supuso el quiebre del *derecho natural*, y con él de una ética *natural*, y el advenimiento del derecho positivo. Derecho y ética, naturales y positivos, eran sentidos como céntricos, universales y jerarquizadores, por lo mismo profundamente cohesionadores. Actualmente, con el advenimiento de una nueva sociedad, en la que trabajo y organización social son tratados "virtualmente", ya no hay éticas de valor absoluto, deductivas, universales, sino correlativas, "virtuales", posibles; en consecuencia, echamos en falta la función cohesionadora que sobre nosotros ejercía la ética natural y aún la ética positivista o científica.

Podríamos seguir y profundizar nuestra reflexión. Creemos que lo apuntado basta para comenzar a sospechar de la verdadera naturaleza y función de la ética, y de que si la ética en algún tipo de sociedad se ha encontrado como pez en el agua, perdónenme esta bufonada, es en el nuestro. La ética, desde que existe, como tantas instituciones humanas, es un marco y una forma de proceder construidos por el ser humano en lo que refiere a la justificación y legitimación que necesita dar a su proyecto. La ética como marco y forma de

2 Cf. Mariano Corbí, *Análisis epistemológico de las configuraciones axiológicas humanas*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca 1983, pp. 429 y sgs.

proceder es correlativa al proyecto mismo construido. No puede estar desenganchada del proyecto, es parte de él. No es transferible de un tipo de sociedad a otro, de un proyecto humano a otro, ni puede erigirse e imponerse dogmáticamente. Sistema entre sistemas, proceso entre procesos, tiene que construirse en un proceso de prueba y error, en la apertura hacia los demás sistemas y sus límites, en el diálogo continuo, en la invención y en la creación continuas. Si nació de la diferencia relativa –entre lo idéntico a sí mismo y lo totalmente otro– la ética sólo funciona en ella. Por naturaleza y por función es aproximación, nunca exactitud; es hipótesis, nunca prueba y seguridad total. Pero por ello es manifestación y potenciamiento de libertad. No olvidemos que nació tomando distancia del cielo, y que su asiento es la libertad. No esperemos lo imposible de la ética, y de la ética cívica. Pero tampoco perdamos la conciencia de que, aunque no es mágica, sí es necesaria.

2. NECESIDAD Y POSIBILIDADES DE LA ÉTICA

La ética hoy más que ayer es necesaria. No solamente, porque una ética utopizante es necesaria en la crisis y anomia que conlleva todo paso de un tipo de sociedad a otro, sino por la naturaleza del nuevo proyecto que estamos construyendo.

En todos los proyectos pasados, los paradigmas de conocimiento respectivos traían consigo y secretaban su propio ethos, producían la orientación que el proyecto de sociedad demandaba, es decir, la axiología y ética necesarias. A esta característica se refieren los autores cuando dicen que todos los paradigmas de conocimiento que nos han precedido han sido mítico-simbólicos, cosa que ya no lo es el nuestro[3]. Nuestro paradigma actual, el que ejemplifica nuestra ciencia actual, ya no es mítico-simbólico, ya no vehicula un valor, un principio axiológico al cual referir el desarrollo del conocimiento y su aplicación, dejándonos en medio de una gran contradicción: el paradigma que asegura nuestra vida y sobrevida, conocimiento científico cada día más aséptico y tecnológico, no asegura la orientación y conducción que necesitamos como sociedad. De ahí la gran necesidad de la ética, la gran necesidad de una instancia que nos permita establecer y formular fines, objetivos y metas, en otras palabras, sentidos y valores[4]. Sin ellos una sociedad tecnológicamente tan poderosa como la nuestra, puede ir a una catástrofe, a su autonoaniquilación.

Efectivamente, sin ser tremendistas, el peligro más grave que amenaza a nuestras sociedades es la falta de un cohesionador social en forma de ética, es la falta de consenso en torno a fines y objetivos, sociales y humanos, fundamentales. Y la solución no está en el pasado, ¡ojalá!, no está en el rescate de valores, sino en el futuro, en la creación de valores. Una tarea mucho más difícil.

Hasta ahora y en lo tocante a este punto, el de los valores cimentadores y orientadores de la sociedad, la vida había sido fácil. Como dejamos dicho más arriba, cada paradigma de conocimiento comportaba su paradigma axiológico y ético. Ahora hay que crearlo, los valores ya no caen más del cielo ni nacen de la naturaleza misteriosa de las cosas. Para algunos autores la creación en este campo es tan importante y vital como la creación en el campo científico, en el tecnológico y en el organizativo.[5] Esta tarea de construcción, innovación y creación de valores, que demanda una actitud de implicación

3 Cf. Mariano Corbí, *Proyectar la sociedad. Reconvertir la religión. Los nuevos ciudadanos*, Herder, Barcelona 1992, pp. 130 y sgs.

4 Para efectos de esta exposición estamos utilizando prácticamente como equivalentes contenidos axiológicos y contenidos éticos, aunque bien sabemos que axiología y ética son dos realidades y momentos diferentes. La ética, por así decirlo, presupone los valores, lo axiológico.

5 Cf. Mariano Corbí, *Proyectar la sociedad*, p. 18 y passim.

y actividad, parece no nos va a abandonar más. Primer dato importante para una cultura y educación de valores.

En segundo lugar, la creación de los nuevos valores tiene, sin embargo, que tomar en cuenta y respetar ciertas condiciones. El sistema de valores nuevo no podrá contradecir el paradigma gracias al cual vivimos, no podrá competir con él ni erigirse en alternativa, sino que en diálogo profundo con él, conociendo y reconociendo sus aportes, tendrá que completarlo. Si nace compitiendo o erigiéndose en sistema alternativo, en primer lugar se desacreditará, y en un segundo lugar, el paradigma que es el nuestro no lo permitirá. Un sistema ético alternativo al paradigma de vida sería un sistema dogmático.

Así como el sistema ético no puede erigirse en un sistema anterior y por encima de todo otro sistema, tampoco puede pretender formular una jerarquía de valores con pretensiones de que a partir de la escala fijada obligue siempre y en todas partes. Formulaciones como las del Decálogo bíblico no significan una jerarquía rigurosa, como si el respeto de tal valor debe tener la preferencia siempre y en todas partes. Como dice Paul Valadier, se trata de prohibiciones que es preciso saber honrar en lo concreto de las situaciones, teniendo, pues, en cuenta a éstas[6].

Por último, en su aplicación a otros campos y dominios, el sistema ético tendrá que conocer y saber respetar la naturaleza y los valores propios del campo y dominio del que se trata, así como aprender de los resultados de toda verificación de valores como es toda puesta en acción. En otras palabras, los valores tienen que formularse en un proceso de prueba-error en una obligada referencia a un "a priori" y a un "a posteriori" del proyecto o acción concretos de que se trate. No otro es el fundamento de la tan referida sabiduría práctica, que consiste en el conocimiento y respeto del dominio y condiciones en los que la acción se desarrolla.

Las condiciones señaladas nos advierten de las exigencias del campo ético en que nos movemos, muy superiores a las que suele suponer los voluntarismos éticos y el llamado frecuente a los mismos.

Una ética cívica no escapa al impacto del nuevo paradigma y a sus exigencias de conocimiento, racionalidad y verificación. De ahí que la apelación a valores cívicos no tenga efecto positivo si no se somete a este tipo de exigencias, y si no lo hace, queda, en el mejor de los casos, en un efecto puramente retórico, si no interesado y manipulador.

En este contexto, ¿qué posibilidades quedan para la ética, y una ética cívica? Quedan muchísimas. Citemos un aspecto entre muchos. Cada día es más fácil para todos hacer la experiencia de la fragilidad del mundo que construimos; de la interdependencia cada vez mayor entre dimensiones, factores y aspectos que componen cualquier campo de la realidad; de la responsabilidad crecientemente compleja en todos los dominios; de la solidaridad necesaria. No hay obra significativa que no demande de una fuerza de trabajo social muy compleja. Los errores hoy, pese a los mecanismos que introducimos de autocorrección, también tienden a producir cadena y multiplicarse en sus efectos no deseados. Un error de alguien, una irresponsabilidad, puede tener efectos muy graves, en un tiempo y espacio a veces cercanos, medios o muy lejanos. Sin ética no sólo construiremos un mundo inhumano, invivible, sino que lo destruiremos para nosotros mismos y para las generaciones que vienen detrás. De ahí, la importancia de la educación para la ética y una ética cívica, y como parte de la misma y medio para alcanzarla, la importancia de una educación y una práctica de diálogo y concertación continuos.

---

6 Cf. Paul Valadier, *L'anarchie des valeurs. Le relativisme est-il fatal?*, Albin Michel, París, 1997, p. 121.

3. EDUCACIÓN PARA UNA ÉTICA CÍVICA

La ética cívica es la ética que nos guía y orienta como miembros de la «civitas» en las relaciones que a tal título mantenemos entre nosotros y con ella. En otras palabras, en un campo de por sí complejo y difícil como el de la ética en general, la ética cívica es, por su naturaleza social relacional, uno de los dominios éticos más tensado por la diferencia, más difícilmente consensual, más complejo y difícil. Si hoy día las diferencias aparecen en la misma raíz de la ética, en la misma concepción de lo que es bueno y de lo que es malo, como lo muestran cada vez más las encuestas sobre valores en los países modernos[7], se profundizan y se multiplican cuando se trata de los criterios y valores que nos deben orientar y guiar como ciudadanos. Y ello, no por razones de naturaleza moral, sino ante todo y sobre todo por razones de carácter objetivo. Indiquemos algunas.

Hoy en esta aldea que comienza a ser nuestro mundo en proceso de globalización total, entidades que hasta hace poco nos parecieron sagradas, como patria, nación, país, y portadoras de ethos, cada vez más nos parecen realidades históricas, construidas, pragmáticas. Los europeos, que no dudaron en morir por millones en dos guerras sucesivas, en la primera mitad de este siglo, sobre el cuadrilátero llamado "altar de la patria", hoy, a juzgar por su comportamiento, parecen haberse dado cuenta de lo poco sagrado y artificial que era, y se apresuran a construir una entidad económica, social y política de naturaleza fundamentalmente pragmática. Los centroamericanos estamos sintiendo ya la necesidad de borrar fronteras, al fin de cuentas bien recientes y hasta casuales, y formar una unión centroamericana. Tienen que ser realidades más próximas a la naturaleza y propias, tales como: etnia, pueblo, cultura, religión, para que por reacción viejas entidades se mantengan e incluso se fortalezcan. Cada día es más difícil encontrar candidatos a morir por una realidad "administrada" como es el Estado.

Otra razón objetiva es que las relaciones al interior de la "civitas", sobre todo si tomamos "civitas" por Estado, cada vez resultan más claras y visibles en su naturaleza social y, por lo mismo, cada vez más relaciones construibles y construidas. En otras palabras, la "civitas" cada día es vista de manera menos sentimental y más analítica, con más distancia, con más desencantamiento. La patria, objeto sustituto de la religión o convergente con ella, cada día aparece más en su desnudez relacional política y social.

Estrechamente unida a esta razón apuntada, aparece otra, y es la conciencia creciente de la autonomía de la realidad humana social, en este caso, de las relaciones sociales y políticas. Al respecto del modelo social a construir, del proyecto social a desarrollar, no hay modelos dados de una vez por todas, a los que podríamos copiar o, al menos, de los que podríamos deducir el nuestro. Los nuevos valores éticos tienen que nacer y nacen de la propia realidad de las nuevas condiciones materiales, científicas y tecnológicas, y de aquellas que las nuevas relaciones sociales permiten. No podemos transplantar valores correlativos a otro tipo de sociedad, por venerables que hayan sido, e intentar imponerlos a la nuestra.

Estas razones objetivas y otras más hacen que la ética cívica no sea un supuesto hoy que, momentáneamente dormido, podamos hacer despertar. No es un fenómeno de pérdida de moral ni de pérdida de memoria colectiva, sino, e insisto en ello, de dificultad objetiva a causa de la naturaleza compleja y desacralizada de lo social y de lo político. De ahí, la necesidad de la educación cívica. No para conseguir vía educación lo que ya no se consigue por socialización espontánea,

---

7 El mismo fenómeno se registra en las iglesias, al menos en la Iglesia católica a juzgar por la carta encíclica de Juan Pablo II *Veritatis splendor* (1993), la primera en su género sobre lo que califica de «una verdadera crisis» en los criterios para elaborar y enseñar una teología moral en la Iglesia.

eso sería domesticación, sino para lograr un tipo de participación más adulta y madura, con base en reflexión, criticidad y debate.

Vivir en la nueva sociedad demanda, por lo difícil que resulta, educarse para ello, educarse cívicamente. Educarse cívicamente es educarse en una pertenencia común por razones de pasado (herencia histórica) y por razones de futuro (proyectos llamados a construir), pero es, igualmente, educarse en todos los medios que hacen realidad esa pertenencia común, es educarse en todos los aspectos de la vida, sociales, culturales, científicos, técnicos, estéticos, morales y espirituales y, educarse siempre. El proyecto de construir la sociedad es algo tan riesgoso y complejo que no podemos delegarlo en nadie, continuamente tenemos que formar parte de él informándonos, analizando, participando, actuando. El rol cohesionador que antes ejerció la religión y posteriomente la ideología, hoy en buena parte lo ejerce el análisis y la criticidad. De ahí el gran valor en que debemos tener la educación para un análisis crítico y lo que nos debe preocupar la suerte de tanto hermano/a costarricense sin acceso a estudios que le permitan alcanzar tal capacidad. Un informe europeo captaba muy bien estas convicciones y preocupaciones hablando de la educación como proceso «desde la cuna hasta la tumba» y de la incidencia directa de la educación en la conciencia democrática[8].

Educar cívicamente no es tanto ni en primer lugar impartir programas de educación cívica –nunca un discurso sobre valores crea valores–, sino desarrollar aptitudes que permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable. Educar cívicamente es tener dominio de la propia lengua, comprender los fundamentos científicos que permiten hacer frente a las nuevas tecnologías, adquirir un espíritu crítico y, para ello, analítico, asimilar técnicas de aprendizaje para desarrollar nuevas aptitudes, poseer facilidades de comunicación aprendiendo alguna otra lengua. La nueva industria, como la construcción de la nueva sociedad, no requiere de robots sino de ciudadanos críticos[9], informados, con actitud innovadora y creadora. Permítanme que cite de nuevo el Informe europeo:

> «El aprendizaje de valores fundamentales reviste una vital importancia, porque es un arma que los individuos tienen para toda la vida. La educación es la herramienta más eficaz de la expresión democrática. Actualmente, se exige a los individuos el ejercicio de su capacidad de juicio en la expresión de sus opiniones mediante el voto sobre las orientaciones fundamentales, decisivas para el porvenir de la sociedad. El ejercicio adecuado del voto democrático depende del espíritu crítico del individuo enfrentado a las opiniones propuestas y de su capacidad de resistencia a la propaganda»[10].

Educar cívicamente es educar en el respeto y aprendizaje de la realidad, de las condiciones materiales, culturales y sociales que configuran el paradigma que hoy posibilita nuestra vida y sobrevida. Es de ellas de donde nacen los valores fundamentales de la sociedad y la ética que hay que construir. Esto lo entendía muy bien un profesor alemán cuando hace años, ante la petición de revisión de nota que le hiciera uno de nuestros becados aplazado en un examen escrito por haber fallado solamente en el número de un coeficiente, respondió: «Es preferible que usted sea aplazado ahora que más tarde se le caiga un puente en su país». Hoy somos tan interdependientes unos de otros en todos los aspectos de nuestras vidas, alimentación,

8 Cf. ERT, *Educación para europeos. Hacia una sociedad que aprende*, Informe de la European Round Table (ERT), Bruselas 1995.

9 Ver los contenidos que el Informe antes citado desarrolla bajo el epígrafe «Educar a ciudadanos, no a robots», p. 15.

10 Ibid., p. 16.

agua, salud, defensa civil, transportes, etc., corremos tales riesgos si no somos escrupulosos y honestos con lo que hacemos, que la ética profesional y cívica diaria se impone como un gran deber, y ello a partir de las realidades mismas, sin necesidad de iglesias que la prediquen. Estas pueden ser muy útiles, y lo son, para inspirar actos que van mucho más allá del deber, pero la ética nace de la realidad misma, y la ética cívica de la naturaleza compleja, interdependiente y frágil de la realidad social y política.

¿Será necesario subrayar que educar cívicamente es educar en el debate y discusión a todos los niveles de asociación, en el diálogo, en la negociación y en la concertación? Esta última expresión, muy de moda entre nosotros ahora, que ni siquiera sabemos si va a pasar de ser un mecanismo de coaptación y legitimación, debiera ser un mecanismo de acuerdo para la acción de perenne vigencia en todo tipo complejo de sociedad.

4. EL ARTE COMO FUENTE ÉTICA

Finalmente pero no en último lugar, la posible función éticamente formadora del arte en relación con nuestros espíritus y nuestro proyecto de sociedad.

Hay que comenzar por estar claros en que al arte le atraviesan las mismas tentaciones que a la ética y que a cualquier otra actividad humana. También el arte está tentado de negar la diferencia, pretendiendo reducirla a una unidad inexistente o a una pluralidad casi infinita de pequeñas unidades o monadas incomunicables e incomunicadas entre sí. El arte también conoce la tentación de la ideología, de lo racional, de lo hermético. El arte también nos puede aprisionar en un mundo de ilusiones en vez de abrirnos. El arte nos puede hacer pequeños dioses profundamente a-éticos o seres humanos profundamente éticos siempre en tensión simbólica entre lo idéntico a sí mismo y lo totalmente otro, siempre creadores. No caigamos, pues, en ilusiones. Después de siglos, el arte, como la religión, nos ha ayudado mucho, ha cambiado radicalmente a individuos, ha marcado épocas, pero no ha cambiado mágicamente la sociedad, ni la cambiarán hoy tampoco.

Pero el arte, en todas sus manifestaciones, tiene un potencial que no tiene ninguna otra manifestación humana para la ética personal, social y pública, y este potencial inagotable radica en su naturaleza simbólica y en su fuerza para simbolizar y revelar[11].

Por naturaleza simbólica entendemos la conciencia que tiene siempre el arte de ser, desde su raíz misma, parte y expresión de otra realidad, con la que forma un solo ser, a la que busca y persigue incesante y obsesivamente. Recordemos que «símbolo», en su sentido originario griego, eran aquellas dos partes en que se rompía una moneda o una medalla en el preciso momento de hacer un pacto o establecer un acuerdo, en testimonio y señal de que se había hecho. Cada parte solamente existía en función de la otra y ambas en función de un día poder ser juntadas y, en su coincidencia exacta, poder restituir la memoria del acontecimiento originante. Así es el arte, una forma de ser parte de otra y en función de la cual existe. El arte es siempre diferencia que tiende a la mismidad sin lograrlo nunca. El arte es sím-

11 Al arte se puede aplicar, con una pequeña variación de términos, la definición que Eugenio Trías da del símbolo: «El símbolo es, para mí –dice el filósofo español–, la forma de manifestación de lo sagrado: su irrupción en el cero del aparecer». En su obra "Pensar la religión", *Ensayos/Destino* 33, Barcelona 1996, p. 21. Lo único que habría que cambiar es «lo sagrado» por lo bello que está allende el *ser del límite*, en lo que Trías llama también el *cerco hermético*. A esta manifestación, como a la que manifiesta lo sagrado, con el filósofo podemos llamarla *revelación simbólica*.

bolo, mediación estética, como la ética es mediación moral[12].

El arte existe evocando y anunciando lo otro como parte de su ser total y queriéndolo reconstituir. Como dijo de sí mismo un teólogo, también podría decir el artista: tengo conciencia de haber sido visitado y desde entonces no hago más que decirme y buscar por quién.

El arte es diferencia en búsqueda de mismidad, y ojalá que siempre sea así, de lo contrario no sería arte. Un arte que llegó a su mismidad, ya dejó de serlo: ¡es el ser!, ¡es la realidad! Un arte que no descubre su naturaleza simbólica, es una racionalización, es un puro signo pegado a una idea, un concepto a un significado, no es arte. El arte es la diferencia creada, simbólica, eternamente refiriendo a la mismidad. El arte es comprensión, es reencantamiento, es tolerancia, es libertad, es participación, es paciencia, es amor. El arte es democrático y fuente de democracia. El arte no sustituye la ética racional, argumentada y fundada, la ética crítica, pero sí que la nutre, la inspira y la ayuda a superarse. El arte contribuye a hacer la «civitas» más humana.

Quisiera terminar compartiendo una experiencia que conocí como televidente y que me ha ayudado a entender un poco vitalmente lo que teóricamente es el símbolo. Se trata del reencuentro, después de muchos años, desde la infancia, de un hombre ya maduro con su madre anciana, trágicamente separados por los avatares de la guerra civil española. Después de muchos años, gracias a un programa de televisión un hombre a quien de niño se le habían cambiado los apellidos, llega a saber de la existencia de su madre en Toulouse. Inmediatamente toma contacto con ella y la visita y, lo que quizás es más simbólico, decide recuperar sus apellidos auténticos solicitando cambio de cédula de identidad con todos sus efectos, registros, pertenencias y bienes, empeño que le lleva dos años, y cuando le entregan la cédula lleno de emoción la da un beso y reemprende el viaje a Toulouse para ver a su madre y enseñársela.

Hijo y madre, dos partes de una realidad, separados por tantos años con una identidad impuesta como para haber renunciado al deseo, haber perdido la memoria, haber borrado el símbolo que cada uno era. No fue así, hijo y madre, seres simbólicos por antonomasia, parte inseparable uno del otro, cuando se descubren se fusionan como antes de nacer y rehacen la totalidad que formaban, porque encontraron lo que eran, madre e hijo, quiénes eran, lo que en el fondo habían sido siempre, lo que cada uno por su lado había llevado siempre consigo, lo que siempre vivían evocando, porque era la realidad más profunda, la más secreta, la más radical de ellos. Hijo y madre, símbolo de plenitud y de felicidad en su diferencia, en su diálogo-monólogo de años y años, incluso en su separación.

El arte, en el logro de su tensión simbólica, nos puede devolver a lo que somos, a quiénes somos, nos puede devolver al proyecto humano cuando nos salimos de él, nos puede inspirar en su lenguaje simbólico el proyecto que debemos construir, puede inspirar y nutrir nuestra ética, personal y cívica, puede contribuir a sostenernos en una ética cívica necesaria pero nada fácil, que no conoce atajos. Porque como no se hace ar-

12 Eugenio Trías relaciona bien ambas dimensiones cuando dice: «Para mí la prueba de probidad ético-estética de una intervención, o de un objeto de carácter artístico en la modernidad, estriba en la capacidad que puede tener e generar una forma que en ella exprese esa contradicción que crucifica al arte en nuestra era. El objeto artístico moderno debe ser un producto secularizador que, sin embargo, calma su sed en ese manantial (sagrado) que, sin embargo, porfía por cegar o por sellar»(Ibid., p. 118).

te ni religión haciendo simplemente ética, tampoco se es correctamente ético siendo un gran artista o siendo una gran creyente. Arte y ética están mediatizadas por la diferencia y la suponen, hasta el punto que queriéndola superar, la reproducen. Por ello, arte y ética son encuentro, en nuestro caso, de un pueblo consigo mismo, con lo que ha sido, es y pretende ser. Difícil imaginarse un pueblo que se encuentra éticamente si no se encuentra creadoramente, al igual que lo contrario. Un estadista nuestro lo expresó lapidariamente: «¿Para qué tractores, si no hay violines?». Pero se trata de procesos nada fáciles, complejos e interminables. De ahí la necesidad de la educación para el manejo correcto de las diferencias.

Amando Robles Robles
Escuela Ecuménica de Ciencias
de la Religión, Universidad Nacional
arobles@una.ac.cr

Ciencias Sociales 83: 139-148, (I-1999)

PRIVATIZACIÓN DE LA POLÍTICA Y POLÍTICA DE PRIVATIZACIÓN

Miguel Sobrado Chaves

RESUMEN

La privatización, entendida como el traslado de funciones públicas al sector privado, presenta a la corrupción en la administración pública como un proceso de privatización espúrea. Este comportamiento ilegal, que ha sido tolerado por el movimiento sindical y los partidos políticos, así como fomentada por los empresarios rentistas, demanda ahora otras formas de privatización. Si no hay una reforma del Estado, gestada en los sectores populares, el desmantelamiento del Estado para beneficio de unos pocos es inevitable.

ABSTRACT

Privatization, understood as transference of public functions to the private sector, shows public administration corruption as a spurious privatization. Such illegal behavior, wich has been tolerated by unions and political parties and encouraged by the rent-seeking bussines sector, now requires other ways to privatice. If there is not present a Estate reform generated in the popular sectors, it is unavoidable to end up with dismantling the State for the benefit of few only.

INTRODUCCIÓN

En todo el mundo la privatización ha sido un tema polémico en los últimos años. Tanto los círculos empresariales y políticos como intelectuales, sindicales y religiosos se han manifestado, con calor y pasión sobre el tema, a favor o en contra. Por los intereses que afecta, pues en todo proceso de privatización hay ganadores y perdedores, pareciera que ha predominado la pasión sobre el análisis, la reflexión y evaluación de este tipo de medidas. La misma definición de privatización ha sido restringida, por la mayor parte de sus oponentes y partidarios, a la venta de activos del estado, dejando de lado otras formas que asume el fenómeno y un análisis más integral. Esto último ha restringido el análisis desde la perspectiva del cambio y las necesidades del desarrollo, dejando por fuera las dimensiones sociológicas y políticas que acompañan las decisiones tecnocráticas de los economistas, condicionando sus alcances y resultados.

1. LA PRIVATIZACIÓN Y SUS MODALIDADES

Empezaremos por esbozar una definición que nos sirva de base para el análisis de este fenómeno. Entenderemos por privatización la transferencia al sector privado de funciones y actividades que antes eran desarrolladas por el Estado.

TIPOS DE PRIVATIZACIÓN

Existen al menos tres tipos más frecuentes de privatización:

1.1. Privatización por decisión política del Estado

Es un tipo de privatización que busca redefinir, desde el gobierno, las relaciones entre Estado y mercado transfiriendo activos y funciones a la empresa privada (Vargas: 1997).

Esta modalidad presenta varios subtipos:

a) Por el cierre de empresas o instituciones consideradas como deficitarias o innecesarias.

Se aplica a empresas con tecnología anticuada, sin capacidad gerencial, que sobreviven gracias a subsidios, sin valor significativo de mercado y cuyo cierre no tiene mayor trascendencia que para sus trabajadores o; a instituciones con funciones desactualizadas ya superadas, o con sobre oferta.

b) Por la venta directa de las empresas (con o sin monopolio) a la empresa privada.

c) Por la colocación y venta total o parcial de acciones en mercado.

d) Por la eliminación de barreras como el monopolio estatal, dando campo a la empresa privada. Tal es el caso de la banca en Costa Rica, donde se rompió el monopolio estatal de recepción de depósitos, sin que se haya vendido, ningún banco hasta el momento.

e) Por el sistema de concesión de obra pública, también conocido como "Construya, opere y transfiera" (COT), que permite a la empresa privada financiar y operar servicios públicos, como carreteras o muelles, dentro de ciertas reglas durante un período de tiempo determinado, a veces hasta de cincuenta años, antes de transferirlo de nuevo al Estado.

OBJETIVOS

La privatización por decisión política tiene diversos y a veces contradictorios objetivos siendo los dos más frecuentes:

a) Generar ingresos fiscales para paliar el déficit fiscal.

b) Estimular la eficiencia de la economía diversificando y desarrollando el mercado.

Algunas decisiones, sin embargo, generan conflictos entre estos objetivos. Por ejemplo, vender un monopolio público puede generar ingresos fiscales, pero no le da eficiencia al mercado. Por otra parte, la venta de un 50% de las acciones de telecomunicaciones, activa el mercado de capitales elevando al mismo tiempo la eficiencia de gestión de la empresa, pero genera menores ingresos fiscales.

CONDICIONES DE TRANSPARENCIA EN QUE SE DA LA PRIVATIZACIÓN

De las condiciones de transparencia en que se den los procesos de privatización impulsados por el estado, depende en gran medida el logro de los objetivos buscados.

A mayor transparencia y control social, existen mayores posibilidades de éxito si la decisión está bien tomada en términos de oportunidad y del interés nacional, a menor transparencia, mayor ingerencia de intereses particulares y corrupción, menores posibilidades de logro de los objetivos y metas sociales buscados (en caso de que hayan sido definidos).

1.2. Privatización por inopia

Se trata de funciones públicas, como la seguridad o los correos (Vargas:1997), que son asumidas progresivamente por el sector

privado por incapacidad o inopia del estado. En el caso de la seguridad por incapacidad del Estado para prestar este servicio y en el de correos, por no haberse puesto al día estos, en las nuevas modalidades de comunicación.

1.3. Privatización por usurpación interna o privatización perversa

Este tipo de privatización se produce por corrupción. Se trata de funciones e incluso instituciones enteras que, si bien permanecen formalmente con propiedad del Estado, son manejadas por grupos o mafias para beneficio propio. De tal forma el ciudadano para hacer trámites debe ir pagando propinas en cada escritorio o jefatura, como en la frontera de los antiguos feudos medievales. Así, en vez de cumplir el rol de instituciones de servicio y progreso público se constituyen en verdaderos obstáculos para el desarrollo, financiados, para colmo de males, por el aporte forzado de los contribuyentes.

Aunque el grueso de los procesos privatizadores son del primer tipo, es importante, por una parte, distinguir las modalidades que asume y, por otra, tener presente, por la magnitud y alcances que adquieren, y lo desapercibidos que pasan en los estados contemporáneos, los otros dos tipos de privatización descritos.

2. POLÍTICAS Y PRIVATIZACIÓN

- La privatización *desde la perspectiva de las políticas macroeconómicas es una acción instrumental, es un medio subordinado* a los objetivos y metas de la estrategia general de desarrollo. No existe, como si fuera una receta mágica, sino en función de objetivos y metas que se pretende alcanzar con su aplicación.
- *Otra puede ser la perspectiva desde las políticas sectoriales y regionales, donde esta acción tiende a ser más estratégica y menos instrumental* por los roles que adquiere en estos niveles, pero interesa analizar algunos casos donde ha sido aplicada como política macroeconómica, base de la transformación estructural.

La Rusia actual es un ejemplo de los efectos nocivos que produce la privatización aplicada como estrategia donde la institucionalidad, la economía, el capital humano y la capacidad de gobernar se han visto seriamente afectados (Sobrado:1996). Algo similar ocurrió con las privatizaciones radicales hechas por Pinochet en Chile hasta 1983, que tuvieron que ser revertidas posteriormente e incluso asumir el Estado el endeudamiento del sector privado "privatizador", para poder reactivar la economía.

El caso de Polonia es un ejemplo muy aleccionador de flexibilidad estratégica. Si bien hasta 1992 aplicó las recetas fundamentalistas que paralizaron su economía, provocando desempleo masivo y una fuerte crisis social, supo corregir el rumbo a tiempo. Desreguló, en ese año, a las empresas estatales para que estas pudieran participar plenamente en la economía de mercado. Se pusieron a la venta en ese momento, solo aquellas donde los trabajadores lo solicitaron, ya sea porque deseaban convertirse en dueños o porque preferían ser empleados de un patrono solvente. La única condición que se exigió para que siguieran operando las empresas públicas era que tendrían que ser autosuficientes; que no recibirían más subsidios y que en caso de fracasar serían rematadas, como cualquier empresa privada. Con este cambio se reactivaron las empresas estatales y toda la economía del país que, a partir de entonces, no ha cesado de crecer a un 6% anual, la mayor tasa de crecimiento europeo.

En los primeros tres años de operación de la nueva política, esto es a partir del 92, si bien el ritmo de privatizaciones es muy lento, al punto de ser posiblemente el país de la región que menos ha privatizado, paradógicamente, el crecimiento del sector privado avanzó vertiginosamente. La demanda de bienes y servicios del sector estatal, en las nuevas condiciones de mercado y macroeconómicas, fue

el mejor estímulo para el surgimiento y fortalecimiento del sector privado que en 1996 ya superaba con ventaja al sector estatal en su aporte al PNB.

El caso polaco arroja enseñanzas relevantes al destacar la importancia, sobre todo para una primera etapa de reforma estructural, de estímulo del mercado como institución. Esto resultó ser más importante para el desarrollo del sector privado y de la economía en general que un cambio violento de las formas de propiedad, como el ruso o el chileno hasta 1983, que desestabilizaron esos países. La importancia que tiene el poner a trabajar a las empresas estatales en condiciones de mercado es confirmada por el crecimiento acelerado de la productividad del trabajo en China de 1979 a 1994 (3,9% anual), mientras que este crecimiento alcanzó apenas un 1,1% de 1953 a 1978 (Hu, Zuliu and Khan, Moshin: 1997). El caso checo donde la privatización, por entrega de acciones a los ciudadanos, ha sido mucho más amplia y ordenada, sin afectar el funcionamiento de las empresas, se destaca también por la generación de una nueva institucionalidad para el mercado.

Un problema de los procesos de privatización fundamentalistas o anarco-liberales, como los mencionados de Rusia y Chile, es que existe un supuesto ideológico consustancial de naturaleza anarquizante y es que el Estado no sirve, de que es un peligro para toda la sociedad y como tal debe reducirse a su mínima expresión. Este supuesto llevó al gobierno argentino a afectar seriamente todo el sistema de información pública necesaria para la toma de decisiones. Refiriéndose a estos hechos un conocido economista comparaba estas políticas de recortes indiscriminados al aparato estatal, con un paciente al que le han diagnosticado sobrepeso y al que en vez de recomendarle una dieta para que se ponga en forma, le mandan a cortar las piernas y a sacarle los ojos, para alcanzar la meta más rápido. Es oportuno mencionar que este supuesto anarquizante no siempre cobra las mismas dimensiones operativas. En algunos casos no pasa de ser una declaración y una actitud. En Rusia, por ejemplo, no ha impedido que crezca el número de empleados públicos que suman ya 21 millones en un país de 150 millones. Mientras que la antigua URSS, con cerca de 300 millones de habitantes, cuyo estado era considerado ya de por sí burocrático, funcionaba con 17 millones de empleados públicos. El número de generales del ejército rojo ha crecido tanto, por razones políticas, que ya solo hay tres soldados por general. Como se puede apreciar el anarco-liberalismo sabe también utilizar el empleo público como una forma de neutralizar la oposición, mientras se continúa el reparto de las empresas públicas.

De tal forma no solo se venden empresas y se cierran instituciones duplicadas o innecesarias, sino que se debilita indiscriminadamente el presupuesto de casi todo el aparato estatal, lo que ocasiona la reducción de la calidad y la cantidad de servicios, tales como la seguridad o la salud provocando un deterioro profundo del clima y el rendimiento laboral. Así, mientras que, por una parte, la profecía que se enuncia sobre la incapacidad del estado, se autocumple, por otra, éste último, si bien se reduce de tamaño, también se debilita, en un momento en que debe ser fuerte para poder conducir los cambios y las transformaciones estructurales que requiere la nueva época.

3. LOS INTERESES EN JUEGO Y LAS ALIANZAS EN LA TRANSICIÓN

Los procesos de transformación estructural, producen profundas modificaciones en la economía, en el empleo y en las relaciones de propiedad. Con los cambios, unos sectores se afectan negativamente mientras que otros se benefician. De la forma en que se realice el proceso dependerá la cobertura y profundidad de los afectados; también de quienes y en que medida serán los ganadores. Por eso, estos procesos despiertan tantos intereses, estimulan controversias y generan dinámicas y agudas confrontaciones sociales.

En principio toda la sociedad debería beneficiarse de las transformaciones, pero como hemos visto anteriormente, no siempre es así. Los resultados dependen más de las alianzas y soluciones políticas que de las recetas de los economistas fundamentalistas que ve a la mano invisible, como el único factor de organización social.

De hecho, las interpretaciones económicas o políticas tradicionales, en general, por su desagregación y fragmentación, tienden más a cohonestar, con su soporte ideológico, las acciones de los grupos de interés, que a facilitar la interpretación y manejo de este tipo de procesos tan importantes para las sociedades contemporáneas. La realidad concreta no está desagregada por disciplinas, opera como un sistema integrado donde las acciones en el plano económico tienen repercusiones en lo social y político. El sistema económico tiene dimensiones sociológicas poco analizadas hasta el momento, que pueden ser de gran utilidad para entender y guiar mejor los procesos de cambio estructural. Una de estas dimensiones es la que definimos bajo el concepto de ecología empresarial.

3.1. La ecología empresarial

En todo sistema económico existen diversos tipos de empresarios, cuya interacción permite e impulsa su funcionamiento y desarrollo. Se enfrentan y complementan en los diversos sectores de la economía; asumen tareas y funciones, formas de organización y gestión que impulsan, ajustan y transforman, equilibrando sucesivamente, el desarrollo económico y social.

Este tipo de empresarios se definen por su capacidad de innovar las relaciones tecnológicas y de gestión, de impulsar o inhibir un mayor desarrollo social. Operan dentro de las relaciones económicas y técnicas, pero su actuación las trasciende. Como tipos culturales o sociales se ubican más dentro de la sociología económica, que en la economía tradicional.

La red de relaciones entre estos empresarios, opera como un sistema que mantiene el equilibrio entre sus integrantes, articulando e impulsando la economía y el desarrollo social en general. Sus interacciones crean patrones bastante regulares que generan intereses comunes y conflictos. Su accionar cambia el sistema a través de ajustes sucesivos, o en su defecto rompen el patrón provocando cambios mayores para alcanzar, después de algunas conmociones de mayor o menor intensidad nuevos niveles de equilibrio.

El equilibrio facilita la innovación y operación de las empresas, así como el trasiego de bienes y servicios. Es el ambiente que propicia el equilibrio entre estos tipos empresariales, el que es favorable al progreso técnico, a la innovación, al cambio por ajustes sucesivos o, por el contrario el que afecta y retrasa el progreso acumulando presiones. La economía es en buena medida reflejo de la interacción empresarial.

Este sistema no ha sido hasta el momento objeto de atención, pero la diversidad de los procesos contemporáneos de cambio social, sugieren que su estudio, elaboración y desarrollo pueden ser de gran utilidad teórico-práctica.

Escogimos el nombre de ecología empresarial para referirnos al fenómeno ya que el concepto de ecología, tan en boga en nuestros días, al estudiar las relaciones de los organismos con el medio ambiente, nos permite introducir un conjunto de categorías aplicables al mundo empresarial e ilustra mejor nuestra interpretación.

3.2. Tipos de empresarios

Los tipos de empresarios más destacados son los siguientes:

- *Los creadores e innovadores.* Son aquellos empresarios generadores de nuevas áreas de desarrollo; de nuevos productos y servicios que responden a las necesidades de la sociedad.

- *Los organizadores.* Son eficientes administradores, sistemáticos veladores de las disposiciones emanadas de las juntas directivas y del desarrollo y cumplimiento de los planes de trabajo.

- *Los brokers o corredores,* ágiles e informados intermediarios, sensibles y atentos para atender las necesidades emergentes de bienes y servicios. Que hacen su fortuna respondiendo ágilmente a las necesidades de las demás empresas o de las comunidades.

- *Los liquidadores.* Un tipo especial de corredor, que se ocupa de la liquidación y transformación de las empresas o instituciones desfasadas o ineficientes y de la puesta en circulación de los recursos estancados en viejos inventarios.

Mientras los primeros dos tipos cumplen con la función de crear, innovar, consolidar, e impulsar el desarrollo de las empresas, los otros dos, llevan oportunamente los bienes y servicios estimulan la eficacia de las empresas y el servicio a la sociedad en general.

Estos sectores configuran el sistema empresarial y tienden a establecer entre ellos una secuencia de equilibrios. La proporción y el tamaño de cada uno de estos sectores dependerá de la importancia de su función en cada situación y momento histórico. Los cambios al interior de los sectores pueden estimular el desarrollo de todo el sistema empresarial, conducir al estancamiento o consumir la capacidad existente, produciendo incluso el agotamiento de las reservas del sistema.

Cuando cada sector empresarial cumple con su función la economía en su conjunto avanza por equilibrios sucesivos. Dentro de las funciones más importantes del Estado está la de garantizar la existencia de condiciones que permitan un equilibrio funcional de cada sector. Esta función se realiza a través de un conjunto de políticas estimulantes, tales como las referentes a la innovación, la investigación para el desarrollo, el avance tecnológico, la promoción de una nueva institucionalidad descentralizada y ligada estructuralmente a los intereses de las empresas que facilite el acceso a la información y los servicios; la capacitación empresarial y de la mano de obra, así como de la adecuación de la cultura económica a las nuevas condiciones, entre otras.

Hay que destacar que el equilibrio no corresponde a una estructura dada, sino a las necesidades acumuladas de estabilidad, expansión o ajuste de los cambios tecnológicos o políticos. Así, a veces aumenta el peso o la importancia de uno o de otro de los sectores empresariales, según la situación prevaleciente. En los procesos de ajuste estructural, por ejemplo si bien se debe estimular el desarrollo de los liquidadores para facilitar el proceso de "reciclaje" de recursos financieros, materiales y humano, es determinante para el logro de las metas, impulsar al mismo tiempo la creación de condiciones y estímulos para el surgimiento y consolidación de los empresarios creativos, los únicos capaces de conducir la economía por las nuevas vías de desarrollo. En este sentido las políticas del Estado inciden directamente sobre la ecología empresarial, estimulando o desestimulando el equilibrio. El papel del Estado, en interés de la sociedad, debe ser el de facilitar las condiciones para que se den los ajustes entre sectores empresariales; ajustes que en el largo plazo garantizan el papel de la creación y la innovación sin interrupciones.

Un aspecto muy importante que debe tenerse en cuenta en países como los de América Latina, que tienen una larga tradición proteccionista, es la alteración que esto ha provocado en la composición de su actual ecología empresarial. *Las políticas de sobreprotección, al prolongarse en el tiempo, en vez de dar oportunidad y estimular, lo que era su objetivo inicial, la formación de empresarios competitivos, generaron un tipo de empresario que denominaremos "rentista"* siguiendo la definición de Anne Kruger (rent seeking). Este tipo de empresario incubado al calor del Estado y apoyado frecuentemente

en conexiones políticas, se caracteriza por hacer sus negocios en las rendijas que abren las leyes y los múltiples reglamentos que suelen acompañarlas. *Su actividad no se da en función de la eficiencia, sino de la ineficiencia existente del mismo sistema.*

Las políticas de ajuste estimulan la formación de liquidadores, para facilitar el reacomodo de recursos materiales y humanos, en nuevas formas empresariales. Este proceso, en la medida que se realiza progresivamente con una participación activa y creciente del mercado, estimula la reorganización y transferencia a una nueva situación de equilibrio. Sin embargo, cuando es precipitado por intereses particulares que se imponen afecta al libre juego de las fuerzas que garantiza el acceso de oxígeno a los otros sectores empresariales, puede paralizar la economía y ocasionar serios daños al tejido y organización social. Como es sabido estos procesos desencadenan posibilidades de hacer dinero fácil con los bienes del Estado, comprándolos baratos y vendiéndolos caros, lo que estimula la formación de grupos de interesados en enriquecerse con el desmantelamiento o venta de las empresas e instituciones públicas. Estos grupos integrados por empresarios rentistas o liquidadores encuentran un aliado natural en los políticos fundamentalistas que ven, por miopía o interés propio, a la privatización como estrategia de desarrollo. Los rentistas, quienes no están interesados en soluciones sistémicas que acabarían o restringirían con su *modus vivendi*, encuentran en el radicalismo de los fundamentalistas, que actúa directamente sobre los síntomas, sin afectar el sistema, las mejores condiciones para intensificar sus ganancias a costa de los activos públicos. Así, paradógicamente, los mismos que provocaron en gran medida el estancamiento de las economías latinoamericanas se transforman, por oportunismo, en soporte activo del anarco-liberalismo. Cuando esta alianza fructifica, los liquidadores y rentistas, transformados desde la nuevas posiciones en activos *depredadores* intervienen desde el Estado, impulsando políticas radicales que paralizan y desmantelan las empresas públicas, e incluso aquellas privadas que habían gozado de protección hasta el momento.

Políticas tales como la prohibición de hacer inversiones u oponerse a la desregulación en el caso de las empresas públicas, o de la eliminación radical –no progresiva– de las barreras de protección arancelaria, en el caso de las empresas privadas, rompen la relación generativa entre los sectores empresariales y estimulan el crecimiento y hegemonía de los rentistas y liquidadores. Su accionar reduce progresivamente los espacios de los empresarios creadores e innovadores y en general de todos los otros tipos de empresarios decentes. El negocio en estas condiciones se concentra en la gran piñata de bienes públicos, en ocasiones ligada al quehacer delictivo y no en la creación y administración innovadora de empresas. Rusia, el Chile de Pinochet, México, Argentina han sido, en mayor o menor escala, escenario y expresión de estas alianzas perversas, realizadas a costa del patrimonio nacional y del nivel de vida de la población. A Chile, que fue el primero en transitar por este camino, las medidas correctivas posteriores, le han permitido recuperar una nueva estabilidad y avanzar en el plano económico y social. Argentina y en menor escala México parecen orientarse hacia una nueva etapa de reordenamiento, Rusia parece estancada aun en las últimas fases de la piñata, mientras crecen sus problemas internos y aumenta el riesgo de una explosión social y política.

3.3. Posibilidades analíticas y operativas

La forma que han asumido los procesos en Europa del este y América Latina y los costos que se han pagado, ha sido desde luego, en última instancia, producto de la cultura económica, de la coyuntura interna y de las correlaciones de fuerzas dentro de cada uno de los países. Atribuir, sin embargo, todo el peso de las decisiones a los factores internos, en un mundo en globalización creciente que depende cada vez más de las instituciones financieras y de la política económica

internacional, sería una simplificación inadmisible. Sobre las decisiones internas ha tenido un peso, en muchos casos determinante, la política y recomendaciones de los organismos internacionales y de sus técnicos, aunque en otros, su relevancia haya sido de menor significación. Los supuestos de algunas de estas políticas, como la de privatización generalizada han resultado insostenibles y en algunos casos, catastróficos como el de Rusia. La carencia de la dimensión sociológica y política en el análisis de los asesores occidentales, que deberían saber que construir una economía de mercado es bastante más que privatizar, ha facilitado a la mafia el apoderarse de ese gran país y generar un peligro potencial para la estabilidad de esa región y del mundo. Este tipo de errores, no han sido totalmente ingenuos, grandes intereses externos que también han participado en los dividendos de las piñatas, han servido de soporte y caja de resonancia para prolongar su vigencia. Apenas en los últimos años, ante la evidencia del desastre, se dirige la atención de los organismos internacionales hacia la importancia de las estructuras institucionales nacionales, locales y el desarrollo de la capacidad de participación.

Con la incorporación de la categoría de ecología empresarial al análisis de los procesos de cambio, pretendemos contribuir a incorporar la dimensión sociológica y política en el análisis y diseño de los procesos de ajuste estructural. No se puede pretender conducir a la transformación de una sociedad limitando la iniciativa de sus creadores y la participación de las fuerzas vivas, al mismo tiempo que se promueve la depredación del patrimonio público. Todo proceso de cambio debe conducir a una renovación del sistema empresarial, que genere espacios, estimule el rol de los empresarios creativos y estimule un clima propicio al desarrollo de iniciativas y de participación. Entendiendo, en este caso, por empresarios solo a los creadores e innovadores de empresas, que no deben ser necesariamente sus propietarios.

Esta debe ser una de las políticas macroeconómicas rectoras del proceso de cambio y transformación. Las medidas concretas de apoyo, como la privatización, deben orientarse y hacer efectiva este tipo de políticas.

Apoyarse en los "empresarios" rentistas como motores del cambio, no conduce por el camino más corto ni más efectivo a la creación y renovación. Por su propio origen y experiencia de lucrar con la ineficiencia, este tipo de empresarios, que tienen un peso significativo en América Latina, es la negación misma de la eficiencia y de la iniciativa creadora que requieren las transformaciones. De hecho han sido ellos quienes, al fin de cuentas, han llevado al estancamiento a sus países. Su presencia e iniciativa en los procesos de cambio es animada solo por el ansia de depredación y el negocio protegido fácil.

El desarrollo de un nuevo equilibrio empresarial que tenga como eje a los empresarios creadores exige de una reforma del Estado, que facilite las condiciones e incube el clima necesario para su surgimiento y desarrollo. Una reforma realista con sentido de proceso, orientada por objetivos, no por los dogmas anarcoliberales, que impulse y premie la eficiencia al mismo tiempo que cierra las rendijas en que operan los rentistas.

Una reforma que, como la polaca no descarte *a priori*, al menos durante la transición, el papel del Estado en la economía, que sepa aprovechar la capacidad empresarial y de gestión pública instalada, cuando esta exista, aprovecharla; desregulándola para impulsar el desarrollo. Que se centre en la construcción de una economía de mercado (Sobrado:1994), de sus condiciones de operación e institucionalidad más que en la privatización en sí misma, que establezca un nuevo sistema de estímulos y castigos acorde con las exigencias de capacidad y eficiencia.

Una reforma que establezca las bases de la administración moderna en el Estado; que conduzca a la reforma del régimen

presidencialista introduciendo la rendición de cuentas y la revocatoria de mandatos; estimule e impulse activamente la capacitación empresarial y ciudadana.

Que sea capaz de generar nuevas estructuras institucionales ligadas a la suerte de los empresarios creadores, por pequeños que estos sean.

Los sindicatos y otras organizaciones que se han opuesto, por la forma en que los afecta, a la venta de activos públicos, deben revisar sus planteamientos si desean que sus asociados no sean los grandes perdedores de este proceso. En primer lugar deben empezar por reconocer que la privatización no empieza con la venta de activos públicos, sino con el abandono de funciones y la ineficiencia del Estado y con la corrupción usurpadora. Que estas dos formas de privatización son las que han generado las condiciones y el clima necesario para que florezca y adquiera respaldo social el anarcoliberalismo. Que no oponerse activamente a la ineficiencia y corrupción, "porque este era un problema patronal" ha resultado estratégicamente nefasto para sus intereses, pues les ha hecho perder el respaldo público y los ha colocado a la defensiva poniéndoles al frente de algunas causas indefendibles que los mantiene prácticamente acorralados.

Las nuevas realidades exigen audacia y visión para defender los intereses de la población, de los trabajadores y los empresarios creativos y generadores que existen en las comunidades de todos los países, pero que se encuentran carentes de una institucionalidad de soporte.

Se requiere de algo más que una reacción en contra de un proceso de renovación manipulado, ineficiente y de gran costo social para la nación como el que impulsan los rentistas. No se puede construir el futuro viendo para atrás. Ni la mano invisible del mercado, ni el estado omnipresente son capaces en sí mismos, cuando son vistos como factor único o determinante, de garantizar el desarrollo sostenible, es necesario incorporar también a la sociedad civil como factor clave para el progreso activo en las sociedades contemporáneas.

Se requiere de una visión de futuro compartido, de un nuevo proyecto nacional capaz de dinamizar las reservas creadoras y la capacidad de participación de toda la población. Esas reservas de creatividad que existen en todas las comunidades, pero que carecen de información y de servicios y oportunidades institucionales para fructificar y desarrollarse. De un proyecto que promueva la generación de empresas y empleo calificado, pero sobre todo la capacitación técnica y ciudadana. De un proyecto basado en la participación y organización autónoma, que al mismo tiempo capacite a la ciudadanía y construya una nueva institucionalidad de soporte a la creación, a la innovación y al nuevo orden social.

En fin, solo una sociedad bien organizada y capacitada puede tomar la decisión de cambiar las viejas estructuras, construir y asumir la gestión de una nueva institucionalidad. Una sociedad sin visión de futuro y sin capacidad de organización y gestión ciudadana, por más declaraciones de cambio y participación que realice, está condenada a ser arrinconada por las estructuras institucionales y los intereses que las manejan.

CONCLUSIONES

Los planteamientos más radicales a favor de la transformación y el cambio de estructuras no son siempre el camino más rápido para el cambio. Hablar, a nivel macroeconómico, de privatización radical no es más que una forma de encubrir, con el manto del interés general, la privatización de la política en beneficio de los sectores rentista y liquidadores. Implica por lo general la subordinación del interés nacional y las necesidades reales de transformación estructural, en fun-

ción de la voracidad desatada de estos sectores transformados, por la piñata privatizadora, en depredadores del patrimonio público, en un momento en que la sociedad necesita líderes con visión nacional verdaderos samurais del desarrollo.

A nivel de región o de sector puede y deben darse, cuando corresponda, políticas de privatización subordinadas a las políticas y objetivos de desarrollo claramente definidos en función del interés y transformación nacional.

Las estrategias de cambio y transformación deben tener un norte definido que conduzca a la capacitación ciudadana, a la generación de una institucionalidad autónoma que faculte el establecimiento y operación de nuevos sistemas empresariales y de estado basados en la creatividad, eficiencia y participación generativa. Los procesos privatizadores, cuando procedan, deben realizarse en este marco, procurando que la transformación de la estructura de propiedad desencadene y dinamice las iniciativas y el potencial de la nación.

Los organismos internacionales, por el interés de las naciones, deben impulsar el estudio de las experiencias más exitosas, socializar y difundir los resultados e incorporarlos en sus políticas y programas.

BIBLIOGRAFÍA

Boer, Werner and Birch, Melissa. 1994. *Privatization in Latin America.* PRAEGER.

Hu, Zuliu and Khan, Moshin S. 1997. *Why is China Growing so Fast?* International Monetary Found.

Kruger, Anne. 1990. *Government Failures in Development.* Cambridge, Mass. National Bureau of Economic Research Inc.

Kruger, Anne y Duncan, R. 1993. *The Political Economy of Control.* Cambridge, Mass. National Bureau of Economic Research Inc.

Matus, Carlos. 1991. *El líder sin estado mayor.* Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, Fundación Friedrich Ebert, Caracas.

Mc.Lindon, Michael P. 1996. *Privatization and Capital Marker Development.* PRAEGER.

Rada Ministrow Polski. 1996. "Reformy zludzmy i dla ludzi", Setiembre.

Ramamurti, Ravi. 1996. *Privatizing Monopolies.* The Johns Hopkins University Press.

Rodríguez Chirillo, Eduardo J. 1995. *Privatización de la empresa pública y postprivatización.* ABECEDO-PERROT.

Sobrado, Miguel. 1996. "Ecología empresarial y cambio social". *Revista de Ciencias Sociales*, N°71 marzo, Universidad de Costa Rica.

Sobrado, Miguel.1994. "Capacitación empresarial en condiciones de transición en Europa oriental". *Land Reform.* FAO-Roma.

Sobrado, Miguel. "Mágia y realidad en Rusia", *La Nación* 8-09-93 y "Polonia: ¿Privatización en sí o para sí?" *La Nación* 19-09-93 (Revistas dominicales).

Vargas Cullell, Jorge. 1997. "Privatization in Costa Rica: Democratic Constraints to Institutional Reform". *Paper* submited to the Latin American Studies Association Annual Reunion, March.

Miguel Sobrado Chaves
Apdo. 840-3000
Heredia, Costa Rica
msobrado@una.ac.cr

Ciencias Sociales 83: 149-156, (I-1999)

*CUMPLIMIENTO DE LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS DEL JUDAÍSMO (KASHRUT) EN LA COMUNIDAD ORTODOXA JUDÍA DE COSTA RICA**

Vivian Gelber Lang
Francisco Sánchez

RESUMEN

El análisis del cumplimiento de los hábitos alimentarios del judaísmo (Kashrut) en la Comunidad Ortodoxa Judía de Costa Rica muestra que tanto el grado como el porcentaje en esta población se encuentran en un nivel medio (cumplimiento entre el 20 y 50% de los requisitos de selección, preparación, servida y consumo de alimentos). El mayor grado y porcentaje de cumplimiento del Kashrut se encuentra en el grupo de edad C (50-75 años) y el menor en el grupo de edad A (15-34 años). Dentro de las razones brindadas para el cumplimiento de éste se encuentra la de creer en la Kashrut y sus reglamentos y para el no cumplimiento, la poca disponibilidad de alimentos kosher, el alto costo de los mismos, la educación recibida y la costumbre del hogar.

ABSTRACT

An analysis of Judaism food habits (kashrut) among an Orthodox Jewish Community of Costa Rica shows that 33% of the subjects had a low level, 37% a medium and 30% a high level of compliance with kashrut. The rate of compliance was higher in the 50 to 75 year age group and lowest in the 15 to 34 year age group. The main reason for compliance with the kashrut among this community was a belief in the kashrut and in its rules. The scarse availability of kosher food, their higher cost, the educational level and the degree of compliance with kashrut among other members of the family were among the main causes of non-compliance of the kashrut laws.

1. INTRODUCCIÓN

Los hábitos alimentarios, sobre todo aquellos relacionados con la manera de preparar los alimentos según recetas propias, son una de las características mediante las cuales se identifica a un pueblo o a una religión. El judaísmo no es una excepción. Los hábitos alimentarios del judaísmo datan de tiempos milenarios y persisten aún en nuestros días. Estos han jugado un papel muy importante en la preservación y unión del

* Trabajo final de graduación, Escuela de Nutrición, UCR.

pueblo judío a través de los años y de los innumerables lugares en donde las personas de esta religión han vivido.

El judaísmo es la religión monoteísta que practica el pueblo hebreo, fundada en el concepto de un D-os todopoderoso, inmaterial, eterno, justo y misericordioso. Identificado con el pueblo hebreo, el judaísmo está íntimamente ligado a la historia de Israel (Enciclopedia Ilustrada Cumbre, 1984).

Los dogmas, preceptos y ritos de la religión judía, basados en la Ley Mosaica, están contenidos en los libros, leyes y escrituras sagradas. Los principales son: La Torá (Biblia), el Talmud (compilación de diversas leyes y prácticas judías) y otros como el Shuljan Aruj y la Mishná.

La forma de obedecer esas leyes constituye la mayor diferencia entre las ramas en que se ha dividido el judaísmo moderno: los ortodoxos, los conservadores y los reformistas. Con respecto a la alimentación, los judíos ortodoxos observan las leyes dietéticas basadas en regulaciones estipuladas en los libros sagrados y rabínicos: estas reglas se refieren a la selección, preparación y manera de servir las comidas. Entre los judíos conservadores algunos son tan observantes de las reglas dietéticas como los ortodoxos, pero otros las siguen dentro de la casa en menor medida y no las cumplen fuera de ella. Los reformistas minimizan la significación de las leyes dietéticas (Robinson, 1984; Robinson, 1986).

Los hábitos alimentarios del judaísmo o Kashrut, como se conocen dentro de la religión judía corresponden a una palabra hebrea que se refiere a las leyes dietéticas judías. Es un derivado de la palabra Kasher que significa "apto", "apropiado" o "de acuerdo con la ley religiosa". Cualquier alimento que satisfaga los requisitos de la ley judía es apto para ser comido: es kosher (Rabí Donin, 1983). Kosher es el término con que en la literatura rabínica se designa lo ritualmente permisible y legítimo.

Muy pocos preceptos tienen tanta significación dentro del judaísmo como los que se refieren a la dieta. Al reflexionar sobre el contenido religioso del judaísmo, la fiel observancia de las leyes dietéticas ha contribuido a preservar la solidez del pueblo judío, porque constituye un vínculo entre todos los integrantes de esta religión.

La comida judía característicamente ha unido a las personas judías. Este fenómeno ha persistido a través de los años en innumerables lugares del mundo. Los judíos han vivido en casi todas las naciones y culturas del mundo y han adaptado a la propia alimentación muchas tradiciones alimentarias y recetas de estos lugares. Sin embargo lo que siempre los ha mantenido unidos y preservado su judaísmo son sus hábitos alimentarios, el kashrut.

Además de que representan un vínculo desde el punto de vista religioso, los hábitos alimentarios en los judíos se ven influenciados también por su país de origen, tales como Rusia, Alemania, Polonia o los países árabes, entre otros. Esto se debe a que los judíos tuvieron que adaptarse al tipo de alimentación existente en estos países desde el momento en que tuvieron que radicarse en ellos.

La aplicación principal de las reglas de Kashrut aparece en las reglas sobre alimentos. El judío no debe comer sino un número restringido de animales, caracterizados en la Biblia o por la interpretación rabínica como puros. Las leyes dietéticas judías tienen como único fin el bienestar del ser humano basándose en la frase "somos lo que comemos" (Lubavitch Women's Cookbook Publication, 1992; Weinfeld, 1949).

Las leyes de la alimentación se refieren a las formas de selección, preparación y servida de la comida. Estas aparecen por primera vez en el libro de Levítico en la Biblia y son las que rigen aún. En la Biblia no se da ninguna justificación para tales leyes; pero el judío practicante cree que ellas son un

medio positivo de autopurificación y de servicio a D-os. Se ha pretendido fundamentarlas en motivos higiénicos y éticos, sin embargo los factores espirituales de santificación y ascetismo constituyen la motivación primaria de quienes las observan (Anderson, 1993). A continuación se hace una breve descripción de cada una de estas leyes según se ha documentado en la Biblia, Lubavitch Women's Cookbook Publication, 1992; Rabí Donin, 1983; Rabí Forst, 1994; Rabí Lipschutz, 1992 y Lubavitch Women's Cookbook Publication, 1989.

LEYES DE LA ALIMENTACIÓN

a. Animales terrestres: Están permitidos solamente los mamíferos que posean la doble característica de tener pezuñas hendidas y ser rumiantes. Estos son: la vaca, la oveja, la cabra y el ciervo. Un animal que tenga solo una de las características no es kosher.
b. Marinos: Solamente los peces que posean la doble característica de tener aletas y escamas están permitidos. Los mariscos comunes (cangrejos, ostras, langostinos, camarones, almejas y langosta de mar) se encuentran en la categoría de prohibidos.
c. Entre las aves la característica específica para distinguir las permitidas de las prohibidas es la de presentar membrana interdigital. Se considera como prohibidas a las de rapiña o aquellas que consiguen su comida al estilo de las aves de rapiña (buitre, cuervo, halcón, lechuza, avestruz, pelícano, cigüeña y garza). Las aves de corral (gallina, pavo, ganso, pato, paloma) se encuentran entre las permitidas.
d. Los reptiles, anfibios, insectos y crustáceos no están permitidos.
e. Los demás representantes de la fauna que no cumplen con las anteriores características están prohibidos.
f. Los productos provenientes de animales no kasher tampoco lo son. La única excepción es la miel de abejas que si está permitida.
g. Cualquier alimento susceptible de perjudicar la salud no debe ser ingerido, aún si está permitido por las otras leyes de kashrut.
h. Se prohibe comer de cualquier animal puro que haya muerto de muerte natural o haya sido sacrificado por cualquier método que no sea el ritual ("shejitá"): corte dado de ida y vuelta en la garganta en forma rápida que causa el menor dolor posible al animal y garantiza el máximo derrame de la sangre de este.
i. La Biblia prohibe el consumo de la sangre inclusive si viene de animales y aves kasher, ya que ésta representa la vida del animal. La sangre debe ser removida previamente de la carne por uno de los siguientes métodos:
   - Método de remojar y salar: Lavar la carne en agua fría, colocarla en un recipiente con agua fría por media hora, sacarla y cubrirla con una capa de sal, colocar la carne en una superficie plana inclinada en un ángulo tal que permita que la sangre escurra por una hora. Eliminar la sal bajo el agua.
   - Método de asar bajo las llamas, horno o asadera eléctrica.
j. Se prohibe mezclar carne y leche y consumirlos juntos en cualquier forma. Los términos carne o leche no se refieren solamente a estos productos sino también a grasas de carne y de leche y a los productos elaborados con ellos.
k. Los productos cárnicos y lácteos no deben cocinarse o servirse en los mismos recipientes aún si no son servidos al mismo tiempo. A consecuencia de esto la cocina judía tiene doble vajilla y está separada en secciones para cada uno de estos productos.
l. Un período específico (de 3 a 6 horas) debe transcurrir desde que se ha comido carne para poder comer un producto lácteo. Lo contrario no es necesario.
m. Está prohibido utilizar un huevo que contenga sangre, ya que eso implica que está fecundado.
n. Revisar antes de comer o cocinar, que los productos vegetales no contengan gusanos o ácaros.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación fue describir los hábitos alimentarios que siguen los miembros de la "Comunidad Ortodoxa Judía de Costa Rica" en la actualidad. Los específicos fueron:

a. Determinar el grado de cumplimiento de los hábitos alimentarios del judaísmo en los individuos de la Comunidad.
b. Diferenciar el grado de cumplimiento intergeneracional de los hábitos alimentarios del judaísmo que se den en el momento actual.
c. Determinar las razones del cumplimiento o no de los hábitos alimentarios del judaísmo en los individuos de la Comunidad.

3. METODOLOGÍA

El tipo de estudio de esta investigación fue transversal y descriptivo.

El universo o población de estudio estuvo constituido por todos los miembros de la "Comunidad Ortodoxa Judía de Costa Rica" en edades de los 15 y hasta los 75 años. En total fueron 1000 personas. De este universo se determinó una muestra de 100 personas mediante el método de muestreo aleatorio estratificado no proporcional distribuidas en los estratos etarios:

- 15 a 34 años (Grupo A): 39% de la muestra
- 35 a 49 años (Grupo B): 32% de la muestra
- 50 a 75 años (Grupo C): 29% de la muestra.

El procedimiento para la recolección de los datos fue la entrevista individual en la casa de cada uno de los individuos de la muestra, previa cita por teléfono, llenada por la investigadora principal (Vivian Gelber) incluyendo además el método de Recordatorio de 24 horas. (Bingham, 1987; Fanelli, Stevenhagen, 1986; Karvetti, Krwts, 1985; Marr, *et. al.*, 1971; Morgan, *et. a*l., 1987).

4. RESULTADOS

Al preguntar a la población sobre la definición del kashrut solo el 61% contestó que eran las normas, leyes y reglas de la alimentación del judaísmo que regulan el tipo de comida permitida, su preparación y consumo. De este porcentaje el 52,5% (32 personas) correspondió al sexo masculino y 47,5% (29 personas), al femenino; por otro lado con respecto a la edad casi el 40% de la población que contestó esta respuesta (24 personas) correspondió al Grupo de edad B. El resto de la población (39%), ofreció otras definiciones como "forma de vida" o "limpio y puro".

Al preguntar a los miembros de la muestra por el cumplimiento del kashrut el 9% (4 hombres, 5 mujeres) contestó que si lo cumplía, mientras que el 91% (45 hombres, 46 mujeres) contestó que no. Con respecto a la edad, el grupo en donde más se cumple es en el Grupo C (6 personas) mientras que en el Grupo A es en donde se encuentra el mayor número de personas que no lo cumplen (33 personas).

La razón prioritaria brindada para el cumplimiento del Kashrut es la de "creer en los reglamentos que establece la kashrut" (5 personas), mientras que para el no cumplimiento es la de que "es muy difícil cumplir con ella en el país" (23 personas) por la falta de disponibilidad de alimentos kosher y el alto precio de los mismos.

Al consultar sobre el cumplimiento de los requisitos de preparación y consumo relacionado con los hábitos alimentarios del judaísmo (kashrut) se encontró que no se cumplen en más del 50% los siguientes requisitos: consumir únicamente animales matados por el shojet (carnicero) en forma kosher (89%), esperar de 3 a 6 horas después de consumir carne para comer lácteos (79%), tener la cocina y los utensilios de la misma divididos para preparar carnes y lácteos (78%), remojar y salar o asar la carne antes de cocinarla para hacerla kosher (76%), no consumir carne y/o

derivados junto con leche y/o derivados (62%), no consumir carne con sangre (56%), y por último, no consumir mariscos (54%).

Por otro lado existen tres requisitos que sí se cumplen en más del 50% de la muestra, los cuales son: consumir únicamente pescados con aletas y escamas (81%) consumir únicamente animales rumiantes y con pezuña hendida (72%), y finalmente, no consumir carne de cerdo y/o derivados (70%). El detalle de esta información se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro 1
CUMPLIMIENTO DE LAS LEYES DEL KASHRUT (SELECCIÓN, PREPARACIÓN Y CONSUMO DE ALIMENTOS) Y RAZONES DE SU CUMPLIMIENTO O NO SEGÚN FRECUENCIA DE RESPUESTA.
Comunidad Ortodoxa Judía de Costa Rica. Setiembre, 1995

LEYES DEL KASHRUT	CUMPLIMIENTO	
	SI Nº Razones	NO Nº Razones
Consumir únicamente animales matados por el shojet en forma kosher	11 -Es Kosher	89 -Costumbre
Consumir únicamente animales rumiantes y con pezuña hendida	72 -Son los autorizados por kashrut	28 -Come otros como cerdo
Consumir únicamente pescados con aletas y escamas	81 -Son los que se pueden comer	19 -Come de todo
No consumir carne con sangre	44 -No lo permite la kashrut	56 -Carne no kosher viene con sangre
Remojar y salar o asar la carne antes de cocinarla para hacerla kosher	24 -Carne kosher ya viene así	76 -No cumple con el kashrut
No consumir carne y/o derivados junto con leche y/o derivados	38 -Ley de kashrut	62 -Le gusta comerlos juntos
Esperar de 3 a 6 horas después de consumir carne para comer lácteos	21 -Ley de kashrut	79 -No cumple con kashrut
No consumir carne de cerdo y/o derivados	70 -No le gusta, le da asco	30 -Le gusta el sabor
No consumir mariscos	46 -Ley de kashrut	54 -Le gustan
Tener la cocina y los ingredientes de las misma divididos en carne y leche	22 -Ley de kashrut	78 -No cumple con kashrut

En cuanto a las razones del cumplimiento de las leyes de kashrut es importante notar que la mayoría se relacionan directamente con el kashrut, sin embargo, las razones del no cumplimiento se relacionan más con los gustos de los entrevistados.

Al analizar el porcentaje de la muestra que cumple con los requisitos de preparación y consumo de alimentos según el kashrut se determinó que el 30% de la población cumple con el 50% o más de estos (porcentaje alto de cumplimiento), el 50% cumple entre el 20 y el 50% de los requisitos (porcentaje medio de cumplimiento) y por último el 20% cumple con menos del 20% de los requisitos (porcentaje de cumplimiento bajo). Esta información se presenta en el siguiente cuadro

Cuadro 2

EVALUACIÓN DE LOS REQUISITOS DE PREPARACIÓN Y CONSUMO DE LOS ALIMENTOS (LEYES DEL KASHRUT) SEGÚN CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Comunidad Ortodoxa Judía de Costa Rica. Setiembre, 1995

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NÚMERO	PORCENTAJE
Bajo (menos de 2 requisitos)	20	20,0
Medio (entre 2 y 5 requisitos)	50	50,0
Alto (más de 5 requisitos)	30	30,0

Con respecto al grado de cumplimiento, el 33% (33 personas) se encuentra en un grado bajo (cumplir con menos del 20% de los requisitos), en su mayoría (52%) corresponde al grupo de edad A. Con un grado de cumplimiento medio (cumplir entre el 20% y el 50% de los requisitos) se encuentran 37 personas (37%), en donde vuelve a aparecer el grupo A como mayor colaborador (15 personas). Por último, 30% (30 personas) de la población tiene un grado alto de cumplimiento (cumplir con el 50% o más de los requisitos) en donde la mayor observancia es por parte del grupo de edad C, con 17 personas. A continuación la información en el Cuadro 3.

Cuadro 3

GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS DEL JUDAÍSMO SEGÚN LA EDAD DE LOS MIEMBROS DE LA MUESTRA. Comunidad Ortodoxa Judía de Costa Rica. Setiembre, 1995

	GRUPO DE EDAD							
GRADO DE CUMPLIMIENTO	A (15-34)		B (35-49)		C (50-75)		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	17	52	13	39	3	10	33	33
Medio	15	41	13	35	9	24	37	37
Alto	7	23	6	20	17	57	30	30
Total	39		32		29		100	100

Al aplicar la prueba estadística de chi-cuadrado al cumplimiento de los requisitos de selección, preparación y consumo de alimentos de las leyes de alimentación del judaísmo se obtuvo un valor de 0.3174 para una significancia de 1 cola ($p<0.001$), con lo cual se determina que existe una asociación significativa entre el incremento de la edad de las personas y el grado de cumplimiento de los hábitos alimentarios del judaísmo.

5. DISCUSIÓN

Aunque no se brinda ninguna razón para el cumplimiento de los hábitos alimentarios del judaísmo (kashrut), se interpreta que estos tienen su origen en relación con la supervivencia, salud y enfermedad. El fin último del kashrut es tratar de mantener la vida y la calidad de la misma ya que se basa en la frase "somos lo que comemos". En la actualidad se ha empezado a investigarlos con relación a la salud; muchas de las nuevas teorías, con respecto a la buena alimentación, los toman en cuenta.

En relación con el mantenimiento de los hábitos alimentarios propios del judaísmo, se comprueba que es el grupo de personas con mayor edad (50-75 años) quien se encarga de mantener vivas estas costumbres. Se ha visto que el rol del adulto mayor en un grupo humano es precisamente el de mantener la memoria histórica del grupo, sus valores y afectos ancestrales. Por eso aunque las costumbres que existían hace 50 años cuando fue fundada la comunidad judía se han perdido un poco, aún son mantenidas por las personas que viven desde los inicios de la misma, a diferencia de otros grupos de edad más jóvenes que no poseen este rol tan particular.

Es sabido que, la educación y las costumbres familiares influencian altamente el cumplimiento de reglas alimentarias (Bourges, 1988; Castro y de Castro, 1989; Parraga, 1990), sobre todo si estas son obligatorias, como sucede en el caso del judaísmo. Por

eso, el cumplimiento o no de las reglas alimentarias del judaísmo dependen en gran medida de la educación que la persona ha recibido en su hogar y de la religiosidad del mismo. El cumplimiento de estas reglas es mayor en la población anciana; porque su religiosidad es mayor y su educación judía fue más estricta. Por otro lado, el cumplimiento en la población joven es menor; puesto que la educación en la casa se ha vuelto menos estricta y existe mayor adaptación al medio costarricense que la observada en la población de adultos mayores (esto no significa que no se presenten excepciones).

La alimentación de un pueblo es la unión que existe entre las personas que lo conforman y determina, entre otras cosas, la perpetuidad y existencia del mismo. En el caso del pueblo judío costarricense, la permanencia de costumbres alimentarias propias del judaísmo dentro de su alimentación (aunque en un grado y porcentaje medio) hace que su existencia se vea garantizada, aunque un poco amenazada si se continúan perdiendo estas costumbres.

6 CONCLUSIONES

1. Se puede concluir que tanto el grado como el porcentaje de cumplimiento de los hábitos alimentarios del judaísmo (kashrut) en esta población se encuentra en el nivel medio de cumplimiento (cumplimiento entre el 20% y 50% de los requisitos de preparación, consumo y servida de alimentos).
2. El grupo de edad que cumple en mayor grado y porcentaje los hábitos alimentarios del judaísmo es el Grupo C (comprendido entre los 50 y 75 años) mientras que el grupo de edad que los cumple en menor grado y porcentaje es el Grupo A (comprendido entre los 15 y 34 años). Después de realizar las pruebas estadísticas se concluye que a mayor edad de las personas mayor es el grado de cumplimiento de los hábitos alimentarios del judaísmo (kashrut).
3. La poca disponibilidad de alimentos kosher, el alto costo de los mismos, la educación recibida en la casa y la costumbre del hogar, son las razones para el no cumplimiento de los hábitos alimentarios del judaísmo (kashrut) en esta población.

El mantenimiento de los hábitos alimentarios en un grupo humano, es un indicador preciso de la cohesión de otros valores culturales de ese grupo. En la medida en que se conozca el estado actual de las costumbres y prácticas alimentarias de las diferentes minorías que conforman la sociedad, así se enriquecerá la cultura general de todos, considerando que la fortaleza y el valor de los grupos humanos, comunidades o naciones, está en el reconocimiento de sus diferencias más que en el de sus similitudes.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, L. et al. (1993). *Nutrición y Dieta de Cooper.* 17ava. ed. Ed. Interamericana, México, D.F, pp.277-278, 286-287.

Bingham, Sh. (1987). "The dietary assessment of individuals: methods, accuracy, new techniques and recommendations." *Nut. Abs. Rev.* (A). 57 (10): 705-742.

Bourges, H. (1988). "Costumbres, prácticas y hábitos deseables e indeseables". *Arch. Latin. Nut.* 38(3):768-779.

Castro, J M y de Castro, E S. (1989). "Spontaneous meal patterns of humans: influences of the presence of other people". *Am. J. Clin. Nutr.* 2(50):237-247.

Enciclopedia Ilustrada Cumbre. (1984). Ed. Cumbre S.A, México D.F. 8:147-149.

Fanelli, M; Stevenhagen, K. (1986). "Consistency of energy and nutrient intakes of older adults: 24-hour recall vs. 1-day food record". *JADA.* 86(8):665-667.

Forst, Binyomin (Rabí). (1994). The laws of Kashrus. "A comprehensive exposition of their underlying concepts and applications". *ArtScroll Halacha Series.* 2da ed. Ed. Mesorah Publications Ltd, Brooklin. pp. 410.

Halevy Donin, Hayim (Rabí) (1983). *El ser judío, guía para la observancia del judaísmo en la vida contemporánea.* Ed. Departamento de Educación y Cultura Religiosa para la Diáspora, de la Organización Sionista Mundial, Jerusalem. pp.66-103, 104-130, 234-239, 256-258, 262-266, 267-269, 275-283.

Karvetti, R; Krwts, L. (1985). "Validity of the 24-hour recall". *JADA.* 85(11):143-148.

La Biblia, Libro de Levítico, "Capítulo 11", versículos 1-31, 41-47.

Lipschutz, Yacob (Rabí). (1992). "Kashrut, a comprehensive background and reference guide to the principles of kashrut". *The ArtScroll Series.* Ed. Mesorah Publications Ltd, 2da ed. Brooklin. pp.160.

Lubavitch Women's Cookbook Publication. (1989). *Body and Soul. A handbook for kosher living.* 2da ed. Brooklin. pp.137.

Lubavitch Women's Cookbook Publications. (1992). *Spice and Spirit. The Complete Kosher Jewish Cookbook.* 4ta ed., Brooklin. Pp.15- 23, 67-68, 145-146, 173, 185-196, 233, 259-260, 343-344, 285-533.

Marr, J, *et. al.* (1971). "Individual dietary surveys. Purposes and methods". *World Rev. Nutr. Dietet.* (13):105-164.

Morgan, K, *et. al.* (1987). "Collection of food intake data: An evaluation of methods". *JADA.* 187(7): 888-896.

Parraga, IM. (1990). "Determinants of food consumption". *JADA.* 90(5):661-663.

Robinson, C; Weigley, E. (1984). *Nutrición básica y dietoterapia.* Ediciones Científicas La Prensa Mexicana S.A, México D.F. pp.193-205.

Robinson, C. *et. al.* (1986) *Normal and Therapeutic Nutrition.* 17 ed. Ed. Macmillan Publishing Company, New York. Pp.222-228, 233-234.

Weinfeld, E. (1949). *Enciclopedia Judaica Castellana.* Ed. Enciclopedia Judaica Castellana, México D.F. pp.400-403.

Vivian Gelber Lang
Apdo. 970-1007 Centro Colón
San José, Costa Rica
litovivi@sol.racsa.co.cr

Francisco Sánchez
Apdo. 245-1100
San Juan de Tibás, Costa Rica
fsmonter@ cariari.ucr.ac.cr