



¿LA U EN ¿VENTA?

Disputas, actores y negociaciones en la transformación de la universidad-empresa

Carmen Caamaño Morúa (Editora)

Lucía Alvarado Cantero

Flory Chacón Roldán

Andrés Dinartes Bogantes

Adriana Maroto Vargas


EDITORIAL
UCR



¿LA U EN VENTA?

Disputas, actores y negociaciones en la transformación de la universidad-empresa

Carmen Caamaño Morúa (Editora)

Lucía Alvarado Cantero

Flory Chacón Roldán

Andrés Dinartes Bogantes

Adriana Maroto Vargas


EDITORIAL
UCR


IIS
EDICIONES
Instituto de
Investigaciones Sociales

Acerca de los libros digitales

- Las opciones de visualización y funcionalidades de un libro digital dependen de las capacidades de la aplicación que se utiliza para la lectura de libros digitales.
- La aplicación utilizada para lectura de libros electrónicos en formato ePub puede alterar la integridad física de poemas.
- La Editorial UCR ha hecho lo posible por asegurar que los URLs de sitios externos a los que se hace referencia en este libro son correctos y están activos en el momento de la publicación de este libro digital. Sin embargo, no es responsable de estos sitios web, por lo que no puede garantizar que seguirán estando activos o manteniendo contenido apropiado.
- Consulte las respuestas a preguntas frecuentes sobre libros digitales en [nuestro sitio web](#).

CC.SIBDI.UCR - CIP/4143

Nombres: Caamaño Morúa, Carmen, 1962- , autora y editora. | Alvarado Cantero, Lucía, 1980- , autora. | Chacón Roldán, Flory, 1989- , autora. | Dinartes Bogantes, Andrés, 1987- , autor. | Maroto Vargas, Adriana, 1977- , autora.
Título: ¿La U en venta? : disputas, actores y negociaciones en la transformación de la universidad-empresa / Carmen Caamaño Morúa (editora) ; Lucía Alvarado Cantero, Flory Chacón Roldán, Andrés Dinartes Bogantes, Adriana Maroto Vargas..
Descripción: Primera edición digital. | San José, Costa Rica : Editorial UCR, 2024. | IIS Ediciones Instituto de Investigaciones Sociales.

Identificadores: **ISBN: 978-9968-02-180-7** (PDF)

Materias: CC.SIBDI: Universidad de Costa Rica. | LEMB: Universidades públicas – Aspectos sociales. | Universidades públicas – Aspectos económicos. | Universidades públicas – Financiación. | Privatización de la educación. | Educación superior – Costa Rica.
Clasificación: CDD 378.050.972.86 –ed. 23

Edición aprobada por la Comisión Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Primera edición impresa: 2023.

Primera edición digital (PDF): 2024.

© Editorial Universidad de Costa Rica, ©IIS Ediciones (Instituto de Investigaciones Sociales),
©Carmen Caamaño Morúa, ©Lucía Alvarado Cantero, ©Flory Chacón Roldán, ©Andrés Dinartes Bogantes, ©Adriana Maroto Vargas

Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José, Costa Rica.
Apdo.: 11501-2060 • Tel.: 2511 5310 • Fax: 2511 5257 • administracion.siedin@ucr.ac.cr • www.editorial.ucr.ac.cr

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de la obra o parte de ella, bajo cualquier forma o medio, así como el almacenamiento en bases de datos, sistemas de recuperación y repositorios, sin la autorización escrita del editor.

Hecho el depósito de ley.

Agradecimientos

Realizar una investigación sobre la transformación neoliberal de la universidad y escribir este libro, su producto, no hubiera sido posible sin el apoyo, colaboración y complicidad de muchas personas. Entre ellas, en primer lugar, deseo agradecer a las y los compañeros del Programa Culturas, Instituciones, Subjetividades del Instituto de Investigaciones Sociales, quienes han leído, discutido y aportado en diferentes momentos desde que el proyecto se presentó al Programa, bajo la coordinación de Manuel Solís Avendaño. Asimismo, agradezco al Consejo Científico del Instituto, bajo la coordinación del director Sergio Villena Fiengo, y, posteriormente, de Koen Voorend, por el apoyo en todas las etapas transitadas y, muy especialmente, al personal administrativo bajo la coordinación de Kathia Castro Fuentes cuyo apoyo ha sido vital al asumir todo el proceso requerido en un acompañamiento solidario y facilitar que pudiéramos llegar a este momento.

También, reconozco la gran labor de acompañamiento en la búsqueda bibliográfica de las compañeras del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI-IIS), en particular a Lorena Campos López y a Yorleny Madrigal Vargas.

En diferentes etapas trabajamos con equipos de investigación conformados por varias personas, cada uno desarrollando una labor honesta, responsable y entusiasta. Agradezco profundamente el trabajo

y acompañamiento de Flory Chacón Roldán, Adriana Maroto Vargas, Andrés Dinartes Bogantes y Lucía Alvarado Cantero, autoras y autor de los capítulos de este texto, así como el apoyo de las asistentes Fernanda Omodeo Arce, Catalina Arce Aguilar y de Maricel Monge Chaves. Agradezco especialmente a la Escuela de Psicología y a su directora, Teresita Ramellini Centella, por aportar una jornada laboral para que Adriana Maroto se incorporara a nuestro equipo.

La colaboración de las personas entrevistadas dentro del marco del proyecto de investigación fue clave para que pudiéramos llegar a comprender lo que actualmente se vive en la Universidad. A ellas y ellos, nuestro profundo agradecimiento.

Por otro lado, las múltiples conversaciones, discusiones y presentaciones que realizamos nos acercaron a diferentes públicos académicos cuyas ideas alimentaron este trabajo. En este sentido, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Cátedra Unesco: Universidad e Integración Regional, han sido claves para contar con pares académicos que alimentaron de manera importante nuestro trabajo. En especial, deseo agradecer a Fernanda Saforcada y a Axel Didriksson Takayanagui por su generosidad al compartir conocimientos y espacios académicos siempre ricos y retadores.

Agradezco también a la filóloga Sofía Conejo Alvarado, quién hizo una gran labor de revisión; a Andrés Artavia Tencio por una excelente y creativa interpretación gráfica de los contenidos del libro que plasmó en la portada y a Daniela Hernández Castillo por su labor en la diagramación. Asimismo, doy las gracias a tres personas que evaluaron este texto de manera minuciosa, señalando aspectos a mejorar.

Finalmente, agradezco a la Vicerrectoría de Investigación y, en general, a la Universidad de Costa Rica, por permitir que esta investigación se desarrollara y pudiera salir a la luz, aun cuando es profundamente crítica de la misma administración universitaria, lo cual demuestra que la libertad de cátedra todavía es posible, si bien, como veremos en los contenidos de este libro, en estos tiempos está siendo muy atacada.

Carmen Caamaño Morúa
Editora

Contenido

Prólogo	xvii
 Bibliografía	xxi
Introducción. La Universidad, siempre en disputa	
<i>Carmen Caamaño Morúa</i>	xxiii
Antecedentes e inicios de la Universidad de Costa Rica	xxiv
La universidad durante los años ochenta	xxviii
La universidad en los años noventa	xxx
La universidad del siglo XXI	xxxiv
Las características de este libro	xlii
 Bibliografía	xlvi

PARTE 1

EL MODELO DE UNIVERSIDAD CORPORATIVA Y EL MARCO ESTRUCTURAL QUE LO PROMUEVE

Presentación	3
Mecanismos y actores claves para la homogeneización de las universidades	
<i>Carmen Caamaño Morúa y Flory Chacón Roldán</i>	5
 Introducción	5
Tendencias hacia el lucro en la educación superior en el mundo	6
La universidad corporativa en Estados Unidos y Canadá	9
El Plan Bolonia y el proceso de internacionalización homogeneizante	19
Transformaciones de la educación superior en América Latina	23
Organismos participantes en la transformación de la educación superior a través de la internacionalización neoliberal	27
La OCDE y el marco internacional sobre la educación superior	29
Organismos para el financiamiento externo del sistema de educación superior de Costa Rica, Nicaragua y Panamá	35
El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo	35
La Unesco y las conferencias mundiales y regionales de la educación superior	42
El Consejo Superior Universitario Centroamericano y los procesos de acreditación e internacionalización	50
Agencias de acreditación a nivel nacional y regional	56

Desarrollo de los procesos de acreditación en Costa Rica, Nicaragua y Panamá.....	59
La UDUAL y su presencia en América Central.....	61
Tendencias hacia la homogeneización neoliberal en tres universidades de América Central.....	65
Misión, visión, valores y objetivos de las tres universidades en estudio.....	66
Los planes estratégicos.....	68
Plan Estratégico de la Universidad de Panamá (UP).....	68
Plan Estratégico de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua).....	72
Plan Estratégico de la Universidad de Costa Rica (UCR).....	77
 Conclusiones.....	85
 Bibliografía.....	88

PARTE 2

TRES EJES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN EMPRESAS: INTERNACIONALIZACIÓN, MERCANTILIZACIÓN Y PRECARIEDAD LABORAL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Presentación	101
---------------------------	-----

Discursos y prácticas de internacionalización neoliberal de la universidad pública centroamericana: el caso de la Universidad de Costa Rica

<i>Carmen Caamaño Morúa</i>	103
-----------------------------------	-----

 Introducción	103
Narrativas de las personas directoras de unidades académicas y autoridades universitarias sobre la internacionalización	105
Narrativas de personas docentes interinas en Ciencias Sociales sobre la internacionalización	128
 Conclusiones	134
 Bibliografía	134

Mercantilización de la educación en la Universidad de Costa Rica: historia, procesos y efectos en el quehacer universitario

<i>Flory Chacón Roldán</i>	137
 Introducción	137
Desarrollo del proceso de mercantilización de la Universidad de Costa Rica	142
La creación de fundaciones dentro de la Universidad	147
Universidad de Costa Rica para la Investigación	150
Procesos y vivencias de mercantilización en las actividades sustantivas de las Ciencias Sociales en la Universidad de Costa Rica	157
Mercantilización en las actividades de vínculo remunerado	157
Mercantilización en la docencia y la extensión	164
Mercantilización a través del financiamiento a la investigación	169
 Conclusiones	176
 Bibliografía	177

Precarización de la labor docente universitaria: discurso institucional vs. realidad

<i>Lucía Alvarado Cantero</i>	181
 Introducción	181
Discurso institucional	187
Metodología	189
Cláusulas, participantes, procesos y circunstancias	189
Análisis de las cláusulas	192
Resultados: la universidad es un ente y los interinos, un accidente	193
Cláusulas materiales	193
Cláusulas materiales del hacer	193
Cláusulas materiales del suceder	200
 Conclusiones	204
 Bibliografía	205

Vulnerabilidad estructural, precarización laboral y políticas globalizadas para la educación superior: la construcción social del espacio académico en la Universidad de Costa Rica

<i>Carmen Caamaño Morúa</i>	209
 Introducción	209
Procesos de burocratización académica	210

Organismos internacionales y políticas para la educación superior	212
Construcción de la vulnerabilidad estructural o de “Interinos e interinas inflables”	215
El espacio social de la academia y su impacto en las personas en condición de interinazgo. ¿Es posible la organización en contra de la precariedad laboral?	224
Las políticas de la Universidad frente al interinato	231
 Conclusiones	237
 Bibliografía	239

PARTE 3

TIEMPOS DE CRISIS:

LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN DISPUTA

Presentación	247
---------------------------	-----

Escenarios de despojo: el ataque contra la educación superior pública

<i>Carmen Caamaño Morúa, Adriana Maroto Vargas y Andrés Dinartes Bogantes</i>	249
---	-----

 Introducción	249
--	-----

Disputas y redefiniciones de la educación superior pública en la asignación del FEES	251
--	-----

La Lucha por el Presupuesto Universitario:

el Fondo Especial para la Educación Superior Estatal (FEES)	251
---	-----

El ataque al modelo de las universidades públicas: resultado de un proceso de estrategia política desde las élites	260
Identificación de principales sectores relevantes en la negociación del FEES	270
Comisión Legislativa	270
Ministerio de Hacienda	277
Estudiantes	277
La prensa.....	280
Rector UCR y CONARE	284
Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica.....	286
Disputas y redefiniciones de la educación superior pública en el contexto de la crisis fiscal.....	288
Identificación de principales sectores relevantes en la discusión de la crisis fiscal.....	290
Universidades públicas	290
Asamblea Legislativa	290
Organizaciones sindicales	291
Poder Ejecutivo.....	291
Organizaciones empresariales y comerciales	292
La prensa.....	292
La cronología del proceso de propuesta y aprobación del Plan Fiscal y sus repercusiones en las universidades públicas	293
Primer momento: desmovilización de la universidad y separación de sectores sociales en la lucha contra el Plan Fiscal.....	296

El foro legislativo frente al nuevo Plan Fiscal y sus repercusiones en la universidad pública: la urgencia de un pacto fiscal y la incapacidad de un diálogo abierto y diverso	296
La UCR frente al proyecto de Plan Fiscal	299
Segundo momento: profundización del ataque político y financiero contra las universidades públicas.	311
La UCR en el marco del Plan Fiscal y la reducción del presupuesto	311
Tercer momento: revive el movimiento estudiantil y se evidencian más los problemas estructurales y las rupturas en las universidades	314
La UCR frente a la reducción del presupuesto y el conflicto interno	314
La aplicación de medidas de contención del gasto en la redefinición de la universidad pública	318
Medidas de contención del gasto dirigidas al salario en la UCR	319
Medidas de contención del gasto en el contexto del FEES y el Plan Fiscal	323
 Conclusiones	330
 Bibliografía	335
Conclusiones generales	353
Índice de tablas y figuras	361
Acerca de las autoras y el autor	363

Prólogo

Los retos que se presentan durante las crisis suelen ser pensados como oportunidades. Desde hace tiempo, esta frase se ha vuelto un recurso retórico para decir que los cambios siempre son buenos, sobre todo cuando se presentan como desafíos o premoniciones. Para el caso que nos ocupa y para la realidad que se vive desde mediados de los años 80, en donde se han sucedido crisis y condiciones de riesgo generalizado, en lo que se ha considerado como una gran transformación paradigmática y planetaria, los hechos demuestran que no todas las transiciones son momentos de reconstitución de los sistemas, ni tampoco oportunidades que se traducen en cambios de calidad, de transformación de las estructuras arraigadas e inmutables. Las grandes crisis nos enseñan, más bien, que hay momentos desperdiciados, caminos que se han tomado de manera equivocada y procesos que no han presentado iniciativas para impulsar cambios de fondo.

Esto mismo ha ocurrido en las universidades de América Latina, pero también en muchas otras de otros tantos países del mundo, en donde se ha optado por tomar el camino equivocado: tratar de emular modelos de mercantilización y privatización de las universidades, reproducir esquemas de administración y evaluación basados en estándares que no se corresponden con las profundas realidades de desigualdad y de inequidad en las vidas de las personas, ni mucho menos que pudieran ser considerados como pertinentes

para desarrollar alternativas que incidan de manera social en aprendizajes significativos y en alternativas para alcanzar una nación soberana, justa y democrática.

El pragmatismo y el inmediatismo no siempre son los mejores consejeros para tomar las mejores decisiones, sobre todo cuando lo que está en juego es el futuro de millones de personas, para el caso, estudiantes, académicos y trabajadores, sus puestos de trabajo, sus salarios, sus estudios, sus investigaciones y, porque, cuando esto ocurre, lo que se descubre en el fondo es la carencia de un proyecto de país que nada tiene que ver con los modelos que se imponen. El resultado es, de nuevo la decisión, que viene de alguna parte, de mantener el camino equivocado.

El problema es que esto se ha vuelto consustancial a las respuestas de inmediatismo que se han asumido frente a una crisis prolongada, como en la que vivimos. El antagonismo político, la supremacía económica de intereses mezquinos, ideologías que pretenden una tecno-modernidad siempre subordinada, han absorbido la posibilidad de pensar el futuro como una alternativa a construir, para ser mejores, desde una sociedad más justa y equitativa, para dejar todo de lado y justificar la respuesta pragmática del presente. Con ello se conculcan y buscan evitar que los cambios ocurran, o así por lo menos se pretende desde una cerrada visión fatídica. Como escribió Daniel Innerarity:

Esa miopía temporal está afectando nuestra capacidad de representación del porvenir. No es la urgencia la que impide elaborar proyectos a largo plazo, sino la ausencia de proyecto la que nos somete a la tiranía del presente...el hueco dejado por la imaginación del futuro lo ha llenado la preocupación del instante; donde no se prepara el futuro, la política se limita a gestionar el presente. (Innerarity, 2009, p. 19)

Es el desafío de asumir las consecuencias de estar frente a dos caminos distintos, y uno tiene que escoger entre uno u otro. El que se haya asumido escoger el camino de la mercantilización de las universidades públicas y hacer del conocimiento una mercancía en lugar de asumir el camino de una educación como un bien público y un derecho humano tiene sus consecuencias. Es como nos enseña Chesterton, cuando se impone una versión estereotipada: nos oculta lo que está ocurriendo realmente, porque todo

lo que se hace apresuradamente está condenado a ser anticuado, hasta llegar a presentarse como una civilización más cercana a la barbarie (Chesterton, 2005).

La mercantilización de la educación superior ha sido, pues, una salida inducida desde fuera en nuestra región, pero ha sido adoptada por las élites, los políticos, los empresarios y otras minorías como una salida “moderna”, sin reparar en los muy estudiados impactos negativos que esto está generando en la educación y el aprendizaje de millones de jóvenes en nuestros países.

Los ejemplos están a la vista, en América Latina la mercantilización ha convertido a muchas universidades en generadores de una mayor inequidad y desigualdad, ha orientado a cientos de instituciones públicas a creer que con la venta de servicios, con la aplicación de elevadas cuotas de ingreso y de permanencia en los estudiantes, con normas que buscan favorecer una investigación con fines de lucro e introduciendo un concepto de innovación que no tiene nada que ver con el impacto social y el mejoramiento de localidades, comunidades y sectores sociales que podrían ser beneficiados por los conocimientos que las universidades generan, se puede cambiar una noble institución como lo es la universitaria, para estar en un sitio penoso en los rankings mundiales, o ser evaluada y acreditada como si con ello se mejoraran, por un increíble efecto mágico, los aprendizajes, la docencia o la investigación, y ha creado esquemas de precarización del trabajo que muy poco tienen que ver con la labor intelectual y cultural que la vida académica requiere.

Para un joven de nuestros países, enfrentarse a la mercantilización y a la venta de sus universidades (que para millones de ellos son la única alternativa posible para mantenerse en sus estudios superiores), saber que tiene que competir con otros que tienen todas las ventajas por su condición socioeconómica, es verdaderamente terrible. Peor aún, cuando en sus clases y en las normas que se establecen en su institución se le impone una visión individualista, cerrada y obtusa que lo obliga a pensarse a sí mismo por encima o por detrás de los demás, y que tiene que seguir una carrera de obstáculos para salir adelante, y pasar cientos de pruebas y de exámenes, en lugar de estar en un lugar en donde la colaboración, los proyectos de vida y de aprendizaje se comparten. Sorprende como ha pasado tanto tiempo de saber que lo educativo es colectivo y que siempre vale la pena comentar con alguien más

para saber y reconocerse desde sus diferencias y sus semejanzas, y que se sigan repitiendo esquemas de estudio y de formación individualista tan reduccionistas.¹

Pero eso es lo que ocurre con las políticas que buscan instrumentar modelos fallidos, para copiar esquemas pretendidamente de primer mundo o de “clase mundial”. Fallidamente porque lo que se requiere ahora es el desarrollo de habilidades colaborativas, la implementación de proyectos que tendrán alguna incidencia y mejoramiento social, personal y colectivo; universidades que se abren a todas y todos y aprovechen los momentos más importantes de la formación y de la construcción de un proyecto para toda la vida de una o de un joven, con la presencia y generación de los conocimientos que le pueden brindar sus profesores e investigadores, como es la de vivir en una comunidad académica. No hay ninguna experiencia que se le parezca. Esto no tiene nada que ver con la degradación de considerar la vivencia de una escuela como si fuera estar en una empresa, en donde en lugar de ser estudiantes, las personas son tratadas como clientes, como servidores, como empleados o como un simple número de una lista de proveedores:

A veces, mirando la trama del presente, la pobreza en que persiste media humanidad, la violencia que amenaza a la otra media, la corrupción, la degradación del medio ambiente, tenemos la tendencia a pensar que la educación ha fracasado. Cada cierto tiempo la humanidad tiende a poner en duda su sistema educativo, y se dice que si las cosas salen mal es porque la educación no está funcionando. Pero más angustioso resultaría admitir la posibilidad de que si las cosas salen mal es porque la educación está funcionando. Tenemos un mundo ambicioso, competitivo, amante de los lujos, derrochador, donde la industria mira la naturaleza como una mera bodega de recursos, donde el comercio mira al ser humano como un mero consumidor, donde la ciencia a veces olvida que tiene deberes morales, donde a todo se presta una atención presurosa y superficial, y lo que hay que preguntarse es si la educación está criticando o está fortaleciendo ese modelo. (Ospina, 2015, p. 58)

1 William Ospina (2015, p. 42), nos recrea la anécdota de la viuda del poeta inglés Bysshe Shelley, Mary Wollstonecraft, cuando fue a inscribir a su hijo en un colegio en Inglaterra y preguntó sobre los criterios educativos de la institución: “Aquí enseñamos a los niños a creer en sí mismos”, le dijeron. Oh, dijo ella... “yo preferiría que los enseñaran a entenderse con los demás”.

En este libro, *¿La U en venta? Disputas, actores y negociaciones en la transformación de la universidad-empresa*, coordinado por la Doctora Carmen Caamaño, del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica, se exponen, sin falsas expectativas y de manera directa, las consecuencias que conlleva haber adoptado un modelo de mercantilización y comercialización de la vida académica, con ejemplos de la Universidad de Costa Rica (UCR) y de las universidades públicas de Managua y de Panamá.

La ruta crítica es inconmensurable, rica y expresiva, porque abre un terreno que debe hacernos reflexionar respecto del significado de los cambios en nuestras instituciones y de nuestra vida académica y laboral.

Este texto va a hacer ronchas y ámpulas en algunos personajes y también muecas de desagrado en algunos sectores de la burocracia universitaria, y también en varias organizaciones e instancias relacionadas con la universidad y con la política hacia la educación superior, de dentro y de fuera de Costa Rica. Pero la investigación social no puede detenerse ni reparar en la defensa de intereses de ningún grupo, ni de algunas(s) persona(s) en lo particular, porque su principal misión es lograr abordajes que alcancen a descifrar una realidad concreta, ofrecer la verdad con responsabilidad y ética profesional, y es esto lo que uno descubre con la lectura y lo que se resalta, con agudeza y sensibilidad, a lo largo y ancho de este libro.

Axel Didriksson Takayanagui

Bibliografía

Innerarity, D. (2009). *El Futuro y sus Enemigos; una defensa de la esperanza política*. Paidós.

Chesterton G.K. (2005). *Correr tras el propio sombrero y otros ensayos*. Acantilado.

Ospina, W. (2015). *La Lámpara Maravillosa*. Navona Editorial.

Introducción

La Universidad, siempre en disputa

Carmen Caamaño Morúa

La universidad latinoamericana surgió en el siglo XVI en el marco de la conquista y colonización europea y ha sobrevivido hasta ahora en relación –y a veces en conflicto– con esa herencia. La universidad colonial dio paso a la republicana y continuó con la legitimación de las élites, antes aristocráticas y ahora burguesas, pero siempre autoritarias. Su cuestionamiento originó la universidad que surge de la Reforma de Córdoba, la cual buscaba un acercamiento con sectores anteriormente excluidos del ámbito académico y que, a su vez, fue modificada por el modelo corporativo actual (Ocampo, 2010).

Si bien los modelos universitarios se suceden en el tiempo, muchas de las bases de los sistemas anteriores persisten, pues la educación y, en particular, la aquí abordada: la educación superior, comprende un campo social de disputas por el poder (Bourdieu, 1988). En este participan múltiples actores, capaces de construirlo como una realidad (Berger y Luckmann, 1986) a lo largo de los procesos históricos y sociales que definen los territorios globales, nacionales y locales.

Desde esta perspectiva, se comprenderá a la Universidad de Costa Rica (UCR)¹, institución que surge en el marco del Estado desarrollista en la primera mitad del siglo XX. Esta ha sido y es moldeada de acuerdo con las transformaciones en las distintas fases de la acumulación capitalista a lo largo del tiempo; vale decir, el modelo de Industrialización Sustitutiva de Importaciones o Desarrollista con su Estado de Bienestar y el Modelo Neoliberal. Este último más bien busca reducir a un mínimo el papel del Estado e introducir el mercado como ente regulador invisible en todos los espacios de la vida.

Así pues, este libro trata sobre las transformaciones que se han decantado en la educación superior, particularmente en la UCR, en los últimos años. Lo anterior como parte de tensiones, conflictos y contradicciones entre las políticas que se establecen en el mundo y las que se presentan nacional y localmente. También, en la forma en que estas tensiones se traducen en normativas, prácticas, formas de relación y significados sobre la universidad y su razón de ser.

Si bien este estudio se enfoca en el periodo de 2015 a 2020, se hace un recuento de algunas de las transformaciones que diferentes personas autoras registraron previamente y, en especial, a partir de los años setenta en la UCR, para dar cuenta de un proceso histórico que dio la pauta para cuanto se vive ahora.

Antecedentes e inicios de la Universidad de Costa Rica

La precursora de la UCR fue la Universidad de Santo Tomás, la cual, aunque aquejada por varias crisis, funcionó de 1844 a 1888 (Pinto y Santos, 1989). La UCR se creó en el año 1940 y abrió sus puertas en 1941, durante el gobierno de Rafael Ángel Calderón Guardia. Según Pinto y Santos (1989, p. 3), fue concebida por Luis Galdamés, un abogado y educador chileno invitado por Teodoro Picado, ministro de Educación

1 Este libro se enfoca en la Universidad de Costa Rica en el contexto regional centroamericano y en el marco de transformaciones económicas globales del capitalismo.

Pública del gobierno de Ricardo Jiménez en 1933, para evaluar la educación en el país. Galdamés propuso que la universidad pudiera generar una perspectiva científica y técnica para conocer la realidad y resolver las necesidades de la sociedad del momento, para lo cual se requería dar impulso a la investigación.

Así pues, se pensó la universidad como humanista y autónoma (Pinto y Santos, 1989, p. 3), en línea con el planteamiento de la Reforma de Córdoba de 1918 (Ruiz, 2001; Contreras 2009), la cual, según Jorge Romero (2010, p. 6), surgió cuando el estudiantado en la Universidad de Córdoba se levantó en contra de “la herencia colonial, dogmática y retrógrada” de la universidad. Además de la lucha por una “educación pública, democrática y moderna” (Romero, 2010, p. 6), este movimiento planteó “la necesidad de la extensión universitaria, así como el fortalecimiento de la función social, la urgente proyección al pueblo de la cultura universitaria y la vigilante y activa preocupación por los problemas nacionales” (Contreras, 2009, p. 33).

Con este legado, según Carlos Paniagua, la universidad fue “parte del modelo desarrollista impuesto por el Partido Liberación Nacional” (Paniagua, 1990, p. 24). En esta línea, Ángel Ruiz afirma que “la principal figura del Centro para el Estudio de los Problemas Nacionales, destacado constituyente en 1949 e influyente político, fue Rodrigo Facio, quien sería rector de la UCR desde 1952 hasta su muerte en 1960” (Ruiz, 2001, p. 6).

Rodrigo Facio, junto a otros académicos, lideró la Reforma de 1957 de la Universidad de Costa Rica, en la cual se retomaron los principios ya planteados de humanismo y solidaridad, y se propuso formar profesionales que se desempeñaran en el Estado (Ruiz, 2001, pp. 7-8). La relación con el Partido Liberación Nacional (PLN), sin embargo, provocó una crisis en el contexto de las transformaciones nacionales y regionales, pues los movimientos sociales, como el que surgió en contra de Aluminum Company of America (ALCOA), problematizaron el lugar subordinado de América Latina frente a las potencias mundiales, y se dio la lucha por el presupuesto en los años sesenta y setenta.

Según Paniagua,

La lucha por el presupuesto expuso también la dependencia de la Universidad de Costa Rica de la política partidista nacional. La comunidad universitaria comprendió que si no obtenía una reforma

de la Constitución Política capaz de garantizar el presupuesto de la UCR, esta podría ser controlada directamente por los partidos políticos nacionales. Tema preocupante para los grupos que se oponían de forma abierta al modelo de desarrollo hegemónico. En consecuencia, en 1970, diversos grupos universitarios iniciaron una lucha sistemática para conseguir la reforma de la Constitución Política. Simultáneamente, el PLN se dispuso a profundizar el proceso de industrialización con el apoyo del aparato estatal, incluyendo la educación superior. Por lo tanto, se produjo un choque entre fuerzas con intereses contradictorios sobre la Universidad que llevaron la batalla más allá del campo presupuestar. (Paniagua, 1990, p. 28)

De acuerdo con este autor, en el III Congreso Universitario de la UCR, llevado a cabo entre 1971 y 1972, se discutieron dos políticas universitarias relacionadas con el desarrollo del país y que fueron planteadas como opuestas. En el primer caso, no se cuestionaba el sistema capitalista; mientras que, en el segundo, se demandaba una transformación tanto social como universitaria (Paniagua, 1990, p. 28).

Según Daniel Camacho, coordinador del Congreso (1990, pp. 64-65), una serie de causas estructurales y coyunturales propició el III Congreso Universitario. Entre ellas se pueden mencionar las tendencias academicistas frente a las profesionalizantes, las primeras veían a la universidad de forma aislada y las segundas buscaban su compromiso con los problemas sociales. Por su parte, estaban las tendencias imperialistas frente a las nacionalistas, las tendencias que apoyaban la estructura administrativa existente y las que buscaban transformarla, tendencias pro-gobierno de Liberación Nacional y aquellas que pretendían la independencia y, también, se enfrentaban tendencias tecnocráticas con tendencias humanistas.

Ahora bien, entre las causas coyunturales, según Camacho, estaban el cambio de rector, la lucha por el presupuesto y la idea de implantar cuatrimestres frente a semestres, propuesta por los profesores Claudio Gutiérrez y Eduardo Lizano, este último de la Facultad de Ciencias Económicas. Para Camacho:

[...] en la génesis misma del III Congreso, estaba fuertemente presente la defensa de la autonomía por parte, es cierto, de las autoridades de la institución, pero más enérgicamente, por un vigoroso

movimiento de base que lo concibió, lo organizó, lo desarrolló y logró la profunda transformación de la concepción y la práctica universitarias en Costa Rica. (Camacho, 2012, p. 12)

Esta diversidad de posturas y de diferentes combinaciones generó un acuerdo negociado del cual surgió el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, el cual fue aprobado el 15 de marzo de 1974 y publicado el 22 de marzo de ese mismo año (Camacho, 2012, p. 15). En este Estatuto se plantea a la universidad como transformadora, orientada al bien común, a la libertad plena, al desarrollo integral y la justicia social mediante la docencia, la investigación y la acción social, en donde participan docentes, personal administrativo y estudiantes (Camacho, 2012, p. 17). Además, contempla:

[...] el compromiso de la Universidad en el estudio y solución de los problemas sociales, en la defensa de la soberanía nacional y en la lucha en contra de la dependencia;

La preminencia de las tendencias académicas sobre las puramente profesionales, lo cual se plasma en la estructura administrativa y especialmente en la constitución del Consejo Universitario.

El establecimiento de cursos obligatorios sobre la realidad nacional y del servicio social obligatorio o trabajo comunal universitario, cosas que no se han cumplido plenamente;

El estímulo a la investigación;

Otras conquistas importantes como el aumento de la representación estudiantil en todos los órganos de decisión al 25 %, y la creación de una vicerrectoría dedicada específicamente a la Acción Social. (Camacho, 1990, p. 66)

Carlos Araya Pochet (1990, pp. 53-54) planteó, además, la preocupación que existía en ese momento por el acceso y permanencia de estudiantes de escasos recursos y la creación de programas de atención mediante la Vicerrectoría de Vida Estudiantil. Mientras tanto, la Vicerrectoría de Docencia debía incluir cursos relacionados con el subdesarrollo, la dependencia, el poder y la estructura productiva costarricense

y la Vicerrectoría de Investigación debía integrar un modelo de conocimiento más colectivo, multi e interdisciplinario para la resolución de problemas concretos. A su vez, con la Vicerrectoría de Acción Social se buscaba promover el cambio social y la cultura nacional mediante la cooperación con la sociedad, a través de la lucha por el bien común, la justicia social y el desarrollo del país.²

Sin embargo, este modelo fue cuestionado casi desde que se aprobó, pues el tema del financiamiento llevaba implícita la duda sobre el papel de la universidad en la sociedad costarricense, duda que permanece presente hasta el momento.

La universidad durante los años ochenta

La universidad se vio afectada por la crisis de los años ochenta cuando, según Ruiz (2001, pp. 7-8), se presentaron cambios demográficos y organizacionales con mayores restricciones, centralización y verticalización administrativa, y se aumentó la venta de servicios y el precio de la matrícula. Incluso, se creó una Comisión de la Asamblea Legislativa para estudiar a la universidad e intentar definir su rumbo (Mora, 2011, p. 17).

Así, la crisis mundial de los años ochenta puso en evidencia a la universidad como un campo de disputas. Al respecto, Rolando Pinto y Aracely Santos apuntaban, para 1989, que, en preparación del V Congreso Universitario,

Las posiciones contradictorias que han enmarcado históricamente el desarrollo de la Universidad se comienzan a manifestar en el debate público universitario. Así lo fue para la última campaña electoral interna para la escogencia del Rector y así lo es en el debate más actual sobre la cuestión del

2 En este período se crearon otras universidades públicas: el Instituto Tecnológico de Costa Rica en 1972, la Universidad Nacional Autónoma en 1973 y la Universidad Nacional Estatal a Distancia en 1977. También se fundó la primera universidad privada: la Universidad Autónoma de Centro América (UACA) en 1975.

presupuesto universitario. Por un lado, los sectores académicos que aspiran a la recuperación del espíritu humanista-científico del quehacer universitario y por otro, las posiciones tecnocráticas y profesionalizantes del quehacer académico. (Pinto y Santos, 1989, p. 10)

Según estos autores, en 1989, la UCR presentaba grandes contradicciones entre las políticas académicas de desarrollo institucional y las prácticas del personal en cargos de dirección. Afirmaban que se trataba

De una institución en contexto cuyo escenario natural es su contribución a las transformaciones que necesita la sociedad nacional y que, mediante la producción académica, se proyecta al medio social para luchar por el bien común. Sin embargo, ello no es posible debido a su desvinculación con la realidad nacional y/o comunitaria. (Pinto y Santos, 1989, p. 118)

De hecho, en el año de 1992, María Pérez Yglesias alegó que existían “cada vez mayores dificultades para financiar programas y proyectos del área de acción social (trabajo comunal, extensión docente, extensión cultural...). Esta carencia restringe la indispensable relación universidad-sociedad” (Pérez, 1992, p. 44). De esta manera, se nota desde hace años una separación de los postulados del III Congreso Universitario.

Al mismo tiempo, se presentaron otros cambios. Según Jorge Rovira Mas (s. f.), en la década de los ochenta se abrió el mercado de la educación universitaria; esto impuso considerar la expansión de las universidades privadas y buscar financiamiento externo para programas de investigación, posgrado y otras actividades que incluyen venta de servicios. La expansión de la educación superior privada se dio a partir “de la ley que creó el CONESUP en 1981 y el Decreto Ejecutivo N. 25071-MEP del 24 de abril de 1996, conocido como Reglamento de CONESUP” (Contreras, 2009, p. 128).

Asimismo, se encuentran textos de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UCR, en los cuales se analiza la venta de servicios de la universidad como una actividad que se daba en la década de 1980, pero discutida desde planteamientos polarizados, que Monge e Hidalgo denominan la “disyuntiva universidad-torre de marfil contra universidad-fábrica” (Monge e Hidalgo, 1987, p. 81). Según estos autores, dicha disyuntiva era falsa porque para promover las exportaciones se necesitaba

“la intensificación del vínculo universidad-producción” (Monge e Hidalgo, 1987, p. 82), en particular de productos agropecuarios y agroindustriales.

La universidad en los años noventa

Al hablar sobre las Ciencias Sociales en los años noventa, José Luis Vega (1990, p. 78) apunta dos tendencias en aquellos momentos: la internacionalización, la cual, según el autor, puede permitir un nuevo diálogo, apertura y un “positivo cosmopolitanismo intelectual” (1990, p. 79); y la privatización. En este último tema, se refiere a

Una nueva profesionalización en contacto con una vasta gama y multiplicidad de organismos y movimientos no-gubernamentales, privados, cooperativos y hasta mixtos o con alguna participación estatal, los cuales están surgiendo por doquier como reacción entendible frente a los embates del derrumbe de los viejos moldes, costumbres y sistemas estatistas, centralizados y verticales, que estaban sumamente limitados a las esferas de las pirámides burocráticas de los sectores públicos heredados del viejo orden y Estado liberal o del social democrático de más reciente formación. (Vega, 1990, p. 80)

En un tono optimista, Vega (1990, p. 80) percibía estos cambios como una posibilidad para la justicia y el equilibrio en un “nuevo orden mundial”. No obstante, según se podrá considerar a continuación, otras personas no tomaron en cuenta que el nuevo orden mundial traería equilibrio y justicia. Por ejemplo, David Delgado (1992, pp. 18-19) planteaba que, en el marco del neoliberalismo, había ataques contra la universidad pública y que se obligaba a la venta de servicios para evitar el desempleo; de manera que solo se valoraron ciertas corrientes teóricas, la ciencia y la tecnología, con lo cual se produjo la elitización de la academia y su separación del resto de la sociedad. Por ello, como estudiante, abogaba por una “universidad desde abajo”, en vínculo con las comunidades.

En los años noventa, diferentes personas autoras señalaron transformaciones que se venían dando en la educación universitaria desde la década anterior. Entre ellas, Olimpia López (1999) discutió las políticas de organismos financieros internacionales, tales como el Banco Mundial (BM), en la definición de políticas educativas a partir de los años ochenta, cuando se proponía reducir el gasto público. Lo anterior limitaba los subsidios y fomentaba las instituciones privadas de educación superior. Esto se transformó en la década de los años noventa al proponer la calidad, la equidad y la pertinencia mediante la evaluación y la acreditación, medidas que también la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) acogió hacia finales de esta década. Según López (1999), el modelo a seguir fue Chile, pero otros países, como México, adoptaron también medidas eficientistas con el fin de reducir los costos de los sistemas educativos superiores, mientras que en Costa Rica políticas similares se intentaron con los Programas de Ajuste Estructural en los gobiernos de Luis Alberto Monge, Óscar Arias y Calderón Fournier, que planteaban a la ciencia y la tecnología y a la reducción del Estado y la privatización como base del desarrollo sostenible. Desde entonces, de acuerdo con López, había críticas a las universidades públicas en términos de la eficiencia en el uso de los recursos y la respuesta de estas fue generar sus propios ingresos mediante “aumento de pagos de matrícula, venta de servicios, convenios y donaciones” (López, 1999, p. 14), así como la preocupación por la calidad y eficiencia.

Mientras tanto, según Marielos Aguilar (1999), la acción social, parte importante del modelo de la universidad latinoamericana, cuyo paradigma surgió con la Reforma de Córdoba de 1918, quedó de lado en el planteamiento de los organismos internacionales. Además, el BM propuso que las universidades produjeran conocimiento “en función de las necesidades económicas” y de la “capacitación de mano de obra super especializada que el mercado demanda para competir ventajosamente, en particular en el ámbito internacional” (Aguilar, 1999, p. 30); lo cual implica procesos de desregulación (Martínez, 1999). Según John Saxe, la receta del BM en los años noventa e inicios del siglo XXI consistió en

- a) incremento de las colegiaturas; b) cobrar el costo total de pensión; c) instrumentar medidas de préstamos a los estudiantes; d) cobrar los intereses prevalecientes en el mercado a todos los préstamos;

e) mejorar el cobro de los préstamos a través de compañías privadas, y la introducción de un impuesto a los graduados; f) adiestrar a los profesores como empresarios; g) vender investigación y cursos; y h) incrementar el número de instituciones educativas privadas con cobros del costo total de enseñanza. (2001, p. 43)

Al seguir esta línea, en 1997, docentes de la Facultad de Ciencias Económicas (Montiel, Ulate, Peralta y Trejos, 1997) propusieron limitar los subsidios a la educación pública ante la crisis fiscal de aquel momento y, para abaratar costos, desarrollar un “híbrido” (Montiel, Ulate, Peralta y Trejos, 1997, p. 68) que permitiera generar ingresos a través del aumento de la matrícula y la reducción de los costos de la docencia al acortar la duración de las carreras y la presencia de estudiantes en las aulas. Esto permitiría disminuir el personal docente, al cual se consideraba necesario evaluar en su desempeño. También, se planteaba realizar estudios sobre la carga administrativa. Además, se propuso hacer diagnósticos “tanto respecto a la capacidad de incorporación de la población al sistema como de rendimiento durante el proceso, calidad y pertinencia del producto” (Montiel, Ulate, Peralta y Trejos, 1997, p. 96), entendido este último como la docencia, la investigación y la acción social. Sobre esta última se consideró importante analizar “su función”, aspecto que retomó Ángel Ruiz en su estudio para CONARE, al valorar que el contexto en donde surgió la acción social no era el mismo de 1999, año en el que este autor realizó su estudio (Ruiz, 2001).

En miras a la acreditación, durante el año 1997, se había celebrado en San José, Costa Rica, la II Reunión de Rectores México-Centroamérica del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES), en el marco del Programa de Intercambio Académico México-Centromérica para

[...] incrementar la movilidad estudiantil y el intercambio de académicos, crear la Red Universitaria México-Centroamérica para la Cooperación y el Intercambio, instrumentar programas de educación a distancia y programas de posgrado conjuntos, acordar mecanismos para el reconocimiento de créditos, establecer en el mediano plazo un sistema de acreditación regional que permita garantizar la calidad de los servicios educativos de las instituciones participantes. (Muñoz, 1998, pp. 11-12)

Según Saxe,

El programa “neoliberal”, articulado a nivel operativo desde las altas esferas gubernamentales, significa el despliegue de una campaña contra “la universidad tradicional” y lo que el BM califica como el “excesivo poder” del profesorado. Según esta entidad, resulta indispensable acabar con los criterios tradicionales de evaluación universitaria para dar paso a otros basados en la presupuestación por rendimiento, en la cual el presupuesto público destinado a la educación superior esté condicionado a la forma de obtener resultados “comercialmente comprobables”; esto quiere decir que la evaluación estará centrada en los criterios y necesidades articulados por la clase empresarial y de negociantes. (2001, p. 95)

Para el año 1999, las universidades en Costa Rica habían incorporado el modelo propuesto por el BM, de manera que el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) auspició la publicación de Ángel Ruiz (2001, p.xxi) para “repensar la misión universitaria”. Este autor contempla la racionalización, evaluación, acreditación, eficacia, pertinencia social, calidad, entre otras categorías utilizadas a partir de ese momento, para el análisis de la educación superior. Así, Ruiz anota una serie de cambios en las universidades públicas, los cuales tienden a la

[...] racionalización y optimización de procesos internos (mejorar la relación docente-administrativa a favor de los primeros, reducir costos, aumentar recursos propios, aumentar la eficacia de los procesos administrativos, incrementar la calidad de la relación profesor-estudiante, una mejor utilización de la infraestructura, etc.). (Ruiz, 2001, p. 27)

Ruiz (2001, p. 28) llamaba “política inteligente” de las universidades el hecho de vincular a sus funcionarios con gobiernos de turno. Sin embargo, no consideró que podrían ser cooptados dentro de la lógica gubernamental frente a las universidades. Su planteamiento tampoco contempló contradicción alguna, al abrazar de manera entusiasta la internacionalización mediante las acreditaciones y evaluaciones según instrumentos internacionales, contratación de académicos extranjeros para ocupar puestos de dirección, incrementar el intercambio internacional, pero sin dejar de lado la atención de los problemas

nacionales (Ruiz, 2001, pp. 87-89). Así apuntaba “eficacia, eficiencia, calidad del producto, adecuación a la sociedad y al contexto no tienen que verse con una mirada negativa” (Ruiz, 2001, p. 199), pues

La educación superior debe subrayar en el actual contexto su vínculo en particular con la producción (sin ser exclusivo). Y esto no la puede dejar inerte, inalterada: cambios en sus objetivos, organización y prioridades se plantean en esa dirección. Es inevitable. (Ruiz, 2001, p. 199)

La universidad del siglo XXI

La disputa sobre la universidad continuó en el siglo XXI, tal y como lo evidencia la publicación de Gerardo Contreras en el año 2009, denominada *Reflexionar la Universidad*, cuando la institución confrontaba la lucha por el presupuesto y la autonomía ante los ataques del entonces ministro de Hacienda Thelmo Vargas, quien incluso cuestionaba la existencia de los Estudios Generales en la UCR, así como lo hacían algunos sectores al interior de la misma Universidad. Al respecto, Contreras señaló lo siguiente:

La propuesta de marras no es más que una clara concepción de lo que debe ser una universidad tecnocrática, donde el *laissez faire* y el *laissez passé* sean la tónica en la formación de las nuevas generaciones de profesionales, y por ende, en una universidad de corte tecnocrático y neoliberal, los Estudios Generales no juegan ningún papel, y si lo hacen es de una manera extremadamente colateral e insignificante. (Contreras, 2009, p. 78)

Además, frente al V Congreso Universitario que se avecinaba, Contreras posicionó el tema del interinazgo³ del personal docente, el cual había llegado al 52 por ciento en ese momento. Así, logró

3 Para referirse a la condición del personal sin contrato permanente en la Universidad, usualmente se utiliza el término interinazgo, aunque también es común hablar de interinato. En este libro se utilizarán ambos términos indistintamente.

explicar la manera en que esta condición constituía una explotación laboral, violación de derechos laborales y humanos, con lo cual se afectaba la labor de la Universidad (Contreras, 2009, p. 127), y reclamaba al rector y a los vicerrectores del momento el aislamiento de la Universidad frente a la realidad nacional (Contreras, 2009, p. 146).⁴

A su vez, Ángel Ocampo (2010) analizó el caso de las universidades latinoamericanas para señalar que son

Difusoras, de mala manera, del conocimiento producido en otras realidades y, para atender las necesidades que no son las necesidades humanas propiamente; se asiste a una tendencia regresiva, no a las universidades republicanas, sino, peor aún, a las universidades coloniales, solo que ahora con otra religión y otro centro de poder. No obstante, esta universidad empresarial no recupera la integración que caracterizó a la universidad colonial y, antes bien, mantiene la fragmentación que introdujo la universidad republicana y que no resolvió la universidad reformada. La actual universidad latinoamericana conserva lo peor de cada uno de sus antecedentes históricos. La universidad contemporánea es una universidad dependiente y fragmentada; hereda de la universidad colonial lo primero, y de la republicana lo segundo. Tiende a eliminar al estudiante activo en su educación y en la gestión de las universidades, así como los “compromisos sociales” –como los llama Brunner– de educación libre y al alcance de todos. (Ocampo, 2010, p. 20)

En el año 2011, Jorge Mora señaló que la autonomía universitaria y la visión de la universidad latinoamericana y humanista debían retomarse en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la innovación en función del “ejercicio democrático, la creación de ciudadanía, la expresión libérrima del pensamiento y el cultivo de los ideales de equidad, solidaridad e inclusión social” (Mora, 2011, p. 11). Además, Mora retomó algunos de los cambios que afectaban a la universidad y su autonomía; por ejemplo:

4 No obstante este último reclamo, la Universidad de Costa Rica incluso había entrado en conflicto con el Tribunal Supremo de Elecciones (TSE) en el 2007, en el contexto del referéndum sobre el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos, Canadá y República Dominicana, en el que desde la Universidad se consideró que el TSE violaba su autonomía y Libertad de Cátedra al emitir una resolución que limitaba su derecho a pronunciarse (ver Romero, 2010).

Las crecientes exigencias por una amplia rendición de cuentas en relación con los recursos y atribuciones delegadas por la sociedad para su consecución –el paso del Estado planificador al Estado evaluador– y las presiones por ajustar sus formas de organización y gestión, así como sus ofertas académicas, a las demandas del mercado. (Mora, 2011, p. 19)

Proponía como salida

[...] la búsqueda permanente de la pertinencia social de sus programas académicos en los campos de la docencia, la investigación y la extensión, así como en sus ofertas de prestación de servicios y la voluntad explícita de fortalecer su integración en los procesos de desarrollo, al aportar sus pensamientos, metodologías, resultados de su labor investigativa y sus conocimientos científicos y tecnológicos, es la mejor manera de mantener su presencia social y de justificar la preeminencia del cumplimiento de su misión y de su autonomía. (Mora, 2011, p. 25)

Mora analizó una serie de desafíos a los cuales se enfrentaba la universidad en ese contexto y establecía que la institución no podía ser homogénea; aspecto de central importancia en la medida en que existían tendencias homogeneizantes en las políticas de evaluación, acreditación e internacionalización. Además, reconoció “la existencia simultánea de diversos proyectos y modelos en las instituciones y en el sistema de educación superior” (Mora, 2011, p. 53). Al mismo tiempo, planteó de nuevo las disyuntivas ideológicas, políticas, teóricas y metodológicas que habían aparecido en la universidad:

Es frecuente encontrar en el ámbito institucional, departamentos o unidades con una clara inclinación hacia la venta de servicios, la apertura a las vinculaciones con actores institucionales y empresariales y a la adopción de modelos educativos basados en competencias y sujetos a la evaluación externa; en contraposición a otros departamentos y unidades menos susceptibles a este tipo de vinculaciones, cautos en relación con una posible mercantilización de los procesos institucionales y críticos ante el tema de las competencias y menos dispuestos a la evaluación externa. Entre estos dos extremos,

aparecen múltiples combinaciones y diversas posiciones que contribuyen a darle la complejidad asumida por las instituciones y los sistemas de educación superior. (Mora, 2011, p. 53)

En el año 2012, Mora concilió las diferentes tendencias presentes en la Universidad, pues, por un lado, ratificó la necesidad de que esta sea humanista, autónoma, diversa y libre en vínculo con la sociedad y, por el otro, adscribía la propuesta que hacía la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con respecto a cuánto deben hacer las universidades: calidad, internacionalización, flexibilizar la gestión, pertinencia de oferta académica, rendición de cuentas, entre otros aspectos (Mora, 2012). En relación con esta salida conciliada de parte de Mora, habría que remitirse más bien al planteamiento de Ocampo sobre lo que debía hacer la universidad:

Contribuir a crear una cultura de creatividad, no de imitación, adaptación o manipulación. En tal sentido, es insuficiente la simple búsqueda de nichos y de oportunidades que el nuevo orden internacional ofrezca. Aunque se puedan aprovechar, lo importante no está en aprovechar esas oportunidades dadas sino en generar nuevas. No limitarse a responder al automatismo que asume la idea del progreso del conocimiento en un solo sentido y para una única racionalidad que hace de una falsa “apoliticidad”, condición de objetividad y verdad del trabajo científico. (Ocampo, 2010, p. 22)

En el 2017, Caamaño y Chacón, ante la evidencia en el cambio en normativas, prácticas y formas de concebir a la universidad, plantearon que esta se encontraba inmersa en un proceso de internacionalización neoliberal homogeneizante, según parámetros de universidades corporativas de Estados Unidos y Europa, impulsado por organismos internacionales como el BM y la Organización Mundial del Comercio (OMC). Dicho modelo se caracteriza por incluir formas y procesos privados de organización, financiamiento y gestión, el aumento de la precariedad laboral y la competencia como forma de relación en todas las esferas. Este modelo está presente en la Universidad de Costa Rica; se hace evidente en los procesos de acreditación, aumento de la matrícula, estandarización, cuantificación, cambio en la normativa, creación de entidades universitarias dedicadas al emprendimiento y a la protección de derechos de autor,

el aumento del interinazgo, entre otros aspectos que fomentan la eficiencia en función del lucro (Caamaño y Chacón, 2017).

Un año después, Caamaño (2018) se refirió a las transformaciones ocurridas en la UCR producto de los sucesos del 2017 en el Campus Rodrigo Facio. Por ejemplo, los ataques sexuales hacia estudiantes y la precariedad laboral del personal de seguridad y de limpieza subcontratado y de docentes en condición de interinato en el contexto del crecimiento de la infraestructura universitaria, a partir de un convenio con el BM, y la gran fragmentación entre sectores afectados por la penetración neoliberal y el patriarcado en la universidad.

En el 2019, José María Gutiérrez publicó un texto cuyo objetivo era reflexionar sobre la Universidad de Costa Rica, enmarcándola en la situación de las universidades públicas en América Latina afectadas por las políticas neoliberales desde los años ochenta, las cuales impulsan la mercantilización y se olvidan de la educación como un bien público. Al respecto, para Gutiérrez:

Se ha dado en la región un intento sistemático de debilitar actividades académicas en disciplinas de ciencias básicas, ciencias sociales y humanidades, por considerarlas de baja rentabilidad y, además, por ser fuente de pensamiento crítico hacia este mismo modelo. Lo anterior viene acompañado de presiones para direccionar las agendas de investigación hacia temas asociados con la rentabilidad económica y el fomento del desarrollo de carreras y planes de estudio que encajen en estos esquemas. En este contexto, la resistencia que se ha generado al interior de las universidades públicas hacia estas concepciones ha exacerbado las contradicciones entre estas y los sectores políticos dominantes, lo cual ha alterado los términos de la interacción entre ellos. Estas resistencias han llevado a la creación de nuevas instancias de coordinación en las universidades públicas de América Latina y el Caribe. (2019, p. 14)

Este autor aboga por que las universidades puedan “consolidarse como ejes de desarrollo académico y de acción social, en el marco de una filosofía democrática centrada en la procura de la excelencia académica, la equidad y el bien común, junto con el fortalecimiento de su autonomía” (Gutiérrez, 2019, p. 15).

Al mismo tiempo, describe planos de contradicción existentes en diversos planteamientos de la universidad, entre los cuales se encuentran disputas y dificultades de diverso orden. Gutiérrez inicia planteando altercados por el carácter público o no de la universidad, por su calidad de bien común o de bien mercantil, por el financiamiento público o privado y por su autonomía, su crítica y tendencia humanista frente a perspectivas privatizadoras y mercantiles inmediatistas (Gutiérrez, 2019, pp. 72-73).

Otro plano de disputa es, según Gutiérrez, “la tensión entre visiones integrales o reduccionistas del desarrollo universitario” (2019, p. 17). Con esto se refiere a la contraposición entre una visión universitaria que acoja a todas las áreas del conocimiento frente a aquella que solo valora a algunas afines al mercado. Asimismo, ubica que la investigación, la docencia y la acción social se encuentran segmentadas, por lo que es necesario integrarlas. También, señala la contradicción entre perspectivas disciplinarias y las inter y transdisciplinarias, con “la búsqueda de excelencia académica y el conformismo y la autocomplacencia” (Gutiérrez, 2019, p. 19); establece la necesidad de la evaluación como garante de la calidad, sin percatarse de que estos procesos actualmente fomentan aquellos valores neoliberales que critica.

A su vez, la acreditación de carreras, según Gutiérrez, puede considerarse una oportunidad para mejorar las unidades académicas en contra de la visión puramente formal de acreditación, con lo cual se logra una especie de “acomodo” crítico a las nuevas condiciones que demanda el mercado. Desde esa perspectiva, puede leerse el planteamiento acerca de “la tensión entre una oferta académica en renovación permanente, crítica y reflexiva, y las dinámicas que tienden al inmovilismo” (Gutiérrez, 2019, pp. 19-20). Esto llama la atención sobre la necesidad de cambiar los planes de estudio, crear nuevas carreras y usar las tecnologías de la información según las necesidades, pero de manera crítica, desarrollando todos los campos del conocimiento, no solo los impulsados por el mercado, y fomentando la investigación en todos ellos. Con esto apunta otro problema: el desarrollo desigual en la actividad investigativa entre diferentes áreas y entre la sede Rodrigo Facio y el resto de las sedes, así como el hecho de que no exista relación entre los posgrados y la investigación en algunas unidades académicas.

Con respecto a los posgrados, anota que en algunos académicos y otros profesionales la investigación no es fuerte y observa “la tensión entre una visión solidaria y democratizante de acceso a la educación superior

y las visiones que no consideran esto una prioridad” (Gutiérrez, 2019, p. 21). Así, aboga por mejorar el acceso a la universidad mediante acciones afirmativas, becas y programas de apoyo para resolver problemas de inclusión, equidad y empleo de personas graduadas.

Para Gutiérrez resulta necesario tener un sistema integrado de educación superior frente a uno fragmentado y disperso; asimismo, afirma que CONARE podría desempeñar un mejor papel en la coordinación entre universidades y apunta a un exceso de burocratización que limita a la universidad. Aparte de esto, reconoce la existencia de una visión inserta internacionalmente bajo la lógica de la competencia y subordinación, y plantea la necesidad de que las relaciones internacionales sean horizontales, de cooperación, de respeto mutuo y de beneficio, no solamente con países del Norte, sino también con la cooperación Sur-Sur, de forma que se extiendan redes de solidaridad hacia la región centroamericana y latinoamericana, y hacia otros continentes (Gutiérrez, 2019, p. 22). Por su parte, el vínculo remunerado de la universidad hacia el exterior es visto de forma crítica por Gutiérrez, pues lo considera peligroso en tanto se vincule fundamentalmente con las necesidades del mercado; ante esto propone un diálogo de saberes en relación con las comunidades y un mayor compromiso con la acción social (Gutiérrez, 2019, p. 79).

Gutiérrez considera que en la universidad también hay inequidades relacionadas al salario, las cuales deben solventarse con mejores condiciones para las personas de recién ingreso e interinas, así como un sistema de evaluación del mérito para el personal docente y administrativo que permita que estas inequidades disminuyan. A su vez, cuestiona que las decisiones se tomen de manera centralizada y que ciertos órganos de decisión son más bien burocráticos. Por ello, propone revisar la estructura universitaria y órganos como la Asamblea Colegiada Representativa y el Consejo Universitario.

El último aspecto que Gutiérrez plantea es “la tensión entre un entorno institucional centrado en el respeto y la generosidad y uno en el que predominen la mezquindad, la intolerancia y el violentamiento a la dignidad de las personas” (2019, p. 22). Este autor menciona el hostigamiento sexual y laboral, aspecto que retoma posteriormente José Ángel Vargas (2020, pp. 37-38), para quien debe existir “cero tolerancia” frente a estos casos.

En el texto de Gutiérrez, se pueden identificar focos de conflictos, sin embargo, el autor no menciona a los actores que representan las diferentes tendencias tanto a lo interno como a lo externo de la universidad. Si bien hace una crítica al modelo neoliberal, no desarrolla un marco explicativo más amplio sobre el modelo de universidad que se encuentra en disputa.⁵

Mientras tanto, José Ángel Vargas (2020) publicó también en un libro una serie de artículos periodísticos de opinión sobre la Universidad, en los cuales señala problemas que se han evidenciado recientemente y que se desarrollan en un contexto de ataque a las universidades públicas, en particular a la UCR. Entre estos problemas se encuentra el acoso sexual y laboral, el clientelismo, la corrupción, la falta de transparencia, la inequidad en la asignación de presupuestos, el monto insuficiente de becas, el que la mayoría del estudiantado venga del área metropolitana, la violación a la autonomía universitaria debido a las negociaciones anuales del Fondo Especial para Educación Superior (FEES) y las presiones políticas externas.

Así, como candidato a la rectoría de la Universidad de Costa Rica para el periodo 2020-2024, Vargas plantea el rumbo que debe seguir esta para resolver los señalados problemas. Propone mejorar el financiamiento para la acción social e indica su posicionamiento en cuanto al Estatuto Orgánico: defender la enseñanza del humanismo y, por tanto, la Escuela de Estudios Generales (Vargas, 2020, pp. 29-30), así como la defensa de la regionalización (Vargas, 2020, pp. 31-32). Sin embargo, no hace un análisis a profundidad sobre las características del modelo de universidad que origina los problemas a los cuales hace alusión.

Hasta aquí, el recuento muestra una importante producción académica que va señalando tendencias y puntos de quiebre en relación con el modelo de universidad que se viene gestando y sobre el cual se ha buscado profundizar en este libro.

5 En esto se coincide con la crítica que Roberto Fragomeno escribió sobre este libro en el Semanario Universidad (Fragomeno, 11 de junio de 2019).

Las características de este libro

En el recuento de estudios sobre la UCR desarrollado en las páginas anteriores, es posible anotar, de manera esquemática, diferentes conflictos al interior de la universidad que se sostuvieron a lo largo de varias décadas. No obstante, estos presentan mayor complejidad conforme se avanza en el siglo XXI, enfrentando más tensiones en los niveles internacional, nacional y local.

Los conflictos se han profundizado en la última década y se manifiestan en todos los espacios, como luchas político-culturales y subjetivas. Al tratar de comprender estas disputas, se generó el proyecto de investigación del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UCR denominado “Estudio de casos sobre la internacionalización neoliberal de la universidad pública en Panamá, Nicaragua y Costa Rica: subjetividad, conformidad y resistencia desde las ciencias sociales”, del que surge este libro, a su vez sustentado con los recursos del proyecto de apoyo a la investigación “Red Cátedra Unesco: Universidad e Integración Regional”.

La investigación buscaba acercarse a esos procesos de internacionalización neoliberal y sus resistencias en las Ciencias Sociales. Estas ya se habían vislumbrado (tanto organizadas como no organizadas, individuales y colectivas) en la experiencia cotidiana dentro de la Academia desde una perspectiva regional Centroamericana, tomando como casos la Universidad de Panamá (UP), la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) y la UCR.

No obstante, no se había avanzado de manera significativa en el proceso de investigación cuando fue evidente la imposibilidad de hacer trabajo de campo en Panamá y en Nicaragua. Varios factores se sumaron para que se abandonara esta idea; entre ellos, la falta de recursos económicos para realizar el trabajo de campo, la dificultad para contactar y mantener comunicación con docentes de la UP y la UNAN y, finalmente, la crisis que surgió en Nicaragua a partir de abril de 2018. Con ello, se reenfocó la tarea a profundizar sobre el proceso que estaba viviendo la UCR.

El libro ha sido elaborado a partir de fuentes diversas: material periodístico, entrevistas, documentos oficiales, información de páginas web y de redes sociales, recopiladas del año 2017 al 2020, con la

participación de diferentes equipos de trabajo conformados por Flory Chacón Roldán, Lucía Alvarado Cantero, Adriana Maroto Vargas⁶ y Andrés Dinartes Bogantes, como investigadoras e investigador asociados, y Fernanda Omodeo Arce, Catalina Arce Aguilar y Maricel Monge Chaves como asistentes. Los contenidos están estructurados en tres partes, cada una dedicada a dimensiones diferentes del tema que nos convoca.

La primera parte, “El Modelo de Universidad Corporativa y el Marco Estructural que lo promueve”, propone establecer los parámetros, procesos y actores internacionales que organizan actualmente la educación superior a nivel mundial y regional. En el artículo “Mecanismos y actores claves para la homogeneización de las universidades” de Carmen Caamaño y Flory Chacón, se muestra el soporte para identificar de dónde vienen las transformaciones de la universidad y los mecanismos formales en los cuales se asientan concretamente, tomando como ejemplo para esto último la UP, la UNAN y la UCR. Material bibliográfico y documental alimentan este apartado.

La segunda parte, “Tres ejes para la transformación de las universidades en empresas: Internacionalización, mercantilización y precariedad laboral. El caso de la Universidad de Costa Rica”, desentraña los mecanismos más específicos que permiten la transformación del modelo universitario de la Reforma de Córdoba en un modelo empresarial o corporativo. El sustento de este apartado es material documental, periodístico, páginas web, redes sociales y entrevistas a docentes del área de Ciencias Sociales, especialmente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UCR, quienes ocupaban en ese momento espacios en la jerarquía universitaria; unos por tener puestos de dirección o ser autoridades universitarias y otros por tener contratos temporales, por tanto, estar en condición de “interinazgo” o interinato. Esta parte consta de cuatro artículos basados en los tres ejes fundamentales de transformación que fueron identificados previo al proceso de investigación: internacionalización, mercantilización y precariedad laboral.

El primero de ellos, “Discursos y prácticas de internacionalización neoliberal de la universidad pública centroamericana: El Caso de la Universidad de Costa Rica”, fue elaborado por Carmen Caamaño.

6 Adriana Maroto participó gracias a la colaboración de la Escuela de Psicología, la cual asignó una jornada parcial de investigación.

El segundo, “Mercantilización de la educación en la Universidad de Costa Rica: historia, procesos y efectos en el quehacer universitario”, es de Flory Chacón. El tercero y cuarto se refieren a la precarización laboral: “Precarización de la labor docente universitaria: Discurso institucional vs realidad”, de Lucía Alvarado, y “Vulnerabilidad estructural, precarización laboral y políticas globalizadas para la educación superior: La construcción social del espacio académico en la Universidad de Costa Rica”, de Carmen Caamaño.

Finalmente, la tercera parte, “Tiempos de crisis: La Educación Superior pública en disputa”, incorpora una perspectiva más coyuntural basada en el análisis sistemático de noticias. De esta manera, Carmen Caamaño, Andrés Dinartes y Adriana Maroto, en su artículo “Escenarios del despojo: el ataque contra la educación superior pública”, analizan noticias de medios hegemónicos, como *La Nación* y *CRHoy.com*, y medios institucionales, como Semanario Universidad, páginas oficiales de la UCR y CONARE, correos y redes sociales institucionales, entre otros. Este material evidencia a fondo los conflictos que la Universidad tiene con sectores político-empresariales, tanto externa como internamente. También, el papel que jugó la administración del rector Henning Jensen Pennington entre el año 2012 y el 2020, los diputados, el gobierno de Carlos Alvarado y la prensa; asimismo, se toman en cuenta algunos procesos de resistencia llevados a cabo por diferentes sectores en el marco de la crisis fiscal y la reducción del presupuesto de las universidades públicas.

Nuestro trabajo llega hasta enero de 2020 con un difícil proceso de cierre, pues se presentó una serie de acontecimientos, como los constantes ataques del gobierno y la Asamblea Legislativa en contra de las instituciones y el empleo público, en una coyuntura sumamente adversa para las universidades públicas. No obstante, con todos los conflictos sobre la mesa y al borde de un periodo electoral por la Rectoría de la UCR, no era posible imaginar que todo se trastornaría en marzo de 2020 con una pandemia que obligó a tomar decisiones sobre si continuar o no (y de qué manera) el ciclo lectivo. Incluso, fue necesario suspender tanto el proceso electoral para la elección de rector para el periodo 2020-2024, como una serie de actividades académicas; de manera que el estudiantado, el personal docente y administrativo fueron enviados a sus casas, a trabajar de manera remota, muchas veces sin condiciones adecuadas para conectarse a internet, en el marco de la emergencia. Una vez más, se evidenciaron los conflictos,

las disputas por el modelo de universidad que debe prevalecer, los ataques a las universidades públicas y las grandes desigualdades existentes, incluso dentro de estas. Sin embargo, quedará para otro momento el análisis de esta crisis aún más profunda y global y sus efectos.⁷

Bibliografía

- Aguilar, M. (1999). La misión de la Universidad Latinoamericana ayer y hoy. *Revista de ciencias sociales*, 42(83), 23-35.
- Araya, C. (1990). La transformación de la educación superior estatal en la década del 70. *Revista de ciencias sociales*, 49-50, 49-62.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. H. F. Martínez de Munguía.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford University Press.
- Caamaño, C. y Chacón, F. (2017). Internacionalización neoliberal de la Educación Superior Pública. En M. N. Ruiz (Comp.), *Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias* (pp. 283-299). FronterAbierta.
- Caamaño, C. (2018). Sensibilización sobre la equidad de género, conflicto y políticas de equidad e inclusión en la Universidad-Empresa: El caso de la Universidad de Costa Rica. En M. J. García (Coord.), *Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior* (pp. 49-83). Universidad Veracruzana. <https://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/wp-content/uploads/2020/04/Igualdad%20sustantiva%20en%20las%20IES.pdf>
- Caamaño, C. (2020). La universidad-empresa en América Central: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 59(155), 101-120. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/44619/44491>
- Camacho, D. (1990). La inacabada lucha pro-académica del III Congreso universitario. *Revista de Ciencias Sociales*, 49-50, 63-76.
- Camacho, D. (2012). La Autonomía Universitaria, La vigencia del III Congreso y una obligada referencia a Rodrigo Facio. *Revista de Ciencias Sociales*, 138(4), 11-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/12082/11378>

7 Para una primera aproximación a estos desarrollos en el año 2020, ver Caamaño (2020).

- Contreras, G. (2009). *Reflexionar la Universidad*. Ediciones Estudios Contemporáneos.
- Delgado, D. A. (1992). Universidad y globalización en América Latina. *Reflexiones*, 50, 15-38.
- Gutiérrez, J. M. (2019). *Reflexiones desde la Academia: Universidad, ciencia y sociedad*. Arlekin. <https://www.srp.ucr.ac.cr/sites/default/files/MemoriasJornadasdelInvestigacion/Repositorio/Reflexiones%20desde%20la%20academia.%20Universidad%2C%20Ciencia%20y%20sociedad.pdf>
- López, O. (1999). La Universidad estatal en el contexto sociopolítico de la década de los 90. Contrarreforma universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 42(83), 7-22.
- Martínez, A. (1999). La conformación de un mercado universitario. El caso centroamericano. *Revista de Ciencias Sociales*, 42(83), 37-46.
- Monge, G. e Hidalgo, R. (1987). Torre de marfil o fábrica, una falsa disyuntiva: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista de Ciencias Económicas*, 7(2), 81.
- Montiel, N., Ulate, A., Peralta, L. y Trejos, J. D. (1997). La educación en Costa Rica ¿un solo sistema? *Serie de Divulgación económica*, 28.
- Mora, J. (2011). Universidad, autonomía y democracia en la sociedad del conocimiento. En J. Mora y C. Rama (Eds.), *Nuevos Rumbos de la Educación Superior en América Latina: Bien público, autonomía e internacionalización* (pp. 7-60). Flacso. https://flacso.or.cr/wp-content/uploads/2020/07/ccs_157.pdf
- Mora, J. (2012). Algunos desafíos de la universidad contemporánea para enfrentar el futuro. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales (RCCS)*, 9(1), 69-93. https://flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/rccs/rccs_2012_01.pdf
- Muñoz, L. (1998). Presentación [ponencia]. *Reunión de Rectores México-Centroamérica. Memoria* (pp. 9-12). CSUCA.
- Ocampo, A. (2010). *Conocimiento y Política en las universidades latinoamericanas*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Paniagua, C. G. (1990). Origen y transformación de la universidad costarricense. *Revista de Ciencias Sociales 50 Aniversario de la Universidad de Costa Rica*, 49-50, 23-47.
- Pérez, M. (1992). Entre lo escolar y los medios informativos: Políticas neoliberales y educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 57, 41-56.
- Pinto, R. y Santos, A. (1989). *Factores intra y extrauniversitarios que influyen determinantemente en el desenvolvimiento de la política académica y de desarrollo institucional vigentes, en la Universidad de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica.
- Romero, J. E. (2010). *Defensa de la autonomía universitaria pública*. SIEDIN, UCR.

- Rovira, J. (s. f.). *Las Universidades de los años ochenta* [Ensayo no publicado]. Universidad de Costa Rica.
- Ruiz, A. (2001). *La Educación Superior en Costa Rica. Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. <http://www.centroedumatematica.com/aruiz/libros/La%20Educacion%20Superior%20en%20Costa%20Rica.pdf>
- Saxe, J. (2001). Globalización, poder y educación pública. *Economía y Sociedad*, 6(15), 83-99. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/economia/article/view/1495/1415>
- Vargas, J. A. (2020). *Universidad Pública: Siempre la esperanza nacional*. Ediciones Perro Azul. <https://drive.google.com/file/d/1ctEZHRdfGSHrEYO79zV0hI-YbXANnbOK/view>
- Vega, J. L. (1990). Internacionalización y privatización: Reflexiones ante dos retos para la investigación y la teoría social contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales*, 49-50, 77-82.





PARTE 1

EL MODELO DE UNIVERSIDAD CORPORATIVA Y EL MARCO ESTRUCTURAL QUE LO PROMUEVE

PRESENTACIÓN

Esta primera parte, consta de un artículo que explica la organización estructural sobre la que descansan las transformaciones en las universidades a partir de un modelo corporativo o de universidad-empresa que tiende hacia la homogeneización en función de un modelo concebido en Europa y Estados Unidos.

En el impulso de este modelo tienen un papel preponderante diversos organismos financieros internacionales sobre los cuales nos vamos a referir como actores que facilitan procesos de privatización, flexibilización y mercantilización en función del papel que juega la educación como un servicio en la Organización Mundial del Comercio (OMC).

El medio técnico por el cual se producen los cambios en las instituciones educativas es la evaluación y la acreditación, procesos que son en sí mismos un negocio fundamentado en una perspectiva gerencialista que se constituye en un proceso de gubernamentalidad neoliberal amparada por redes de universidades y las mismas instituciones de educación superior.

Estas últimas incorporan en sus planes estratégicos, su misión, visión, objetivos y valores una perspectiva de universidad que se aleja del modelo concebido en la Reforma de Córdoba, según lo constatamos en los casos de la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) y la Universidad de Panamá (UP).



Mecanismos y actores claves para la homogeneización de las universidades

Carmen Caamaño Morúa
Flory Chacón Roldán

Introducción

En esta primera parte, se sentarán las bases para comprender cuál es el modelo de universidad que se impulsa a nivel global, los principales actores que lo introducen, la forma de concretar sus planteamientos en políticas, objetivos, normativa institucional, planes de ejecución y la definición de cómo deben ser las universidades desde una perspectiva homogeneizante.

A partir de una revisión bibliográfica, en el primer apartado, se lleva a cabo la caracterización de las universidades corporativas o universidades-empresa en Estados Unidos y Canadá, pues son el modelo en expansión. Asimismo, se analiza el Proceso Bolonia como una estrategia para abrir los mercados de la educación superior que ha llegado a América Latina. En esta región, también se retoma el análisis de algunas personas autoras que han especificado la forma en que, posterior al Consenso de Washington y de la inclusión de la educación como un servicio comercializable en la Organización Mundial del Comercio (OMC), se han concretado los cambios para la privatización, la flexibilización y la mercantilización del conocimiento y de la educación.

En el segundo apartado, se le da especial énfasis a la forma en que tales cambios se impulsan desde organismos internacionales, cuya perspectiva de la educación es economicista, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); o por incorporar una visión economicista desde los Derechos Humanos, como la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco). Las políticas de estas entidades se concretan en varios aspectos, pero tiene vital importancia la perspectiva de calidad mediante la evaluación y la acreditación, la cual se concreta con la ayuda de redes regionales de universidades, por ejemplo, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), y que se analiza específicamente para el caso de Costa Rica, Nicaragua y Panamá.

Mediante el análisis de los planes estratégicos, la misión, la visión, los objetivos y los valores de la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) y la Universidad de Panamá (UP) se logra comprender de qué manera se han incorporado las tendencias corporativas homogeneizantes en estas universidades de América Central y de qué forma se entrevén algunas disputas y negociaciones entre el modelo de universidad latinoamericana de la Reforma de Córdoba y el modelo de universidad-empresa.

Tendencias hacia el lucro en la educación superior en el mundo

Las universidades occidentales de la modernidad capitalista se han regido históricamente por diferentes modelos, los cuales tomaron mayor fuerza según las características de cada sociedad y el momento histórico de acumulación capitalista; a saber, el napoleónico, el humboldtiano, el anglosajón y el latinoamericano (Apaza, 2007). El napoleónico se centraba en la formación de profesionales para el Estado, el humboldtiano se enfocaba en la investigación y el anglosajón en la formación de profesionales para las empresas. Cada uno de estos contaba, a su vez, con una forma particular de gobierno.

Ahora bien, tal y como se señaló en la introducción de este libro, también se puede hablar de las universidades latinoamericanas en un periodo de tiempo. Así, se tiene la universidad colonial, la republicana, la de la Reforma de Córdoba, la que surge de esta y se desarrolla en el marco del desarrollismo (Ocampo, 2010) y, finalmente, la universidad empresa o corporativa.

Con el tiempo, los diferentes modelos de universidad se fueron mezclando en algunos países, de manera que las universidades se consolidaron como instituciones con prácticas, características y regulaciones comunes, pero con particularidades propias según el contexto e historia de cada país, hasta el punto de que se desdibujan en la actualidad frente al hegemónico modelo corporativo o universidad-empresa. Esta es parte del sistema anglosajón, pero se intensifica en una línea en donde se pierden los límites previamente existentes entre la institución educativa del periodo anterior a la crisis económica de los años ochenta y las empresas con fines de lucro (Caamaño y Chacón, 2017).

A partir de la gran crisis económica de los años ochenta y la transformación del modelo de industrialización substitutiva de importaciones, mediante procesos de privatización, flexibilización y desregulación, con el Consenso de Washington, se impuso el neoliberalismo como un sistema global que buscaba colonizar todos los ámbitos de la vida. Uno de estos es la educación, la cual, en la década de 1990, pasó a ser un servicio comercializable en el marco de los acuerdos de la OMC.

En el caso de la educación superior, como en otros ámbitos, las transformaciones desarrolladas en Estados Unidos y Europa se convierten en modelo para el resto del mundo. Por su parte, en América Latina, durante el periodo del Estado de bienestar y bajo los parámetros de la Reforma de Córdoba de 1918, se puede mencionar la historia de la universidad concebida como un bien común, aspecto central que va a cambiar al constituirse el modelo de universidad-empresa o universidad corporativa.

Efectivamente, a partir de las políticas del modelo de industrialización substitutiva de importaciones (ISI) y el Estado de bienestar, las universidades en América Latina adquirieron una serie de garantías para su desarrollo; por ejemplo, la autonomía, la condición de derecho y bien común para las personas (Apaza, 2007; Acevedo, 2011) y la libertad de cátedra. Estas reivindicaciones han sido fundamentales

en la creación de las universidades, al organizar la docencia, la investigación y la extensión o acción social, de forma que han seguido el ideal de universidad pública latinoamericana en vínculo con la sociedad.

Tradicionalmente, en Latinoamérica, el concepto de autonomía se relaciona con el vínculo entre la universidad y el Estado, o más bien, con la independencia, en términos de gobierno y administración, de la universidad frente al Estado. A su vez, cada institución puede destinar su dinero para apoyar o desarrollar las investigaciones o proyectos importantes para esta, de manera que la autonomía se legitima por medio de la discrecionalidad institucional para hacer uso de sus presupuestos (Ornelas, 2008).

En esta misma línea, el cogobierno y la libertad de cátedra, bajo la Reforma de Córdoba, posibilitan que las autoridades de la institución sean elegidas por la comunidad universitaria, de manera que puedan fiscalizar su función. A su vez, la libertad de cátedra le permite al personal docente enseñar contenidos sin que sean censurados por el Estado o la administración universitaria. Esto con el objetivo de tener una universidad abierta a la sociedad, con posibilidad de crítica para la construcción de la democracia; de tal forma que el fin último de la universidad esté enmarcado bajo el ideal de bien social o público (Muñoz, 2014).

Sin embargo, estos elementos fundantes de la universidad pública latinoamericana se han modificado a partir de la crisis mundial de los años ochenta y, en términos prácticos, desde la década de 1990, con la influencia del modelo de universidad-empresa o universidad corporativa. La primera característica e impulso a este modelo se relaciona con la disminución en el financiamiento del Estado y la necesidad de buscar nuevas fuentes de ingresos en las empresas y en el aumento del monto de la matrícula, así como en la masificación del ingreso de estudiantes en el contexto de la globalización neoliberal. Así, el proceso de internacionalización, que ya existía como intercambio de estudiantes y docentes entre instituciones de educación superior de diferentes países, se impulsó como una forma de abrir mercados (Verger, 2008), atraer estudiantes internacionales, establecer sedes universitarias en el extranjero o franquicias y el aprendizaje en línea de diseño masivo y bajo costo de instructores (García, 2004).

Según Jiménez, citando a Shugurensky (1998), a partir de los años ochenta y noventa, desde los organismos financieros internacionales se plantea

Refuncionalizar a las instituciones de educación superior –conforme a las necesidades del nuevo modelo de desarrollo cimentado en el libre mercado – para constituir la “universidad heterónoma” empresarial, sometida a la fiscalización gubernamental, a las demandas de las empresas (formación de profesionistas flexibles, investigación aplicada, etcétera), y orientada por una lógica eficientista y mercantil con base en el modelo norteamericano de universidad. (Jiménez, 2006, pp. 45-46)

Como ya se ha señalado en otro lugar (Caamaño y Chacón, 2017; Caamaño, 2020), junto con estos procesos, diferentes autores y autoras identifican como características de este modelo empresarial o corporativo de universidad formas privadas de financiamiento, de contratación y administración, maneras empresariales de organización y control del personal universitario que apuntan hacia la precarización laboral, producción para el mercado y transformación de la cultura académica y las subjetividades de docentes y estudiantes, lo cual les convierte en competidores en el mercado del conocimiento (Pardo y García, 2003; Crow, 2008; Fernández de la Rota, 2009; Gill, 2010; Gill y Pratt, 2008; Pini, 2010; Galcerán, 2010; Connell, 2013; Amigot y Martínez, 2013; Gómez y Jódar, 2013; Montenegro y Pujol, 2013; Busso y Rivetti, 2014 y Edu Factory/Universidad Nómada, 2010). Así, la educación, específicamente la superior, es vista como un gran negocio.

Estos procesos son impulsados, a su vez, por organismos internacionales como el BM, la OCDE, la Unesco, el BID y, en América Latina, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y redes de universidades como la UDUAL y el CSUCA.

La universidad corporativa en Estados Unidos y Canadá

Según Donoghue (2008), en América del Norte, las grandes compañías crean y definen los contenidos y desarrollan, coordinan y evalúan los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante herramientas tecnológicas de uso masivo. El negocio resulta redondo cuando estas empresas producen los libros de texto, son dueñas de los derechos de publicación, de agencias evaluadoras, de las bases para la investigación,

entre otros. Mientras tanto, el personal docente solo administra los contenidos, las tareas y las evaluaciones desarrolladas en la plataforma; es decir, las instituciones toman las decisiones.

Al establecer vínculos con grandes empresas para obtener financiamiento, estas definirán los objetivos y el quehacer de las universidades, que serán fiscalizadas por los gobiernos (Jiménez, 2006), los cuales buscan mejorar los índices de rendimiento individuales, grupales, institucionales y sectoriales, a los que tiende a asociarse el financiamiento (Marginson y Van der Wende, 2007). Con esto, las universidades pasan de la autonomía a la heteronomía.

Así las cosas, los fondos pueden provenir de corporaciones, a través de financiamiento directo o a cambio de llamar una estructura física de la universidad con el nombre de la corporación, o bien, al patentar y vender investigaciones, entrenamiento y otros servicios, incluso, promover acuerdos colaborativos. De esta manera, las universidades se han convertido en participantes y actores reales en el mercado, pues compiten por inversionistas, estudiantes y ganancias (Schultz, 2012).

En función del lucro, frecuentemente se privatiza el conocimiento y se impide difundir nuevas ideas con el fin de salvaguardar las posibles ganancias para la universidad, la cual se mercantiliza (Schulz, 2008; García, 2010 y Ginsberg, 2011). Con esto se afecta la libertad académica, se compromete la integridad y objetividad y se obliga al profesorado a explorar solamente lo que el mercado tolera (Schultz, 2012).

Una de las consecuencias consiste en la afectación negativa del pensamiento crítico, pues, al priorizarse algunas áreas de investigación sobre otras, se influencia la forma en que el personal académico, a través de las disciplinas, conduce y piensa la investigación, lo cual favorece lo cuantificable y mercadeable, así como los “hallazgos” sobre la indagación abierta y la crítica social (Berg y Seeber, 2016). En otras palabras, los ingresos resultan más importantes que la investigación (Ginsberg, 2011), la formación de profesionales, el bien común y la ética, dado que, conforme la lógica privada se inserta en el ámbito público, la imposición para que el profesorado sea empresario del conocimiento ha tenido resultados devastadores para la investigación y la docencia; incluso, ha conducido a prácticas de corrupción académica (Washburn, 2005; López, 2009 y Ginsberg, 2011).

Otro aspecto central de este tipo de universidades es su modelo de gobierno corporativo, con formas privadas de contratación, administración y control del cuerpo laboral universitario (Pardo y García, 2003; Crow, 2008; Fernández de la Rota, 2009; Gill, 2010; Gill y Pratt, 2008; Pini, 2010; Galcerán, 2010; Connell, 2013; Amigot y Martínez, 2013; Gómez y Jódar, 2013; Montenegro y Pujol, 2013; Busso y Rivetti, 2014 y Edu Factory/Universidad Nómada, 2010), pues “se sigue una lógica eficientista y mercantil con base en el modelo norteamericano de universidad” (Jiménez, 2006, pp. 45-46).

De acuerdo con Schultz (2012), en las universidades corporativas de Estados Unidos, la mayoría de las decisiones, incluidas aquellas que afectan el currículum, son determinadas por una autoridad al estilo pirámide de arriba hacia abajo. Bajo un modelo corporativo, los miembros de los consejos universitarios son cada vez más líderes de negocios que seleccionan, usualmente con poca participación del personal docente, la presidencia de la universidad; esta persona, a cambio, también con poca o ninguna participación docente, selecciona decanaturas, jefaturas de departamento y al personal administrativo. Es decir, el poder es transferido del cuerpo docente a la gerencia, en donde se da mayor relevancia a las justificaciones económicas, eclipsando las preocupaciones intelectuales y pedagógicas (Berg y Seeber, 2016), que están centradas en el lucro y no en el conocimiento. Estas justificaciones permiten controlar, incluso, el nombramiento de sectores administrativos de alto nivel, el desarrollo de nuevos programas y currículums, la definición de prioridades financieras, los compromisos adquiridos con empresas, entre otros (Ginsberg, 2011). Ginsberg se refiere a esto como “imperialismo gerencial” y señala que todas las teorías gerenciales tienen en común un esfuerzo para imponer orden y jerarquía en la institución (2011). Así, señala que gobierno compartido, poder docente y plazas en propiedad no tienen lugar en la teoría gerencial. Según Donoghue (2008), las presidencias de las universidades se comportan cada vez más como direcciones ejecutivas, mientras las decanaturas se convierten primariamente en gerentes y cuerpos supervisores, y las profesoras y profesores son los trabajadores de servicio en las líneas del frente con sus estudiantes/clientes.

También, prevalecen otras nuevas formas de organización confeccionadas en el sector empresarial de los países industrializados, como el caso de grupos de trabajo relativamente autárquicos, tales como los círculos de calidad semiautónomos y autorregulados destinados a mejorar la calidad y la productividad de la empresa o institución y el enfoque de calidad total (Marginson y Van der Wende, 2007).

Además, un instrumento utilizado por los sectores administrativos para crecer y ejercer mayor poder que el personal académico son los criterios de ejecución obligatorios; por ejemplo, los sistemas para medir transparencia, hacer planeamiento estratégico y otros en los cuales incrementan la burocracia y dificultan los procesos académicos que antes eran fáciles de ejecutar (Ginsberg, 2011).

Estas formas corporativas de organización responden a lo que Ritzer (2015) plantea como “McDonaldización” de la sociedad, donde los procesos de organización del trabajo están regidos por la eficiencia, cuantificación, predictibilidad y control, emulando el modelo surgido de los restaurantes McDonald’s. Ritzer, además, señala que estos métodos generan más bien deshumanización, ineficiencia y descontrol.

Por ejemplo, Ginsberg (2011) propone, para el caso de Estados Unidos, que cuando se requiere cortar gastos, muchas veces quienes administran las universidades aprovechan para aumentar su poder, incluso para gobernar por decreto, suspender los procedimientos del autogobierno docente, reorganizar o eliminar programas académicos y departamentos y derogar contratos del cuerpo docente; expone como ejemplo el caso de universidades de Nueva Orleans después del huracán Katrina.

Cuando las universidades se orientan por el lucro, se toman decisiones para redirigir, al menos, parte del financiamiento del ámbito académico hacia usos potencialmente más lucrativos como propiedades, campos atléticos, dormitorios lujosos, valores financieros, expansión del centro comercial del campus, incluso, la construcción de rampas de parqueo; al mismo tiempo que se cierran departamentos de lenguas y filosofía por razones financieras (Ginsberg, 2011). Lo anterior se debe a la competencia por atraer dinero y obtener ganancias, mientras unas universidades compiten fundamentalmente ofreciendo *commodities* o mercancías al estudiantado, otras usan su prestigio como carta de presentación y medio de competencia en el mercado educativo.

La competencia entre instituciones, departamentos y docentes se mide en *rankings*, pues se asume que solamente las métricas del tipo de negocios reflejan la verdadera calidad de las universidades y que este nivel de calidad puede ser determinado cuando todos los departamentos académicos compiten por su lugar en los *rankings* nacionales. La administración de las universidades tiende a

confiar en que la evaluación cuantitativa es mejor que la cualitativa, para lo cual se debe aumentar el número de doctorados y medir constantemente el trabajo del personal docente (Donoghue, 2008).

Por su parte, Jiménez (2006) señala que el control de calidad mediante mecanismos estandarizados de evaluación internacionales, nacionales e institucionales es uno de los ejes de la transformación de las universidades en entes corporativos. Estos son creados por una “red internacional de organismos de control de calidad” (El-Khawas, 1998, p. 16, en Jiménez, 2006), que se han traducido en indicadores de desempeño del personal académico y, como consecuencia, en la pérdida de la libertad de cátedra.

Según Donoghue (2008), en Estados Unidos, las instituciones élite que continúan con el modelo de las Artes Liberales se rigen, desde los años ochenta, por el U. S. News y World Report, cuyo fascículo America’s Best Colleges debutó en 1983. Desde entonces ejerce una enorme influencia sobre la valoración popular de la educación superior, al establecer que el prestigio generado por cualquier universidad puede ser cuantificado y comparado. Sin embargo, considera que los *rankings* son series de listas de categorías sin una racionalidad.

Al mismo tiempo, este autor plantea que las universidades más activas en esta nueva competencia por prestigio cuantificado y “comodificado” son aquellas que todavía se vinculan al currículum de las artes liberales tradicionales, las cuales enfatizan en las humanidades más que en el entrenamiento vocacional. En este ambiente competitivo regido por el prestigio, las humanidades debieron abandonar las racionalidades tradicionales en la lucha por su existencia; sobre todo, han dejado sus demandas por el desarrollo intelectual y la preparación para la ciudadanía. Ahora, quienes se desempeñan en áreas humanistas se encuentran en una posición imposible: participan en esta carrera por el prestigio, aunque al hacerlo afectan su contribución distintiva a la educación superior, provocando que todas las universidades lleguen a parecerse entre sí (Donoghue, 2008).

Donoghue (2008) considera que la versión estadounidense del prestigio está relacionada más con una cualidad natural o con un aspecto de largas y viejas tradiciones de la cultura del consumo, en donde se da la envidia o la ansiedad frente al estatus social. El prestigio se manifiesta como el aura alrededor de cualquier mercancía costosa: una casa, un carro, un reloj, un par de zapatos o una universidad.

Fuera de las instituciones que se dedican al entrenamiento para el trabajo, las demás universidades en Estados Unidos se mercadean estableciendo su relación con el prestigio; no es extraño, entonces, que en el 2019 se conociera sobre sobornos efectuados por una serie de personalidades famosas y millonarias a miembros de universidades prestigiosas para que sus hijas e hijos pudieran tener un ingreso seguro.

También, áreas académicas como las humanidades, las escuelas de leyes, las de comercio, los centros médicos de las universidades, incluso los programas atléticos, establecen su propia relación con el prestigio mercantilizado. Así, muchas veces las universidades se ven divididas entre las nociones de universidad como una inversión para uno mismo y como un medio para la actualización profesional, o bien, como un medio para alcanzar el prestigio. El personal docente también participa activamente en la competencia institucional por el prestigio a través de las investigaciones, publicaciones y la lucha por obtener un puesto permanente o “propiedad” (Donoghue, 2008).

Estas universidades, además, han desarrollado una muy persuasiva estrategia de mercadeo para promover su nueva idea de universidad, la cual ha sido adoptada por otras más tradicionales. Algunas han redefinido el sentido de la educación superior como una forma de adquirir prestigio, lo cual explica la preocupación desde los años ochenta en cuanto a los *rankings* nacionales. Asimismo, han eliminado los puestos docentes en propiedad para darle el dinero a programas de reclutamiento y publicidad agresiva y en la colocación de sus graduados en trabajos, pues las universidades tradicionales se están mercadeando cada vez más con la imagen de las regidas por el lucro; así, asumen el único modelo de negocios que les permitirá sobrevivir (Donoghue, 2008).

La mayor parte de las universidades estatales envían mensajes confusos, en los cuales se hace propaganda sobre equipos de fútbol, investigación acerca del cáncer y maestrías en administración de empresas. Esto también habla de su misión ambigua. Las grandes universidades estatales han diluido su misión y deben adoptar una lógica diferente en el proceso. Así, proveen entrenamiento para el mercado de trabajo, desarrollan aplicaciones para mejorar la economía, entre otros. Internamente, deben adoptar estrategias para enfrentarse a las fuerzas del mercado, al conocer sus ambientes competitivos, planeamiento, corte de costos, reingeniería para la eficiencia y flexibilidad. El estudiantado tiende a ser visto como

consumidor en vez de miembro de una comunidad. Al final, la lógica de la industria subsume la cultura de investigación y vuelve la búsqueda de prestigio en otra demostración de eficiencia, determinando la atmósfera en la cual trabaja el personal docente de las universidades estatales (Donoghue, 2008).

Así, bajo un marco poco democrático y dirigido por el interés en el lucro, la lucha por el prestigio y la competencia, el currículum en muchas universidades cambia para formar profesionales flexibles (Jiménez, 2006), que produzcan formas de conocimiento útiles al mercado (Ginsberg, 2011), tales como la investigación aplicada que pueda servir tanto al gobierno como al sector privado en el área de alta tecnología (Jiménez, 2006; Ginsberg, 2011). Lo anterior tiene por objetivo el obtener réditos inmediatos, por lo que se considera que el estudiantado debe ser formado en habilidades mercadeables y no en principios filosóficos o en artes liberales, lo cual provoca que en muchos casos se corte el financiamiento hacia estas áreas (Ginsberg, 2011).

Según Donoghue (2008), el grado universitario promovido busca productividad, eficiencia, logro competitivo, entrenamiento y ubicación en un empleo, no inteligencia o erudición o un medio para ejercer la ciudadanía. En esto coinciden con la población de estudiantes que ahora llega a la universidad, con un foco más pragmático y dispuesto a integrar su experiencia universitaria con la vida laboral. Sumado a esto, la universidad para el lucro elimina la figura del profesorado de la educación superior, al separar la investigación de la misión de la universidad moderna y al convertir al personal docente en personal de tiempo completo que brinda información.

Con respecto al cuerpo docente, estas nuevas formas de organización del trabajo incorporan la flexibilización y la precarización laboral, mediante contrataciones temporales, de tiempo parcial, bajos salarios, sin garantías sociales (seguros de salud, jubilación, entre otros) ni seguridad laboral. Lo anterior obliga a la autoexplotación y genera ambientes tóxicos, al convertir al personal docente en competidores en el mercado del conocimiento (Pardo y García, 2003; Crow, 2008; Fernández de la Rota, 2009; Gill, 2010; Gill y Pratt, 2008; Pini, 2010; Galcerán, 2010; Connell, 2013; Amigot y Martínez, 2013; Gómez y Jódar, 2013; Montenegro y Pujol, 2013; Busso y Rivetti, 2014; Edu Factory/Universidad Nómada, 2010; Barnés, 2016; Jiménez, 2006; Donoghue, 2008; Schulz, 2012 y Berg y Seeber, 2016).

De acuerdo con Schulz (2012), la universidad corporativa ve la “propiedad” laboral (*tenure*) como un obstáculo para contratar docentes que llenen las necesidades cambiantes del mercado y que, además, son difíciles de remover para cerrar un departamento o programa si este ya no es rentable. El personal docente en propiedad es costoso, por lo cual estas universidades prefieren reemplazarlos por docentes desempleados con doctorados, que compiten en un mercado cada vez más saturado, para reducir los costos laborales de manera significativa y, al mismo tiempo, romper el poder del personal académico en propiedad y así permitirse gobernar la universidad.

Las personas docentes interinas son “baratas”, se les contrata según los requerimientos, usualmente en el último minuto, y se les puede cesar el contrato al final del periodo si sus cursos no se ajustan a los planes administrativos. Además, no requieren laboratorios, oficinas, teléfonos, computadoras o servicios de apoyo; ni siquiera tienen un papel en el gobierno universitario y no pueden reclamar libertad académica, pues si las administraciones se molestan por alguna expresión de las personas en condición de interinato, dentro o fuera del aula, simplemente no las contratan de nuevo y desaparecen sin dejar rastro (Ginsberg, 2011).

Usualmente, estas condiciones precarias tienen un efecto más pernicioso en el caso de las mujeres interinas, lo cual genera condiciones de mayor vulnerabilidad al acoso laboral y al hostigamiento sexual. Sin embargo, según Donoghue (2008), estas personas aceptan la explotación porque se auto conciben como “artistas sacrificiales” y buscan beneficiarse del aura de prestigio de las universidades, pues aman lo que hacen y obtienen satisfacción de eso.

Incluso, el profesorado en propiedad está ahora menos seguro que antes. Ginsberg (2011) señala que, durante la recesión económica de 2009-2010, varias universidades en Estados Unidos encontraron la oportunidad de despedir a profesores en propiedad e incluso eliminar ese sistema de contratación. La propiedad garantiza la libertad intelectual, les hace posible a las personas miembros de la facultad buscar nuevas ideas y enseñar conceptos que se separan del saber convencionalmente aceptado en las ciencias y humanidades. Sin propiedad, no hay libertad académica. Cuando el cuerpo docente no tiene la protección de la propiedad, es el sector administrativo el que interfiere en el aula y en el laboratorio para eliminar diligentemente la crítica de la facultad. Además, existe un ejército de reserva de personas

con doctorados disponibles para enseñar cursos por salarios muy bajos, sin seguro de salud ni beneficios para el retiro. Por todo esto a lo mejor el profesorado se unirá a las otras profesiones asimiladas en el “proletariado de cuello blanco” o precariado (Standing, 2013).

Como consecuencia de todo esto, Berg y Seeber (2016) sostienen que la universidad corporativa ha eliminado el placer de la docencia y la producción de conocimiento, lo cual genera malestar. Las autoras analizan que en la academia no se reconocen las implicaciones de descalificar la identidad profesional del personal docente, ya que existe resistencia para hablar del estrés, del cuerpo y la emoción, pues va en contra de la institución que privilegia la mente y la razón. Esto se une con una cultura defensiva de culpa y el exceso de trabajo debido a la percepción de que el personal docente es una clase dedicada al descanso. Consideran, sin embargo, que se trata de un mito, pues el trabajo académico es cada vez más como cualquier otro trabajo domesticado, dócil, desempoderado y hostigado. Asimismo, quienes tienen aún los privilegios de tener una plaza en propiedad tienen desventajas relacionadas con la flexibilidad de las horas, lo cual puede traducirse en trabajo sin límites de tiempo; particularmente porque el trabajo académico, por su misma naturaleza, nunca está terminado. Las expectativas para el profesorado son muy altas y se incrementan con las presiones externas adicionales de la cultura académica cambiante.

En las dos décadas pasadas, el trabajo académico ha cambiado debido al aumento de las posiciones contractuales temporales y la expansión de nuevas ideas y se han establecido ideales inalcanzables. El aumento de las clases, del uso de la tecnología, la asignación de trabajo burocrático y el cambio hacia el “gerenciamiento” forman parte de la corporatización de la universidad centrada en los valores de productividad, eficiencia y competitividad. Estos son individualistas y meritocráticos e inhiben la consciencia colectiva. Todo esto lleva a una queja constante por el estrés, resultado de no tener tiempo y de experimentar la fragmentación, dada la cantidad de trabajo, la precariedad de este para muchas personas y la imposibilidad para equilibrar la vida personal con la laboral (Berg y Seeber, 2016).

Sin embargo, pocas personas resisten colectivamente. De acuerdo con Donoghue (2008), alrededor del 40 por ciento de las personas docentes en Estados Unidos pertenece a un sindicato, incluso quienes están en condición interina y tienen salarios muy bajos no se organizan. Los obstáculos legales para

lograr una mayor sindicalización, por un lado, son muy grandes y, por el otro, se trata de una fuerza de trabajo estratificada con intereses diversos.

Este autor relata que, en 1980, la decisión de la Corte Suprema sobre el caso entre la Junta Nacional de Relaciones Laborales en contra de la Universidad Yeshiva categorizó al personal docente de la escuela privada como gerentes, evitando así que se sindicalizaran, mientras que quienes laboran en las universidades públicas, en algunos Estados, no pueden hacer huelga porque se les clasifica, en primera instancia, como empleados y empleadas del Estado. En muchos Estados no hay legislación que dé un marco para la sindicalización. Además, los incrementos salariales, los títulos honoríficos y las condiciones laborales son siempre el resultado de negociaciones individuales antes que del esfuerzo colectivo. Más aún, el personal docente no se piensa como una clase, como trabajadores y trabajadoras, y quienes tienen éxito es porque en su mayoría trabajan individualmente dentro de una meritocracia. Esto limita la acción colectiva y las expresiones de solidaridad, de manera que sindicalizarse significa un conflicto de interés (Donoghue, 2008).

A pesar de que desde los años 70 cada vez hay más docentes en condición de interinato (*adjuncts*) y menos en propiedad, especialmente en las humanidades, Berg y Seeber (2016) consideran que el problema es que quienes trabajan en la academia piensan su trabajo como su propia recompensa y no se preocupan por el dinero. Esto funciona en contra del impulso de sindicalizarse. El prestigio de la universidad siempre será tomado como una compensación por los bajos salarios que la mayoría del personal universitario tiene. En ese sentido, el debilitamiento y la naturaleza cambiantes de las profesiones, en general, amenazan con disminuir el papel social del profesorado de humanidades de forma irreversible. De esta manera, se da lo que García llama la “apropiación del trabajo inmaterial y de los bienes comunes (las relaciones, los afectos y el conocimiento)” (2010, p. 16). Pese a las múltiples críticas, este es el modelo que se impulsa hacia el resto del mundo como el de mayor “calidad”, “excelencia”, “prestigio” e “innovación”.

El Plan Bolonia y el proceso de internacionalización homogeneizante

En Europa, un instrumento fundamental para llevar a cabo los cambios propuestos en la educación superior, por diferentes organismos, ha sido la internacionalización con la Declaración de Bolonia, declaración conjunta de los ministros europeos de educación, firmada el 19 de junio de 1999. Esta tiende a asegurar la internacionalización de las universidades y la movilidad de docentes y estudiantes mediante una serie de transformaciones para homogeneizar requisitos, créditos, tiempos de los programas, diplomas, órganos colegiados, formas de evaluación del estudiantado y del personal docente, sentido de los procesos educativos y de la investigación, entre otros. De esta manera, el Proceso de Bolonia se propuso desarrollar para el año 2010 un Área Europea de Educación Superior (EHEA) (García, 2004) para "promocionar el sistema europeo de enseñanza superior en todo el mundo" (Ministros Europeos de Educación, 1999).

En la Declaración que da pie al Plan Bolonia se plantean las siguientes medidas:

A la vez que afirmamos nuestra adhesión a los principios generales que subyacen en la declaración de La Sorbona, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio, los objetivos siguientes, que consideramos de capital importancia para establecer el Área Europea de educación superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo:

La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo.

Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un periodo mínimo de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, al igual que en muchos países europeos.

El establecimiento de un sistema de créditos -similar al sistema de ETCS- como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que esté reconocida por las Universidades receptoras involucradas.

Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a:

El acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos.

El reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas, sin perjuicio de sus derechos estatutarios, para los profesores, investigadores y personal de administración. Promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.

Promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación. (Ministros Europeos de Educación, 1999)

La Declaración de Bolonia implica una transformación sistémica y la búsqueda de transparencia que facilita la participación de los países en el mercado internacional (De Wit, 2011). Por esto, el Proceso de Bolonia no es ajeno a América Latina y Centroamérica, en donde tiene amplia participación en redes como la UDUAL, pues impulsa los procesos necesarios para consolidar la internacionalización neoliberal.

Las precursoras de la Declaración de Bolonia son la Carta Magna de las Universidades Europeas y la Declaración de la Sorbona. La primera, firmada en Bolonia en 1988, sienta las bases para legitimar el vínculo entre investigación, docencia, innovación y enriquecimiento del estudiantado, la libertad de la investigación, la enseñanza y la formación, así como el intercambio a través de las fronteras.

Sobre el compromiso entre universidades europeas el documento afirma lo que sigue:

Es por lo que las Universidades, encontrando en ello sus fuentes, alientan la movilidad de profesores y estudiantes y consideran que una política general de equivalencia en materia de status, títulos, exámenes (aun manteniendo los diplomas nacionales) y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión actual. (Rectores de Universidades Europeas, 1988, p. 2)

El Proceso de Bolonia ha sido criticado ampliamente en Europa, en donde ha habido protestas y movimientos generados para combatirlo (Galcerán, 2010; Amigot y Martínez, 2013; Gómez y Jódar, 2013; Montenegro y Pujol, 2013 y Edu Factory/Universidad Nómada, 2010). Según García,

Bolonia... supone la reconversión educativa hacia el nuevo capitalismo, privatizando la educación pública, lo que significa que la educación no tendrá posibilidad de ser un proyecto social y político pensado para la emancipación de los individuos, sino que estará al servicio de las necesidades e intereses económicos, gestionada desde una óptica empresarial, actuando para obtener los máximos beneficios al menor costo posible, transformando los problemas y fracasos escolares en problemas y fracasos personales, generando competitividad entre las personas y los centros educativos, proponiendo planes de mejora (de resultados) sin cambiar las condiciones de trabajo (menor ratio por aula, tiempo para el profesorado para la formación, investigación y discusión colectiva, direcciones escolares realmente pedagógicas y colectivas, etc.), etc. (García, 2010, p. 19)

Por su parte, para Galcerán, las críticas principales al Plan Bolonia en Europa se pueden sintetizar en tres puntos:

1.º la crítica a la falta de democracia con que se está desarrollando todo el proceso, amparado en recomendaciones técnicas y pedagógicas de expertos cuyos informes apuntalan y refuerzan la estrategia política en el campo de la educación. 2.º el temor a que esas medidas destruyan la Universidad

tradicional abriendo paso a una Universidad corporativa gestionada de modo empresarial, competitivo y rentabilizador, en cuyo marco cambian radicalmente las figuras de profesores y estudiantes. Incluyendo los sectores administrativos, cuyas tareas se verán por una parte aumentadas, dada la proliferación de títulos y la segmentación de los currículos, al tiempo que se alteran sus condiciones de trabajo pues se aumenta el periodo lectivo, se intensifican los exámenes y controles, aumentan los indicadores de calidad y la recogida de información para cumplimentarlos, etc. 3.º la reducción de la “sociedad” al espacio del mercado lo que implica un riesgo muy alto de mercantilización de la enseñanza superior así como que quede supeditada a los designios de los agentes empresariales que, aunque pueda ir acompañada de un aumento de las inversiones en determinados sectores e incluso pueda dar lugar al despegue de ciertos centros privilegiados de investigación/formación, generará un desplome académico y científico en la mayor parte de las instituciones educativas, especialmente perceptible en aquellos sectores cuyas titulaciones no están inmediatamente dirigidas al mercado laboral o cuyas disciplinas exigen procesos formativos y de investigación lentos y escasamente lucrativos. En todos ellos está cundiendo la ira y el desánimo. (Galcerán, 2010, p. 97)

Asimismo, el colectivo de profesores y estudiantes de la Universidad de Valencia, denominado Indocencia, al analizar las transformaciones de la educación en España en los últimos años, señala que “las nuevas reglas del juego privilegian la investigación al tiempo que devalúan la docencia; una investigación sometida a las reglas que le permitan competir, una investigación que se pueda cuantificar y exhibir, una investigación obediente” (Fernández-Savater, 2016, p. 13). Además, son comunes los reportajes en medios periodísticos sobre los efectos de estos cambios en la precarización laboral (Barnés, 2016), los cuales generan ambientes académicos tóxicos (Barnés, 2014).

A pesar de las críticas, este proceso no se ha detenido y, más bien, se amplía desde una perspectiva neocolonial conforme incorpora a universidades latinoamericanas como parte de la apertura del mercado europeo de educación superior impulsado por una serie de organismos internacionales. En cada región y país, los procesos de transformación hacia la universidad mercantil se manifiestan de

manera diferente; sin embargo, existe una tendencia homogeneizante, con reglas básicas y definidas por organismos supranacionales, tales como la OCDE, el BM, la Unesco, entre otros, y que son asumidas tanto por los gobiernos nacionales como por las instituciones de educación superior, públicas o privadas, como ocurre en América Latina.

Transformaciones de la educación superior en América Latina

De acuerdo con Mollis (2014), las reformas globales de la educación superior en América Latina han dado especial importancia a la rendición de cuentas y al mejoramiento de la calidad universitaria en aras de satisfacer al capitalismo global. Bajo el objetivo de transparentar los procesos de responsabilidad social y el mejoramiento de las universidades, a partir de la segunda mitad de los años noventa, se instauró la matrícula privada y la promulgación de leyes para el sistema de evaluación y acreditación. El mercado se introdujo como un factor a considerar en las universidades públicas y transformó conceptos de ciudadanía estudiantil, democracia institucional y formación para el desempeño de funciones públicas (Mollis, 2014). Este proceso sucedió de manera casi homogénea en toda América Latina.

Boaventura de Sousa Santos (2005) considera que la transnacionalización universitaria es un pilar del proyecto neoliberal producido por la expansión del mercado de servicios universitarios, articulado por la reducción del financiamiento público, la desregulación de intercambios comerciales y la revolución de las tecnologías de información y comunicación. La geopolítica del saber y del poder separa a los países que consumen el conocimiento de los países que producen ese conocimiento y dominan económica y culturalmente la globalización. Estos, a su vez, reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar “recursos humanos”. Esta nueva condición, en la cual el conocimiento se ubica crecientemente como factor clave para la acumulación, implica poner en cuestión el carácter de bien público de los saberes producidos en la universidad y el derecho de la sociedad sobre estos. Una de las formas retóricas que adquiere esta disputa se expresa en el llamado a academizar a la universidad, lo cual permite desacreditar toda interpretación que reconozca su urgente condición política. En este

caso, las finalidades del trabajo universitario son impuestas como “misiones” preestablecidas, dejando únicamente en manos de las comunidades universitarias la responsabilidad de su ejecución.

Según Mollis (2014), el eje de las transformaciones se orientó a reducir el financiamiento público junto a las tendencias privatizadoras promovidas como fórmulas repetidas para la región y los países del antiguo bloque socialista. Estas tendencias han sido fomentadas por los organismos de crédito internacional, direccionadas hacia el ajuste estructural, la flexibilización laboral y la privatización de los recursos naturales y de los servicios públicos, entre otros.

Solanas (2014) plantea que, a partir del auge del neoliberalismo en los años noventa, se profundizaron las dinámicas de internacionalización y mercantilización de los sistemas de la educación superior. Esta tendencia se identifica fundamentalmente como consecuencia de tres factores interrelacionados: el crecimiento de la “oferta” privada de educación superior y la proximidad entre este ámbito y el mundo de los negocios; las regulaciones internacionales en el seno de la OMC y el Acuerdo General sobre Comercio y Servicios (AGCS), así como sus esfuerzos por considerar a la educación superior un servicio, y la multiplicación de acuerdos entre instituciones de educación superior, por ejemplo, los intercambios y programas de movilidad de docentes y estudiantes.

A su vez, estos factores han ido acompañados del desarrollo de un conjunto de políticas e instrumentos de políticas públicas, en su mayor parte impulsados por organismos internacionales, tales como los cambios normativos en distintos países de los marcos reguladores de la educación superior. Por ejemplo, la aparición de agencias de acreditación y evaluación, el surgimiento de distintos *rankings* internacionales de medición de la calidad de las universidades, las estrategias desarrolladas por los distintos países y continentes para “captar” estudiantes internacionales, la traducción en “créditos” de los contenidos de la enseñanza superior, entre otros (Solanas, 2014).

A medida que gana importancia la internacionalización, ese modelo de universidad se vuelve más empresarial y entremezclado con procesos de comercialización y de competitividad. Para Solanas (2014), tres fenómenos han redundado en la profundización del proceso de mercantilización: el intercambio económico con las nuevas reglas internacionales de comercio, la presencia de la lógica de mercado

en los sistemas de educación superior y el aumento de las universidades “de garaje” de dudosa calidad académica, orientadas a la máxima rentabilidad en relación con la mínima inversión realizada. Lo anterior ha generado una competencia importante en las instituciones de educación superior, donde su valor se mide por el nivel del cuerpo docente que se tenga (premios nobel) o la aparición en publicaciones indexadas, con lo cual se deja a un lado las dinámicas de las investigaciones de las Ciencias Sociales, pues tienen otro tipo de publicaciones u obras que no son consideradas para evaluar a las instituciones. Esto favorece a las casas editoriales de las revistas indexadas especialmente en inglés, ya que se fomenta la compra de estas al ser seleccionadas como las que importan para la evaluación de las instituciones.

En este proceso, según Solanas (2014), se asocia “modernización” con adaptación del sistema de educación superior al neoliberalismo económico y también al neoconservadurismo político en donde aquel se justifica. Entre los resultados que surgen de la aplicación de estas políticas se pueden mencionar los hallazgos de Saforcada, Atairo, Trotta y Rodríguez (2019) al estudiar las tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en Argentina, Chile, Perú y República Dominicana; Yamile Socolovsky resume estos cambios señalando que

Se trata de un proceso que se verifica en el crecimiento del número de instituciones privadas con fines de lucro explícitos o encubiertos, el aumento de la matrícula estudiantil en ellas, el pago de aranceles para realizar estudios de grado, la expansión explosiva de la “oferta” de posgrados, el crecimiento desregulado de la modalidad virtual en la educación superior, el desarrollo de un mercado académico transfronterizo. Pero también en la instalación de dispositivos de evaluación académica que empujan a las instituciones y al personal a una competencia desenfrenada por la acreditación de resultados cuantificables bajo el imperio de la bibliometría, y que alimentan finalmente las ganancias de unas pocas empresas editoriales que, ofreciendo a las instituciones servicios de capacitación, asistencia, gestión o administración, diversifican sus negocios en los distintos niveles educativos. Y podemos sumar el financiamiento privado que condiciona la investigación en las instituciones públicas, y la transferencia de recursos públicos para financiar actividades de las instituciones privadas: la sustitución del cogobierno por las formas gerenciales

de organización y conducción institucional; la presencia creciente de representantes corporativos en los ámbitos públicos en la resolución de políticas para el sector; la incidencia de los organismos internacionales en la definición de esos lineamientos, y en la construcción de diagnósticos y sentidos que legitiman las reformas que se requieren para facilitar este negocio, que es a la vez un dispositivo de disciplinamiento y dominación ideológica que busca quebrantar toda posibilidad de desarrollo de una cultura contrahegemónica. Formas, aspectos, dimensiones de un proceso que, al tiempo que implica la negación del derecho a la educación y a la participación en la producción colectiva del conocimiento, amenaza liquidar la dimensión democrática de la universidad pública latinoamericana, privándonos de la posibilidad de encontrar en ella un ámbito de desarrollo del pensamiento crítico y de formación de profesionales comprometidos con las luchas populares. (Socolovsky, 2019, p. 136)

Como resultado de la creciente privatización, mercantilización, gerencialización, falta de participación docente y precariedad laboral, se puede mencionar la pérdida de autonomía de las universidades latinoamericanas y de sus intelectuales, cada vez más dependientes y subordinados a las decisiones de organismos internacionales y de las pautas que dan las universidades de alto *ranking* a nivel mundial, con lo cual solamente reproducen el sistema de opresión (Pérez, 2020) y desvinculan la producción científica de las necesidades locales (Guzmán, 2020). Como consecuencia de esto, según Sieglin:

Se ha operado de esta forma un proceso de desempoderamiento fáctico de las comunidades académicas que restringe severamente su autonomía académica y sus facultades de coparticipación que el otorgamiento del estatus autónomo les había asignado alguna vez. La pérdida de espacios de participación democrática va a la par con crecientes desigualdades en la distribución de los recursos organizacionales, la consolidación de estilos de liderazgo autoritarios e impositivos, así como políticas de apoyo y protección deficientes frente a la violencia interpersonal en el trabajo. (Sieglin, 2020, p. 92)

Así, la democracia universitaria desaparece para empoderar a sectores burocráticos que definen el aumento y la precarización del trabajo académico, al reproducir relaciones de subordinación mediante

mecanismos de control del desempeño y cláusulas contractuales que al mismo tiempo generan miedo, envidia, competencia y fragmentación (Sieglin, 2020).

Como se verá, estas políticas forman parte de un complejo entramado de instituciones y organismos supranacionales y nacionales, entre los cuales también se encuentran las universidades que generan normas, procedimientos y prácticas para ejercer el control sobre las comunidades académicas.

Organismos participantes en la transformación de la educación superior a través de la internacionalización neoliberal

A partir de lo ya planteado, se encuentra que la educación y, en especial, la educación superior, se ha consolidado como un nicho de mercado, promovido por organismos bilaterales, regionales y nacionales. En este marco, la educación superior se mide por su eficiencia y productividad económica, por lo cual se reduce la acción social o extensión y el conocimiento situado en las universidades del mundo. Esto ha tenido un impacto importante en las instituciones de educación superior pública de América Latina, pues la concepción mercantilista de este tipo de educación mina las bases universitarias establecidas sobre las reivindicaciones de la Reforma de Córdoba de 1918, que dieron auge al modelo de la universidad latinoamericana, tales como: autonomía universitaria, cogobierno, libertad de cátedra, acción social y acceso sin costo a la educación superior (Acevedo, 2011).

Estas reivindicaciones, a su vez, han organizado la estructura universitaria con tres ejes: la docencia, la investigación y la acción social o extensión, y constituyen el ideal de universidad pública latinoamericana de la que se habló anteriormente. A pesar de este ideal, desde hace tres décadas, la internacionalización neoliberal ha logrado insertarse en la administración y el quehacer docente de las universidades alrededor del mundo. Esto ha sido posible gracias a que un conjunto de organismos ha desarrollado estrategias efectivas por medio del financiamiento o capacitación, que progresivamente han transformado la forma en que las universidades conciben y valoran su trabajo académico.

Organismos internacionales, como la OCDE, el BM, la Unesco y la Cepal, han desarrollado estrategias mundiales, regionales y locales para la internacionalización neoliberal de la educación superior. Con el fin de ser parte de la OCDE, muchos países incorporan las recomendaciones de este organismo en las políticas, de manera que llevan más allá los procesos de desregulación, flexibilización y privatización iniciados en los años ochenta.

Por su parte, en América Latina una estrategia primordial para impulsar estos procesos de transformación consiste en asignar financiamiento condicionado para la “modernización” de las universidades públicas. Esto promueve la acreditación e innovación como vía esencial para garantizar la calidad de la educación, por lo que desde la década de 1990 se han creado agencias de acreditación nacionales, regionales e internacionales.

Por parte de la Unesco, la estrategia principal para desarrollar procesos regionales de cambio en la educación superior se ha dado mediante las conferencias mundiales y regionales en torno al tema. Es importante señalar que estas han servido tanto de plataforma para la resistencia contra los procesos de internacionalización neoliberal, como para impulsar las medidas mercantiles dentro de los centros de enseñanza, de manera que se convierten en espacios de negociación fundamentales.

Regionalmente, el CSUCA ha establecido un sistema para asegurar la calidad de la educación superior por medio de la acreditación e internacionalización. Para cumplir este fin, se han desarrollado instancias administrativas y planes específicos para que toda la región siga el mismo camino con el objetivo de modernizar la educación superior en Centroamérica.

En las siguientes páginas, se discutirá cuál ha sido el papel de estos organismos e instituciones en el proceso de internacionalización neoliberal de la educación superior, así como las estrategias que han implementado para lograr su propósito en América Central, tomando como ejemplos los casos de Nicaragua, Panamá y Costa Rica.

La OCDE y el marco internacional sobre la educación superior

La organización más protagonista en las transformaciones de la educación superior ha sido la OMC, con la inclusión de los servicios en las negociaciones del comercio internacional, impulsada por los países en la Ronda Uruguay en el contexto del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), en 1994 (Verger, 2008). El AGCS fue negociado en el marco de la creación de la OMC en 1995, “organismo intergubernamental encargado de promover el libre comercio internacional [cuyos objetivos son] promover la liberalización del comercio, establecer normas que regulen el mercado internacional, y ser un foro de solución de diferencias eficaz que las haga cumplir” (García, 2004, p. 5).

El AGCS es uno de los principales instrumentos legales para la transnacionalización de la educación superior y la liberalización de los servicios. Es considerado como uno de los acontecimientos más importantes del sistema mundial del comercio desde 1948, ya que logra aplicar una normativa multilateral y abrir la economía mundial (Chan, 2004). Por medio de estos instrumentos regulatorios, los Estados miembros adquieren compromisos de liberalización y garantizan el servicio en un entorno estable y con pocas barreras comerciales. El acuerdo congela los compromisos establecidos, con lo cual se dificulta el retiro o la reducción de los compromisos (Verger, 2008).

La OCDE, desde su creación en 1961, ha construido, desarrollado y divulgado líneas de gobernabilidad sobre diversas temáticas donde la educación tiene un lugar esencial. De esta manera, ha generado una serie de documentos donde establece su propia visión educativa y sobre el lugar de la educación en la sociedad, así como su perspectiva sobre la forma en que la educación debe ser llevada a cabo. Como se verá en la parte tercera de este libro, la OCDE tiene gran influencia en quienes deciden la política educativa en los países miembros o aspirantes a pertenecer a esta organización.

La creación de la OCDE se dio en el contexto de la Guerra Fría, por lo que los miembros debían comprometerse a tres principios básicos: economía basada en el mercado, democracia liberal y, recientemente, derechos humanos. Para dicho organismo, la educación en todos sus niveles es un elemento económico de gran importancia que está vinculado con otros sectores de interés, como el productivo, científico, económico, político, entre otros (Lingard y Sellar, 2016).

Según George Papadopoulos (1994), durante las primeras tres décadas de la OCDE, no se desarrolló una línea internacional sobre la educación, ni la organización presentó a los países roles prescritos sobre la temática; por el contrario, se dieron discusiones de forma horizontal donde la OCDE hizo recomendaciones que fueron discutidas por cada gobierno y contextualizadas a su situación específica. Sin embargo, en cuanto a la educación superior durante las décadas de 1960, 1970, 1980 y 1990, hubo un interés específico sobre la administración de las universidades en términos económicos.

A partir de la década de 1990, la OCDE empezó a publicar una serie de documentos y estudios referidos a la educación. En esta línea de estudios, uno de los más importantes es “Education at Glance” (“Panorama de la educación”). Este documento es un estudio anual que analiza la situación mundial en todos los niveles educativos; fue publicado por primera vez en 1992 y continúa vigente en la actualidad. En general, los estudios se concentran en los países miembros de la OCDE, pero la organización ha ampliado su mirada a países no miembros para dar recomendaciones sobre las formas en que se desarrolla la educación superior (Lingard y Sellar, 2016).

En un inicio, estos trabajos, en términos de la educación superior o llamada terciaria por estos organismos,¹ se concentraron específicamente en la cantidad de personas matriculadas en los programas de estudio y su relación con el mercado laboral, donde se recalcó la importancia de las nuevas industrias de alta tecnología en el proceso de contratación de profesionales (OCDE, 1996). En cuanto al financiamiento, específicamente sobre la educación superior, se discutió el nivel de gasto público en términos del producto interno bruto (PIB) y de manera breve el aporte del sector privado a la educación superior. En 1998, el discurso sobre el financiamiento de la educación superior se amplió e incluyó valoraciones sobre el tipo de vínculo privado que deben tener los gobiernos para el financiamiento de la educación y el objetivo de este.

1 Nótese que se diluye la idea de universidad y se incorpora la de educación terciaria, la cual se refiere básicamente a la docencia y no a la investigación ni extensión. Luego, al plantear como sinónimos ambos términos, se da sentido a una idea de universidad solamente en una dimensión.

El informe “Education at Glance”, de 1998, señala que

[...] con el incremento de nuevos grupos de clientes y un mayor rango de opciones de qué, cuándo y cómo estudiar, los gobiernos están forjando nuevas alianzas para movilizar recursos que fomenten la eficiencia e introduzcan la flexibilidad para permitir que cualquier persona pueda explorar los caminos y oportunidades de aprendizaje que más se acomoden a sus necesidades. (OCDE, 1998, p. 68)

Aunado a esto, el informe señala que las nuevas políticas están diseñadas para permitir que diferentes actores y otras partes interesadas puedan participar de formas más amplias y consigan compartir los costos y beneficios de la educación. Además, discute que las nuevas estrategias de financiamiento pueden transformar los comportamientos del cuerpo estudiantil y hacer que la educación sea más efectiva según el costo (OCDE, 1998).

En este informe, las transformaciones en términos de financiamiento que se consideran necesarias para la educación son claras, tanto en la relación Estado, universidad y sector privado, como en la relación Estado, universidad y estudiantes. Por ejemplo, indica que

Los subsidios gubernamentales para los costos de vida del cuerpo estudiantil, baja las oportunidades de costo de la educación. En adición al impacto directo de que tiene los subsidios en los gastos educativos, también pueden impactar indirectamente al estimular el enrolamiento. (OCDE, 1998, p. 72)

A su vez, plantea aumentar costos al estudiantado o a su grupo familiar, incrementar la capacidad de ingresos externos de las universidades, promover nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en alianza con la industria y el sector empresarial y crear sistemas de estudio que les permitan a las personas trabajar y estudiar al mismo tiempo (OCDE, 1998).

Diez años después de estos posicionamientos de la OCDE sobre el financiamiento de la educación terciaria, en el 2008, la editorial del documento “Education at Glance” estableció una serie de retos

con respecto a la educación superior en el mundo y su relación con el aparato público y amplió algunas discusiones. El documento le asigna un carácter de interés público a la educación superior, al señalar que los gobiernos tienen grandes ambiciones sobre sus sistemas de educación en expansión como en el aumento de su calidad. Incluso se señala que, de todos los niveles de educación, la terciaria tuvo un crecimiento de 20 por ciento entre los países miembros de la OCDE (OCDE, 2008).

Sin embargo, mantener y aumentar los niveles de calidad en la educación superior implica mayor presión sobre la cantidad y eficiencia del gasto público. Particularmente en este nivel, se ha acudido a otras formas de financiamiento para sobrellevar el aumento de estudiantes e incrementar los recursos disponibles en las instituciones; de esta manera, el gasto privado en la educación superior aumentó en tres cuartas partes entre 1995 y el 2005. Según la OCDE, dicho aumento cuestiona el principio de que la educación superior es sobre todo una responsabilidad estatal, pues afirma que, debido a que la educación superior trae beneficios públicos y privados, sus costos y responsabilidades deberían ser compartidas tanto por las organizaciones que se benefician directamente, como por la sociedad en general. Para apoyar este argumento, señala que en algunos países de la OCDE la cantidad de gasto por persona en la educación superior había empezado a disminuir y sin fuentes alternativas de financiamiento se van a acelerar los recortes al gasto de las instituciones (OCDE, 2008, p. 14).

A su vez, el tema del financiamiento recae de forma directa sobre la calidad de la educación. Para esto la OCDE considera que se debe mejorar la eficiencia con la que se hace el gasto, pues un aumento en sí mismo no necesariamente implica mejor calidad (OCDE, 2008). En este informe, la posición de la organización en términos de financiamiento es clara en que los gobiernos deben ceder cada vez más espacio al sector privado, lo cual se valora como la alternativa para poder cubrir todas las necesidades de la educación superior.

En el 2019, “Education at Glance” es dedicado a la educación terciaria. El informe, en su editorial, indica que el capital intelectual se ha convertido “en el activo más importante de nuestros tiempos. El núcleo del capital intelectual es el conocimiento y el desarrollo y transferencia del conocimiento es la principal misión de la educación superior” (OCDEa, 2019, p. 9).

La OCDE indica que la globalización ha generado una gran competencia, por lo que los países han respondido a estos retos expandiendo el acceso a la educación y al aprendizaje. Aunado a lo anterior, señala que la demanda de competencias por el mercado laboral cambia más rápido de lo que las instituciones educativas pueden anticipar y muchas de estas promueven formas más flexibles de educación terciaria que incluyan la alianza con otras partes, como patrones, industria e instituciones para el entrenamiento. Al mismo tiempo, las instituciones deben balancear el ingreso de nuevos estudiantes, contener el costo y mantener la relevancia y calidad de los programas. Como respuesta, las instituciones han aumentado los costos e incentivado que los recursos privados contribuyan con la educación superior (OCDEa, 2019).

Para la OCDE (2019a), la expansión educativa terciaria solo es sostenible si hay balance entre la oferta de profesionales y las necesidades del mercado laboral. En este sentido, el acceso al financiamiento y admisiones abiertas pueden promover la educación terciaria por encima de la educación técnica y vocacional. Junto con esto, indica que el aumento del costo por estudiante debe ser balanceado en términos del gasto público y la carga impositiva, razón por la cual considera que los adecuados retornos de la educación se han convertido en un tema de debate público.

Estas visiones y posturas de la OCDE sobre la educación superior, establecidas durante las últimas dos décadas, se visibilizan en las recomendaciones que la organización le hizo al gobierno de Costa Rica para mejorar las políticas de educación y en el contexto del proceso de inserción del país como miembro.

Según esta evaluación, la educación superior en Costa Rica se ha expandido de forma rápida, pero con una débil regularización y otorgamiento de licencias. Para dicho organismo, el país necesita una reforma integral que responda a la nueva realidad y a las aspiraciones del país, donde se aumente el número de personas graduadas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemática. Además, se debe construir una forma de administración más sólida, un financiamiento más equitativo, estratégico y transparente y un mayor aseguramiento de la calidad (OCDE, 2018). Como se verá en la última parte de este libro, estos planteamientos son retomados por el gobierno de Costa Rica y por organismos privados y públicos para proponer reducciones al financiamiento estatal de las universidades públicas, mayor fiscalización por parte del Estado y transformación hacia el modelo corporativo de universidad.

En términos de financiamiento, la OCDE cuestiona la lógica del funcionamiento del Fondo Especial para la Educación Superior (FEES). Por un lado, reconoce que este sistema permite bajos costos de matrícula y un sistema de becas accesible que les facilita a muchas personas acceder a la educación superior, ya que brinda becas al 50 por ciento de la población matriculada. Sin embargo, por otro lado, lo considera injusto en comparación con el acceso a estas posibilidades que tiene el estudiantado del sector privado (OCDE, 2018). El documento afirma que

Estos acuerdos de financiamiento son tanto insostenibles como injustos [...]. En cuanto equidad, la mayoría de estudiantes que se benefician de las universidades públicas son de contextos acomodados [...]. Por el contrario, los estudiantes de universidades privadas casi no tienen acceso a becas, a pesar de que hacen frente a montos mucho más elevados y muchos de ellos provienen de familias de bajos ingresos. Estas barreras financieras, junto con otros factores, quieren decir que Costa Rica no lo hace muy bien en términos de acceso a educación universitaria para aquellos estudiantes de contextos pobres. (OCDE, 2019b, pp. 19-20)

En esta retórica, las universidades privadas dedicadas al lucro quedan invisibilizadas, pues se focaliza en el estudiantado como entes individuales a quienes se debe favorecer y no en la organización en sí.

En este contexto, la OCDE plantea que, hacia el futuro, quienes se benefician de la educación universitaria deberían asumir más costos y los fondos públicos deben asignarse de forma equitativa. De esta manera, se torna necesario analizar la forma en la cual se utiliza el presupuesto del FEES y se considera una reducción en el gasto universitario en favor de la inversión en educación preescolar, primaria y secundaria. Aunado a lo anterior, la educación universitaria puede hacer una contribución más sustancial a sus costos (OCDE, 2018).

A su vez, la OCDE critica que los planes en educación superior no incluyen al sector privado, sino que solamente se basan en los términos del sector público. Además, plantea la falta de un ente que regule las universidades tanto públicas como privadas y de plataformas que las evalúen; así como la posibilidad de asignar fondos públicos de manera significativa al sector privado (OCDE, 2018).

En este sentido, las recomendaciones de la OCDE al gobierno de Costa Rica están en línea con la necesidad de diversificar el financiamiento de la educación superior, para que se incluyan más actores privados y las personas universitarias se hagan más cargo de los costos. Esta lógica de gasto, también, se vincula con la eficiencia y calidad de la educación y con su capacidad de sostenibilidad futura.

Organismos para el financiamiento externo del sistema de educación superior de Costa Rica, Nicaragua y Panamá

Además de la OCDE, otros organismos internacionales han tenido una influencia significativa en la definición de las políticas públicas en América Latina; por ejemplo, al definir los temas que deben considerarse como prioritarios, plantear el enfoque con el cual deben analizarse y proponer el financiamiento y condicionamientos para la creación de proyectos (Oreja y Vior, 2016). La intervención de estos organismos en la educación, según Pronko, responde a que la educación es un pilar de la política social y representa un sector de interés para la política económica (Oreja y Vior, 2016).

El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo

De los organismos internacionales, el BM y el BID, gracias a su sistema de financiamiento, han sido esenciales para concretar los proyectos específicos y crear políticas públicas (Oreja y Vior, 2016). Al respecto, estas autoras afirman que, en los últimos quince años, tanto el BM como el BID han basado sus acuerdos en investigaciones de corte técnico, sin considerar el conocimiento académico generado a lo interno de los diferentes países en relación con la pobreza, la desigualdad y la educación. Además, la visión de estos bancos sobre la calidad y eficiencia se concentra solo en el aspecto económico y manejo de recursos. Lo anterior implica que, a la hora de financiar proyectos relacionados con la educación superior, su mirada estará posicionada en aquellos aspectos que conlleven un crecimiento económico, dejando de lado los puntos más esenciales de la relación educación-sociedad, en total lejanía con los ideales de la Reforma de Córdoba.

Esta visión economicista de la educación superior se puede encontrar en una de las últimas publicaciones que realizó el BM sobre el tema en América Latina. En el 2017, publicó el texto llamado “At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean”, en donde señala que, a través de la educación superior, los países construyen mano de obra calificada y la capacidad de crear conocimiento e innovación, lo cual promueve la productividad y el crecimiento económico. A la vez, su estudio se enfoca en las retribuciones privadas e individuales de la educación superior y no en las retribuciones sociales, en términos amplios, que producen las universidades (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa, 2017).

El BID, por su parte, ha tenido un papel importante en las políticas de desarrollo y de educación superior en América Latina. Fundado en 1959, afirma ser la principal fuente de financiamiento para el desarrollo de América Latina y el Caribe, por medio de préstamos, donaciones, asistencias técnicas e investigaciones. Sus principales retos para el progreso de los países son la inclusión social y la igualdad, la productividad e innovación y la integración económica (Banco Interamericano de Desarrollo, s. f.). Al igual que el BM, presenta una visión economicista que guía las políticas sugeridas para la educación superior.

En el caso de Costa Rica, Panamá y Nicaragua, desde finales de la década de 1960, el BID ha tenido un importante protagonismo en el desarrollo de la educación superior, ya sea mediante préstamos o cooperación técnica. En las tablas 1, 2 y 3, se presentan los proyectos del BID relacionados con la educación superior realizados, entre los años 1970 y 2000, en Costa Rica, Nicaragua y Panamá, respectivamente.

TABLA 1
PROYECTOS DEL BID PARA COSTA RICA

Año	Número de operación	Nombre del proyecto	Costo total
1967	144DF-CR	Mejoramiento de la Enseñanza Investigación Universitaria	\$1 400 000
1968	ATC/TF-830-CR	Educación Profesional y Técnica	\$34 000
1971	308/SF-CR	Fortalecimiento de la Educación Técnica y Profesional	\$3 500 000
1972	ATN/TF-1168-CR	Desarrollo Universitario	\$39 350
1974	ATN/SF-1314-CR	Asesoramiento y fortalecimiento del Instituto Tecnológico de Costa Rica	\$462 000
1977	500/SF-CR	Crédito Educativo	\$4 800 000
1978	ATN/SF-1640-CR	Fortalecimiento de la Universidad Nacional de Costa Rica	\$164 000
1978	ATN/SF-1641-CR	Fortalecimiento del Instituto Tecnológico de Costa Rica	\$45 000
2000	ATN/SF-7028-CR	Vinculación con las Universidades del Sector Privado	\$13 248
Total			\$10 457 598

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Interamericano de Desarrollo.

TABLA 2
PROYECTOS DEL BID PARA NICARAGUA

Año	Número de la operación	Nombre del proyecto	Costo total
1968	177/DF-NI	UNAN: Estudios de Preinversión	\$200 000
1974	ATN/SP-180-NI	Reconstrucción de la Universidad Centroamericana	\$92 000
1974	ATN/SF-1331- NI	Mejoramiento de las Facultades de Salud	\$651 000
1975	417/SF-NI	Mejoramiento de la Facultades de las Ciencias de la Salud	\$9 000 000
2000	1072/SF/Ni	Proyecto de modernización y acreditación de la educación terciaria	\$4 800 000
Total			\$14 743 000

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Interamericano de Desarrollo.

TABLA 3
PROYECTOS DEL BID PARA PANAMÁ

Año	Número de la operación	Nombre del proyecto	Costo total
1971	292/SF-PN	2,4025 in	\$1 400 000
1977	ATC/TF-1565- PN	Descentralización de la Universidad de Panamá	\$85 739
1979	578/SF-PN	Programa de Educación Superior	\$13 900 000
1979	ATN/SF-1718- PN	Fortalecimiento de la Universidad Nacional de Panamá	\$85 000
1985	ATN/SF-2626- PN	Fortalecimiento de la educación técnica y profesional	\$510 000
1986	203/IC-PN	Programa Desarrollo de las Universidades de Panamá	\$18 500 000
2000	ATN/KC-7392- PN	Mejorar la Calidad de la Educación Superior	\$25 000
Total			\$34 505 739

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Interamericano de Desarrollo.

Como se observa en la tabla anterior, Panamá es el país que más dinero ha recibido del BID, le sigue Nicaragua y, por último, Costa Rica. Los proyectos más recientes que el BID puso en marcha en los tres países del sur de América Central se desarrollaron a inicios de la década del 2000 y buscaron impulsar la “modernización” de los sistemas de educación superior pública.

Como ejemplo de lo anterior, se puede mencionar el Proyecto de Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria (1072/SF/NI) firmado en el año 2000 en Nicaragua. El objetivo de este consistió en fortalecer el proceso de modernización del sistema de educación terciaria, al enfocarse en la calidad y pertinencia de la educación, tanto en instituciones públicas como privadas. Los objetivos específicos del proyecto fueron los siguientes: 1) establecer procesos de evaluación al interior de las instituciones, 2) acordar el diseño de un sistema nacional de acreditación moderno, eficiente y transparente, 3) mejorar la articulación de la educación terciaria con la educación secundaria y técnica, así como con el sector productivo y 4) mejorar la eficiencia y transparencia en el gerenciamiento de la educación terciaria. Los indicadores se basan en la creación de sistemas de autoevaluación, visita de pares y capacitaciones para la creación de un sistema de acreditación nacional (BID, 2005).

Como queda claro, el fin principal de este financiamiento consiste en establecer sistemas de garantía de calidad por medio de la acreditación; otro tipo de necesidades no son consideradas dentro de estos proyectos. El concepto de “calidad” mediante la acreditación brinda el marco teórico para promover las transformaciones que se consideran necesarias. De esta forma, el financiamiento para asegurar la “calidad” ha sido la estrategia de los bancos internacionales para establecer la política mercantilista en las universidades públicas de la región en busca de construir sociedades de conocimiento.

En el caso del BM, solamente se registra financiamiento para Costa Rica. En el 2012, las cinco universidades estatales de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITEC), Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad Técnica Nacional (UTN)) recibieron un préstamo por 200 millones de dólares del BM por medio del Ministerio de Educación (MEP). El proyecto que guio las condiciones del préstamo se tituló “Proyecto para la modernización de la Educación Superior”, el cual aún se encuentra en desarrollo (Banco Mundial, 2012).

El objetivo principal del proyecto es fortalecer el capital humano mediante el fomento del conocimiento y la incorporación de la ciencia, la tecnología y la innovación en las áreas prioritarias de las universidades públicas, con el fin de construir una Costa Rica más competitiva, próspera, inclusiva y sostenible. Además, se pretende mejorar la administración de los recursos de las universidades (Banco Mundial, 2012).

Como indicadores de los resultados se propuso: 1) mejorar el acceso a la educación superior, la cual se mide por medio de la cantidad de estudiantes matriculados, 2) mejoría en la calidad; se evalúa por las carreras acreditadas, 3) aumento en las inversiones en desarrollo innovador, científico y tecnológico; se calcula por la cantidad de dinero invertido en investigación y, por último, 4) mejora de la gestión universitaria; se mide por la autoevaluación del cumplimiento del plan anual (Banco Mundial, 2012).

Así, la importancia del proyecto recae en mejorar las habilidades competitivas de Costa Rica en el comercio mundial, para lo cual, desde la visión economicista, es necesario mejorar el capital humano y desarrollar tecnología con una perspectiva de innovación. La acción social y el conocimiento situado no son mencionados dentro del proyecto, de forma que no se contemplan como elementos necesarios para promover la calidad y pertinencia de la educación. A su vez, resulta importante mencionar que en el documento no se define la innovación.

De forma muy explícita para el BM y para el BID, la calidad se mide solo por la acreditación de carreras, sin que medie otro tipo de instrumento de índole cualitativo sobre el proceso de acreditación ni sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada carrera universitaria. Por consiguiente, este tipo de préstamos institucionaliza la acreditación como elemento garante de la calidad y como medio de crecimiento para el resto del mundo.

Mientras los organismos financieros definen las transformaciones a partir de la provisión económica, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Unesco, tiene un papel fundamental. En el siguiente apartado, se analizará cuál ha sido el papel de la Unesco en el proceso de internacionalización neoliberal de la educación superior pública. Esta institución se diferencia del BM y del BID en que no ha tenido un papel fuerte en el financiamiento, pero sí en la creación y legitimación de la perspectiva economicista sobre la educación superior.

La Unesco y las conferencias mundiales y regionales de la educación superior

La Unesco, como se mencionó con anterioridad, es una de las instituciones con mayor influencia en la educación superior en América Latina. Esta influencia ha sido posible gracias a investigaciones, consultorías, asesorías y difusión de sus ideas en las conferencias regionales y mundiales de educación superior. Estas se realizan cada diez años, en ellas se reúnen autoridades universitarias, personal académico y administrativo, estudiantes, investigadores y personal de los respectivos ministerios de educación para discutir las líneas a desarrollar de forma conjunta para impulsar la educación superior. Las conferencias regionales realizadas en diferentes lugares del mundo sirven como preámbulo y discusión de los temas de agenda de las conferencias mundiales; de esta forma, se divulgan e internalizan ciertas tendencias sobre la educación superior.

Según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-Unesco), hasta el momento, en Latinoamérica, se han desarrollado dos conferencias regionales (CRES) y dos conferencias mundiales (CMES). Estas procuran establecer un proceso de diálogo que llegue a acuerdos para toda la región; por lo cual, antes de las conferencias, se realizan reuniones a escala nacional y subregional donde se discuten los temas importantes a analizar en las conferencias regionales y mundiales (IESALC-Unesco, 2008). Este proceso ha sido estratégico para socializar los mecanismos de internacionalización promovidos por las potencias mundiales.

La primera conferencia en América Latina se dio en 1996 y fue de carácter regional. Esta es importante no solo porque fue la primera de su índole, sino porque marcó de manera clara las dos tendencias que se han establecido en la región como forma para organizar a las universidades: una ligada a la Reforma de Córdoba y otra orientada por el proceso de internacionalización neoliberal. Así, las personas que defienden alguna de las tendencias utilizan esta conferencia como referente importante. Este proceso se dio lleno de contradicciones, pues al mismo tiempo que se propone que la educación superior debe enfrentar los problemas sociales por medio de un conocimiento generado, transmitido, recreado y de beneficio para la sociedad, se considera que las universidades deben mostrar un grado alto de agilidad,

flexibilidad y formar profesionales capaces de aprender y emprender (Unesco, 2017) y, por emprender, se comprende hacer negocios.

Previamente, la Unesco publicó un documento llamado “Documento de política para el cambio y desarrollo en la educación superior”, el cual sirvió como base de discusión durante la Conferencia. Este propone la expansión cuantitativa, la diversificación de las estructuras institucionales y programas de estudio como nuevas tendencias de la educación superior. Además, establece la pertinencia, calidad e internacionalización como criterios guía para que las universidades puedan establecer procesos de cambio y desarrollo (Unesco, 1995). Este documento representa las primeras estrategias para establecer la internacionalización neoliberal y el modelo de universidad empresa como pauta a seguir para asegurar el “buen caminar” de las universidades de la región.

En esta misma línea, durante la Conferencia se estableció la educación superior como la llamada a desempeñar un papel estratégico, tanto en países industrializados como en los menos avanzados, ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo (IESALC-Unesco, 1998). De esta forma, no se critica ni cuestiona el modelo de producción, más bien se establece que las universidades deben sumarse a él desde una posición protagonista y en modo posmoderno. Es decir, los cambios que ocurren actualmente en las universidades se deben a su condición de posmodernas porque rechazan el conocimiento autoritario, no tienen un principio organizador grandioso, son masificadas, el estudiantado se convierte en consumidor, presentan un instrumentalismo económico y de “gerencialización”.

Se plantea que estas universidades responden a formas no tradicionales de producción y organización del conocimiento, lo cual hace que se privilegie el conocimiento generado en la práctica para resolver problemas, el cual es transdisciplinario, flexible y se genera desde diversos espacios, haciendo difusos los límites entre la institucionalidad universitaria y otros actores y procesos (Rip, 2008; Scott, 2012; Donovan, 2013; Gibbons, Limoges, Nowotny, Swartzman, Scott y Trow, 2016). En este enfoque, al centrarse en las características asignadas a la posmodernidad, los procesos de mercantilización son vistos como intrínsecos a los cambios en las sociedades de conocimiento y no se cuestionan.

La Conferencia Regional de 1996, por su parte, tuvo como resultado dos documentos que fueron retomados dos años después en la Conferencia Mundial de Educación Superior; el primero es una declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe y, el otro, una guía para elaborar un plan de acción. En ambos, se promociona la idea de la educación superior como bien público, de forma que no debe evaluarse desde una visión mercantilista; pero, al mismo tiempo, se establece la necesidad de ampliar las formas de financiamiento de la educación superior a través de empresas y de la sociedad (IESALC-Unesco, 1998).

La Conferencia Mundial, celebrada en París en 1998, retoma lo señalado en la Conferencia Regional de 1996 y de igual forma presenta contradicciones importantes en el establecimiento de sus metas. Se promueve el trabajo de la universidad orientado a las necesidades sociales y culturales, donde el estudiantado y el profesorado son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se conciben los procesos educativos en términos de competencias e innovación y se considera que los “administradores de la educación superior” deben ser capaces de realizar evaluaciones sobre la eficacia de los procesos internos (IESALC-Unesco, 1998).

En el 2003, la Unesco realizó una convocatoria para analizar el seguimiento de las líneas de acción desarrolladas en 1998. Los cambios propuestos, ligados a la modernización, son los siguientes:

Desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y acreditación.

Incremento del número de instituciones de educación superior y diversificación de sus modalidades.

Incremento y diversificación de las redes académicas y asociaciones de universidades como instrumento de cooperación.

Uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información para mejorar la docencia e investigación.

Internacionalización.

Proyectos de cooperación entre la educación superior y el sector productivo. (Tünnerman, 2010, p. 36)

Estos resultados reflejan que, aunque los valores de solidaridad, conocimiento situado y apoyo a la acción social estén consagrados discursivamente en las declaraciones de ambas conferencias, el trabajo y la coordinación se han dirigido hacia la modernización neoliberal de la universidad pública. Es decir, a los procesos de mercantilización con los que se busca aumentar la matrícula de estudiantes y de programas de estudios; así como la unión con el sector productivo como garantía de calidad. De esta forma, la acción social y la pertinencia del conocimiento dejan de ser líneas prioritarias de acción para universidades, docentes y estudiantes.

En el 2008, se realizó la Segunda Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina, del 4 al 6 de junio en Cartagena, Colombia. En esta, se mencionó la Reforma de Córdoba como orientación en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad. Además, se estableció como objetivo construir un escenario que permita la articulación, creativa y sustentable, de políticas que refuercen el compromiso social de la educación superior, su calidad y su pertinencia (IESALC-Unesco, 1998).

Así como en 1996, la declaración presenta contradicciones importantes. Por un lado, al hablar de la educación superior como derecho público, se afirma que el Estado debe garantizar su acceso a toda la población. Lo anterior sin plantear una crítica real a la dificultad de acceso a la universidad para un sector amplio de la población latinoamericana. Además, señala que al hacerlo mantiene su condición de servicio público y de calidad, que se realiza por medio de la acreditación. Empero, por otro lado, se critica de forma explícita el ingreso de la educación superior como un servicio comerciable en la OMC (Unesco, 2008).

Sin embargo, la acreditación no necesariamente garantiza la calidad de un programa de estudios o de una universidad; pero, sí genera procesos de autoevaluación que implican un financiamiento importante para las agencias acreditadoras por parte de las unidades e instituciones académicas. Así, la acreditación funge como una forma de mercantilización. Por una parte, el estudiantado, al elegir su carrera, toma en consideración si se encuentra o no acreditada, pues cree que esto le facilitará su ingreso al mundo laboral. Por otra parte, se promueve el acceso a la educación superior por medio

de la flexibilización de las carreras, de forma que estas se acomoden a la evolución de las demandas del mundo laboral (Unesco, 2008).

Como se puede observar, los valores ligados a la Reforma de Córdoba se encuentran de forma discursiva, mientras que los procesos de flexibilización, innovación y acreditación sí se plantean de manera concreta; estos, indudablemente, están basados en procesos mercantilistas. De esta forma, se promueve la estandarización de los planes de estudios, al establecer los procesos de homogeneización neoliberal y al limitar la posibilidad de crear alternativas contextualizadas para garantizar la pertinencia de la educación superior.

La Conferencia Mundial, realizada en París en el 2009, retoma lo establecido por las conferencias regionales al plantear la autonomía como característica primordial para lograr la calidad y el desarrollo de pensamiento crítico y ciudadanía activa. Sin embargo, realmente se incentiva que las universidades de los países en vías de desarrollo busquen la guía de los países desarrollados (Unesco, 2009), al desarticular la posibilidad de que el conocimiento situado, histórico y contextual propio de cada país sea considerado de calidad. Es decir, se lleva a cabo un avance neocolonialista en el marco del neoliberalismo en la educación.

En la conferencia, se estableció la prestación de servicios educativos transfronterizos como una forma de contribuir a la educación superior; no obstante, solo se hace crítica a los posibles centros de enseñanza que solo cuentan con carreras cortas y de baja calidad (Unesco, 2009). No se cuestiona que, aunque el diploma de conclusión de estudios tenga requerimientos mundiales de calidad, se trata de una educación que no promueve el acceso universal a la educación superior y que tiene un costo alto, lo cual implica que solo los estratos más altos de la sociedad podrán acceder a estas instituciones. Además, carecen de formación general o básica en humanidades, esto dificulta la posibilidad de una comprensión crítica del desarrollo de la región.

Es claro que en todas las conferencias que se han realizado conviven dos discursos antagónicos sobre la universidad pública a nivel regional y mundial, y a pesar de intentar unir de forma acrítica, o como medio de conciliación, estas dos posibilidades, las acciones concretas han estado ligadas a la internacionalización

neoliberal. Así, los planteamientos hechos en las diferentes conferencias homogeneizan la educación superior bajo el modelo de las universidades europeas y estadounidenses, sin considerar las diferencias importantes a nivel cultural, social y político que establecen financiamiento limitado, con ello continúan presionando a las universidades latinoamericanas para que cumplan criterios de calidad alejados de su realidad cotidiana.

Por su parte, las acciones específicas para fomentar el acceso de las clases menos privilegiadas son muy focalizadas, así como la mejora de las condiciones del estudiantado. Quedan de lado las condiciones laborales del cuerpo docente de las universidades latinoamericanas, caracterizadas por recortes de presupuesto, limitaciones a la contratación estable y rúbricas de evaluación que no corresponden al trabajo cotidiano de sus docentes y del personal de investigación.

En el 2018, se celebró la Conferencia Regional de Educación donde se conmemoraba el centenario de la Reforma de Córdoba. Sus ejes temáticos fueron:

1. La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe.
2. La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe.
3. La investigación científica y tecnológica y la innovación como motor del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe.
4. A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba.
5. Hacia un nuevo manifiesto de la Educación Superior Latinoamericana.
6. Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina.
7. El papel de la Educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe.
8. El papel estratégico de la Educación Superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe (UNESCO-IELSAC, 2018a). (CRES, 2018)

En la declaración sobre la Conferencia, se reafirma el carácter público de la educación superior; se le cataloga como un derecho humano y una obligación del Estado. Se afirma que “las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundizado los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo, cuando no cercenando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación” (UNESCO-IELSAC, 2018b, p. 7) (CRES, 2018). También, se señala en la declaración que es necesario establecer rigurosos sistemas de regulación de la educación superior y de los otros niveles del sistema educativo. Además, indica

La educación no es una mercancía. Por ello, demandamos a nuestros Estados nacionales a no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alienten formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo. En este contexto, instamos a incrementar los recursos destinados a la educación la ciencia, la tecnología y las artes. (UNESCO-IELSAC, 2018b, p. 7)

Se hace también un reclamo para que la calidad de la educación sea analizada en términos de inclusión y pertenencia local. En este sentido, la internacionalización debe estar basada en una cooperación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional (UNESCO-IELSAC, 2018b). Así, se plantea lo siguiente:

En este contexto, la internacionalización constituye una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión. Se favorece la formación de ciudadanos y profesionales respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con el entendimiento intercultural, la cultura de paz y con capacidad para convivir y trabajar en una comunidad local y mundial. Su antítesis sería la concepción de una internacionalización mercantilista que favorezca los intereses hegemónicos y desnacionalizadores de la globalización. (UNESCO-IELSAC, 2018b, p. 14)

Aunado a estas importantes reivindicaciones, en términos de la acreditación, se aboga por regularizar de forma adecuada las agencias acreditadoras, con el propósito de asegurar criterios de calidad. En términos de estrategias hacia la internacionalización se establecen las siguientes:

1. Lograr que todos los países de ALC tengan en su Plan Educativo Nacional la referencia a la internacionalización como eje estratégico para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación superior.
2. Generalizar el concepto de internacionalización comprehensiva o integral en las políticas de desarrollo académico institucional en materia de currículo, investigación y extensión.
3. Generar programas nacionales para el fomento y el financiamiento de planes institucionales de internacionalización.
4. Articular las prioridades de desarrollo académico al proceso de internacionalización.
5. Consolidar las estructuras organizacionales para la coordinación y gestión del proceso de internacionalización de las IES de la Región.
6. Establecer estrategias de visibilización internacional del proceso de internacionalización a nivel institucional, nacional y regional. (UNESCO-IELSAC, 2019, p. 56)

Esta Conferencia, junto con las anteriores, es más clara en términos de las posiciones críticas con respecto a la internacionalización y aboga por un conocimiento situado y regional. No obstante, en relación con las estrategias, estas no se modifican en términos de los márgenes internacionales y es necesario analizar si los cambios ideológicos serán realmente incorporados.

Desde la lógica de la perspectiva internacional, las conferencias mundiales y regionales han servido para establecer y divulgar el nuevo paradigma de educación superior. A pesar de que se conciben elementos provenientes de la Reforma de Córdoba, estos solo se desarrollan de forma discursiva y todas las estrategias prácticas se dirigen a garantizar la calidad en función de los parámetros de la

internacionalización neoliberal. En este sentido, la acreditación entra a jugar un papel relevante, de forma que se ha convertido en una tarea primordial de las universidades y ha fomentado el desarrollo de organizaciones administrativas que trabajan en red, estableciendo criterios homogeneizantes de evaluación. A partir de la declaración de la Conferencia del 2018, se puede ver cómo existe una masa crítica que tironea hacia un modelo educativo diferente que, sin embargo, no se ve reflejado en acciones de gran alcance con respecto a las instituciones de educación superior en América Latina.

En el siguiente apartado, se explicará cómo se ha desarrollado el proceso de acreditación en Centroamérica, las organizaciones y las estrategias fundamentales para consolidarse en la región.

El Consejo Superior Universitario Centroamericano
y los procesos de acreditación e internacionalización

El sistema de acreditación dominante ha tenido éxito por dos razones importantes que lo convierten en herramienta esencial de la internacionalización neoliberal. En primer lugar, se encuentran la multiplicidad de instituciones que lo promueven como el nuevo modelo de calidad y éxito en la educación superior. Además de instituciones especializadas en acreditación, se han desarrollado conferencias, congresos, reuniones de trabajo y alianzas entre centros de educación nacional e internacional; todas con miras a establecer un formato de acreditación.

En segundo lugar, por medio del proceso de acreditación, se logran establecer y evaluar otras estrategias de internacionalización neoliberal, como la creación de patentes, la venta de servicios, la unión con la empresa privada, entre otras. La evaluación se realiza, además, desde una lógica empresarial, cuantitativa y basada en una concepción de coste frente a ganancia. Estos son los nuevos rubros para dictar la calidad de un centro de educación superior.

Una característica importante de los procesos de acreditación en Centroamérica es que no cuentan con una metodología precisa en común, ni nacional ni regionalmente, pero han logrado insertarse poco a poco en cada país, guiados por los organismos internacionales y, a nivel regional de forma

muy protagonista, por el CSUCA. Fundado en 1948, el CSUCA fue el primer organismo regional de integración de universidades en Centroamérica. Su objetivo es

Promover el desarrollo de las universidades de la región por medio de la cooperación y el trabajo conjunto con la sociedad y el Estado, con miras al abordaje integral de las problemáticas que afectan a toda la región centroamericana. A su vez, propicia el desarrollo del conocimiento científico, tecnológico, humanístico, impulsando la formación de profesionales con criterio y capaces de tomar decisiones e incidir en el desarrollo sostenible de la región. (CSUCA, 2013, p. 8)

En el año 2013 se encontraba constituido por 21 universidades: una en Guatemala, una en Belice, una en El Salvador, cuatro en Honduras, cinco en Nicaragua, cuatro en Costa Rica, cuatro en Panamá y una en República Dominicana (CSUCA, 2013).

La toma de decisiones del CSUCA se hace de forma colectiva en el Congreso Universitario Centroamericano. Este es de gran importancia, pues ahí se han establecido las pautas bajo las cuales todas las universidades de la región establecen las líneas que deben seguir para su docencia, investigación y acción social, además de la forma en la cual se llevará a cabo la integración entre las universidades. El congreso se convoca como mínimo cada 5 años y como resultado se obtiene el Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC). Hasta el momento se han desarrollado cuatro PIRESC (CSUCA, 2017).

El PIRESC I, firmado en 1962, en el contexto del Mercado Común Centroamericano, se concebía como un documento importante para lograr la integración regional. En este se incluyeron cinco ejes de acción: 1) promover el convenio para el ejercicio de profesiones universitarias y reconocimiento de estudios, 2) incentivar la unificación de los planes de estudio de las universidades centroamericanas mediante la definición conjunta de planes mínimos de estudio, 3) establecimiento de programas de estudios generales o básicos en todas las universidades de la región, 4) promover la creación de institutos, organismos y carreras regionales y, 5) promover la movilidad e intercambio de estudiantes, personal docente y administrativo de las universidades que integren el CSUCA (Alarcón, 2013).

Los ejes establecidos en el PIRESC I buscaban el intercambio y el establecimiento de puntos en común en la forma en que se iba a desarrollar la educación superior en la región. Algo importante de destacar es que la noción de calidad no se encontraba explícitamente como un eje importante a incorporar, pues la idea de educación se plantea desde una perspectiva de integralidad y no en términos de calidad ligada al rendimiento. Por ejemplo, se establecían los cursos generales que incluyen humanidades, artes y ciencias sociales como la educación básica que todo el estudiantado debía seguir, por lo tanto, se incentivaba la educación crítica y situada en el contexto centroamericano.

Durante las décadas de 1970 y 1980, en medio del contexto centroamericano de guerras armadas, gobiernos represivos y desigualdad social, el CSUCA tuvo un papel fundamental de resistencia: en tanto académicos y estudiantes de diferentes universidades eran asesinados, encarcelados y exiliados por su papel en contra de las dictaduras imperantes, el CSUCA intervenía de diferentes maneras para protegerles, este es el caso de personas de Nicaragua, Guatemala y El Salvador (Formoso, 1981). Según Martínez (1999), el PIRESC I intentaba “materializar la relación entre la integración económica y la integración universitaria” (p. 43) y formar profesionales. No obstante, ya para las décadas de los ochenta y noventa se produjeron cambios al ingresar universidades privadas al campo educativo y se cuestionó el papel de la universidad estatal en la sociedad como formadora de profesionales, la cual ahora debía competir en el mercado (Martínez, 1999). Además, en el marco de la crisis económica y los programas de ajuste estructural, se generaron distanciamientos entre las universidades y la Secretaría Permanente del CSUCA (CSUCA, 1996).

Como reflejo de estas transformaciones, el CSUCA sufrió una gran crisis institucional que lleva a reestructurar la Secretaría Permanente (CSUCA, 1996). En el año 1993, se eligió a un nuevo secretario general y, en 1995, se firmó el PIRESC II (CSUCA, 2013). Con este se empezó a concebir el proceso de mercantilización de la educación superior, al incorporar la noción de calidad como uno de los ejes principales de integración. Aunado a esto, según Alarcón (2013), los convenios de movilización profesional firmados en la década de 1960 no tuvieron el éxito requerido, debido a que existía desconfianza en la verdadera calidad de las personas profesionales que participaron, por lo cual la calidad se convirtió en un eje necesario a regular (Alarcón, 1998). Es importante recordar que, en 1994, inició la discusión del

Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés), para incorporar la educación superior como servicio comercializable.

El PIRESC II permitió la creación de una serie de unidades administrativas regionales que han sido claves en el proceso de internacionalización neoliberal. La más importante ha sido el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), establecida en 1998 (CSUCA, 2013). Francisco Alarcón, el director de Asuntos Académicos del CSUCA durante el PIRESC II, fue el proponente principal del sistema de SICEVAES con el apoyo del “University Staff Development Programme” (UNISTAFF) (Tünnerman, 2008). Este último es un programa de iniciativa alemana que busca generar espacios de reflexión y estrategias de acción ante los retos de las universidades en el ámbito mundial; ha trabajado con personal docente y administrativo de universidades asiáticas, africanas y de América Latina (Guido y Aguilar, 2005). Este tipo de programas constituye otra de las estrategias exitosas que ha tenido el proceso de internacionalización, pues fomenta pasos específicos a realizar en vías de asegurar lo que se considera como calidad de la educación. Alarcón (1998) señala que el objetivo principal de SICEVAES es

Fomentar y desarrollar de manera colectiva, armónica y solidaria, una cultura de autoevaluación y búsqueda de la calidad en sus universidades miembro. Cultura que contribuya a la modernización y mejoramiento de la calidad de las universidades centroamericanas, para hacer frente de manera más efectiva a los retos impuestos por la revolución científica y tecnológica, la apertura comercial y la internacionalización de la educación superior. (p. 1)

Este objetivo claramente indica que la visión sobre la educación superior cambió de forma importante entre el PIRESC I y el PIRESC II, proponente del SICEVAES. La calidad se convirtió en parte de la modernización, lenguaje de índole empresarial que aleja la calidad del conocimiento situado y contextual que se encontraba presente en el PIRESC I. Además, la apertura comercial e internacionalización se conciben como retos y no como procesos amenazantes para los ideales de la universidad latinoamericana.

Por su parte, el PIRESC III se desarrolló en el 2011, seis años después del PIRESC II; de igual forma estableció la calidad como eje fundamental de acción y la acreditación como la mejor forma de medirla.

En este plan, el Sistema de Internacionalización de la Educación Superior Centroamérica (SIESCA) se concibió como un instrumento estratégico para promover la calidad de las universidades del CSUCA, la formación de competencias internacionales a sus graduados y la participación de su personal de investigación en la comunidad científica internacional y para fortalecer la valoración, la visibilidad y el reconocimiento nacional, regional y mundial de las universidades miembros (CSUCA, 2013).

La relación entre calidad e internacionalización se estableció de forma explícita en el PIRESC III y, por lo tanto, se incorporó en todas las universidades de la región como un elemento esencial a considerar para la autoevaluación de las universidades. Esto es muy importante, pues, al hacer explícita la relación, se pueden analizar de forma más precisa los cambios neoliberales que se dan en las instituciones de educación superior, de esta manera la internacionalización ingresó como una cultura institucional, con una serie de valores adaptados a los planes estratégicos de las universidades.

El PIRESC IV, por su parte, se desarrolló a partir del 2017, este planteó de forma explícita la organización del CSUCA, pero no hizo alusiones específicas a programas. En términos de nuestro interés, es importante señalar que el PIRESC IV propuso que la autonomía universitaria debía “ejercerse a través de una gestión eficiente, responsable y participativa” (CCAES, 2017, p. 4).

En otras palabras, la concepción de una autonomía real en términos no solo de docencia, sino también de administración, se empezó a debilitar, pues la autonomía no se consideró ya como parte inherente de la educación superior, antes bien, para poder hacer uso de ella debe seguirse el camino de la buena gestión. La gestión es un concepto proveniente de las ciencias empresariales y del *management*, el cual busca el buen manejo de los recursos para lograr los fines planteados por alguna organización (Casassus, 2000). Sin embargo, esta gestión busca utilizar menos recursos para obtener los mismos resultados, de forma que se promueve la búsqueda de financiamiento para la investigación y acción social en detrimento de las áreas con poco interés de inversión, como las Ciencias Sociales, humanidades y artes.

De igual forma, como parte del proceso para insertar la acreditación como paradigma de la evaluación, promovido por el CSUCA, se crearon los foros centroamericanos por la acreditación de la educación

superior; en total se han hecho ocho desde el 2001. El primero (2001) y el segundo (2002) se desarrollaron con el apoyo del gobierno alemán, por medio de la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE) y la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Durante estos inició el proceso de creación del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). Esta propuesta del CSUCA se creó para establecer un ente que armonizara los diferentes organismos de acreditación y con ello facilitar el control de la acreditación y de los procesos para asegurar la calidad (CCAES, 2017). El CCA se convirtió en la cúpula de toma de decisión del sistema de acreditación regional, su creación oficial se dio durante el IV Foro en el 2003.

El Consejo está integrado por once profesionales y un "estudiante destacado", distribuidos de la siguiente forma: siete personas son designadas por cada uno de los países que conforman el CSUCA y cuatro, a nivel regional, según los diferentes sectores (académico-estatal, académico-privado, gubernamental y profesional). Todas las personas tienen derecho a voz y voto, menos la dirección ejecutiva, pues solamente tiene derecho a voz (CCAES, 2017). Además, se han desarrollado foros en los años 2005, 2008, 2011 y 2014, los cuales han continuado con el establecimiento de las pautas de acreditación y conferencias de expertos internacionales e intercambio de experiencias de acreditación (CCAES, 2017).

La función principal del CCA es acreditar a las agencias de acreditación de la educación superior. De esta forma, logra establecer pautas generales para toda la región y participar en la formulación de políticas públicas sobre educación superior. Por este motivo, el CCA también es un pilar fundamental en la estrategia de internacionalización neoliberal, pues logra armonizar toda una región e, incluso, tiene incidencia política, siempre con la mira en construir un sistema unitario de educación superior que usa como modelo el sistema educativo de países del primer mundo.

El CSUCA, por medio de los PIRESC, el SICEVAES, los foros de acreditación y el CCA, ha establecido la acreditación como modelo de evaluación y calidad de las universidades centroamericanas. Esto ha sido posible porque ha desarrollado procesos de reflexión y ha implementado la concepción de calidad, eficiencia, rendimiento, entre otras, junto a instituciones que establecen estrategias específicas en las universidades de la región. Al desarrollar lo ideológico a la par de lo político, han sido exitosos en su quehacer.

A su vez, la internacionalización ingresó como un elemento fundamental para garantizar la calidad de la educación; de esta forma que se construye el trinomio internacionalización-acreditación-calidad.

Desde la década de 1990, se han desarrollado agencias de acreditación en todos los países centroamericanos, las cuales siguen la guía del CCA y deben contar con su aval para poder realizar su trabajo. En el siguiente apartado, se discute sobre las agencias de acreditación en la región y sus características.

Agencias de acreditación a nivel nacional y regional

Al establecer la acreditación como proceso garante de la calidad de la educación universitaria en la región, cada país ha desarrollado sus propias agencias según la línea del SICEVAES y del CCA. La acreditación, como paradigma de calidad, se ha dado en todas las universidades del mundo. Esta busca regular la autonomía de las universidades públicas y garantizar la libertad de mercado de las instituciones privadas. En general, la tendencia ha sido buscar formatos internacionales o regionales de acreditación; además, es asumida como una necesidad de las universidades (Roma, 2009). Esto implica colocar en igualdad de condiciones todos los programas de estudio y dejar de lado las características sociales, económicas e históricas que han influido la forma de generar el conocimiento situado en los países centroamericanos.

A su vez, según Roma (2009), los procesos de acreditación son la forma en que se les da un valor mercantil a las carreras y universidades. Esto les permite entrar en competencia, de manera que una acreditación internacional tiene mayor valor que una acreditación nacional; por lo tanto, la regionalización que se ha construido en Centroamérica responde a la lógica de estandarización de los países desarrollados para asegurar la calidad de la educación de los países en vías de desarrollo. Esto favorece el flujo de estudiantes entre países desarrollados y otros en vías de desarrollo, ampliando los mercados a través de la competencia, en tanto la acreditación otorga prestigio.

Como se ve en la Tabla 4, la creación de estas agencias se empezó a dar desde mitad de la década de 1990, algunas incluso empezaron su proceso de creación previo a la formación del SICEVAES. No es sorprendente que este periodo de creación de las agencias de acreditación coincida con el ingreso

de la educación superior al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés).

De estas agencias, es importante destacar aquellas que funcionan de forma regional, pues esto permite reflexionar sobre cómo, por medio de la multiplicación de estas agencias, se legitiman aún más estos procesos de homogeneización, a pesar de que, con el tiempo, han encontrado resistencia en diversos lugares del mundo, incluso en Centroamérica.

TABLA 4
AGENCIAS DE ACREDITACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Año	Organización	País
1948	Consejo Superior Centroamericano (CSUCA)	Centroamérica
1995	Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior	El Salvador
1997	Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior República de El Salvador	El Salvador
1997	Agencia Internacional de Acreditación	Latinoamérica
1998	Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES)	Centroamérica
1998	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior	Costa Rica
1999	Consejo Nacional de Acreditación	Costa Rica
2003	Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	Latinoamérica

Continúa...

Año	Organización	País
2004	Consejo Centroamericano de la Acreditación de la Educación Superior	Centroamérica
2004	Agencia de Acreditación de Programas de Ingeniería y Arquitectura	Costa Rica
2005	Agencia Centroamericana de Acreditación de la Educación Superior en el Sector Agroalimentario y de Recursos Naturales	Centroamérica
2006	Consejo Nacional de Educación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA)	Panamá
2006	Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados	Centroamérica
2006	Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura y de Ingeniería	Centroamérica
2007	Red Centroamericana y de El Caribe por el Aseguramiento y Cooperación de la Calidad de la Educación Superior en Centroamérica	Centroamérica
2007	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional	Nicaragua
2010	Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de Educación Superior	Honduras
2013	Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica	Latinoamérica

Fuente: Tünnermann (2008).

Desarrollo de los procesos de acreditación en Costa Rica, Nicaragua y Panamá

Las agencias regionales posibilitan que las universidades latinoamericanas o centroamericanas acrediten sus carreras; a excepción del CCA, cuya función es acreditar las agencias de Centroamérica. Por lo tanto, las universidades cuentan con una serie de opciones de acreditación que, en teoría, garantizan la calidad de sus programas de estudios.

El Sistema Nacional de Acreditación de Costa Rica (SINAES) fue una iniciativa del CONARE, reglamentada por medio de la Ley N. 8256, en 1998, y que inició efectivamente su labor en el 2000. Para el 2001 había acreditado dos carreras de pregrado. En un inicio solo se podían acreditar carreras de pregrado y posgrado, pero, para el 2010, se ampliaron sus funciones de forma que puede evaluar también carreras en instituciones de educación superior no universitarias (Mora, 2016).

A pesar de la larga trayectoria del proceso de acreditación en Costa Rica, de las 63 instituciones de educación superior que hay en el país, solamente 18 habían sometido algunas de sus carreras al proceso de acreditación en el 2016; a su vez, la mayor parte de las carreras acreditadas (65 por ciento) pertenece a universidades estatales. Para atraer más instituciones, el SINAES ha realizado proyectos financiados por medio del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior del BM y creó el Programa Nacional para el Fomento de una "Cultura de Calidad" (Mora, 2016).

En Nicaragua, el proceso de acreditación se da desde inicios de la década del 2000, pero ha tenido algunos obstáculos en su implementación, de forma que la real ejecución del proceso de acreditación inició en el 2013 y continúa. Un aspecto importante de este proceso en Nicaragua es que busca acreditar a la institución como un todo y hasta el momento la agencia nacional no ha llevado a cabo acreditaciones a carreras de pre y posgrado. Para esto, se ha recurrido a agencias de acreditación regionales (Duriez, 2016).

Según Duriez (2016), la acreditación inició en el 2002, en el marco del Proyecto de Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria del BID; en este participaron 33 universidades, tanto privadas como públicas. En el 2006, se crearon los lineamientos del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), el cual se concibe como el único órgano con la posibilidad de acreditar a

las instituciones educativas superiores. Sin embargo, a pesar de que desde ese año se creó el CNEA y en el 2007 se eligió a sus miembros, hasta el 2009 no existía una ley para regular su funcionamiento. Cuando se hizo la ley, el presidente de Nicaragua la vetó por dos años; por tal razón, en el 2011 se inició el trabajo real del Consejo. Su primer paso fue constituir los procesos de evaluación interna y externa para las instituciones universitarias; la autoevaluación se concentró en gestión institucional, docencia, investigación científica y proyección social. Durante el año 2019 las universidades nicaragüenses se encontraban aún en proceso de acreditación.

En el caso de Panamá, el proceso de acreditación inició en el 2006. Por medio de la Ley 30 se creó el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. El proceso consiste en acreditar las instituciones universitarias en general y no carrera por carrera, para esto se hace uso de las agencias regionales (De Escobar, 2016).

De un total de 33 universidades que existen en Panamá, las cinco universidades estatales y 18 de las universidades privadas están acreditadas; mientras que tres se encuentran en el proceso de acreditación; de las restantes siete instituciones, seis no cumplen con los requisitos para la acreditación y una no quiso iniciar el proceso. En general, la mayor parte de las universidades panameñas se encuentran acreditadas (De Escobar, 2016).

Existen diferencias importantes en la creación y el desarrollo de los sistemas de acreditación entre cada país y en la acogida que han recibido en el sistema de educación de cada uno de ellos. En el caso de Costa Rica, el proceso fue promovido por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), de forma que no es de extrañar que la mayor parte de las carreras acreditadas corresponda a las universidades estatales. Sin embargo, la idea de calidad ligada a la acreditación se ha ido posicionando poco a poco en el país, de forma que en los últimos años ha cobrado importancia en el sector privado.

En Nicaragua, el proceso ha sido lento también, en primera instancia, debido a que la iniciativa provino del BID y no del sistema universitario nacional y, luego, a los diversos obstáculos que se han presentado a nivel institucional. En general, en comparación con Costa Rica y Panamá se podría decir que el proceso de acreditación en Nicaragua es muy incipiente y no cuenta con una estructura clara. Panamá, por su

parte, ha sido el país con mayor éxito en el proceso de acreditación; a pesar de que es el país que más tarde inició con el sistema, es el que cuenta con mayor cantidad de instituciones acreditadas. Se podría decir que la cultura de calidad ha tenido un efecto significativo en las universidades panameñas y guía el quehacer de todo el sistema nacional universitario.

En estos procesos, no solo la Unesco y el CSUCA tienen un papel importante en el fomento de los procesos de transformación de las universidades, pues una serie de organizaciones y redes de organizaciones participan en este proceso, entre ellas, la UDUAL, cuyo papel sobresale en América Central.

La UDUAL y su presencia en América Central

Las tres universidades en estudio, es decir, la UP, la UNAN y la UCR, forman parte tanto del CSUCA como de la UDUAL. La UDUAL se presenta de la siguiente manera:

La UDUAL es un organismo internacional creado con el fin de promover el mejoramiento de sus Universidades Asociadas. Se enfoca en afirmar y fomentar las relaciones de las universidades de la América Latina entre sí y de estas con otras instituciones y organismos culturales, como la UNESCO, el Consejo Interamericano cultural de la OEA, etc.

La UDUAL propone y ayuda a la orientación, coordinación y en lo posible, a la unificación básica de la organización económica y administrativa de las universidades de Latinoamérica, sin perjuicio de conservar e incluso acentuar las diferencias propias del medio en el que actúan.

La UDUAL ayuda a la organización del intercambio de profesores, alumnos, investigadores y graduados, así como el de publicaciones, estudios y materiales de investigación y enseñanza.

La unión propone la implantación y fortalecimiento por todas las universidades latinoamericanas, de los principios universitarios de libertad en la investigación y en la cátedra y de plena autonomía.

Contribuye a la realización en el plano internacional de los ideales de unidad de la América Latina y en el orden nacional, de los postulados de organización democrática, de respecto a la dignidad humana y de justicia social. (UDUAL, s. f. a)

Esta organización fue creada en el año 1949 y sus objetivos, los cuales parten de la Carta de Universidades Latinoamericanas firmada en la III Asamblea General, llevada a cabo en Argentina en 1959, consisten en fortalecer las relaciones entre las universidades latinoamericanas y otras entidades dedicadas a la cultura; homogeneizar estructuras académicas y administrativas entre las universidades; promover el intercambio entre docentes, estudiantes, personal de investigación y personas graduadas y generar publicaciones para la divulgación entre las universidades asociadas. Además, busca

Promover, afirmar, fomentar y mejorar las relaciones entre las universidades latinoamericanas, así como con otras instituciones y organismos culturales.

Coordinar, orientar y unificar las estructuras académicas y administrativas de las universidades asociadas, a fin de evitar posibles desavenencias.

Promover el intercambio académico tanto de profesores y alumnos, como de investigadores y graduados; así como la creación y divulgación de diversas publicaciones que faciliten la comunicación, el entendimiento y la convivencia entre las universidades afiliadas.

Proponer la implantación de la libertad de cátedra, de investigación y de plena autonomía.

Contribuir al desarrollo de una sociedad libre, pacífica y democrática en favor de los ideales de unidad latinoamericana, de respeto a la dignidad humana y de justicia social.

Propiciar el que las universidades sean un instrumento que coadyuve al desarrollo social, económico y cultural tanto en su entorno local, como en el más amplio contexto de América Latina.

Lograr la integración cultural de América Latina. (UDUAL, s. f. a)

Si bien esos son los objetivos propios de un periodo previo, los cuales se relacionan más con el modelo de la universidad latinoamericana que surge de la Reforma de Córdoba de 1918, en la actualidad se ha sumado el objetivo de calidad y eficiencia mediante el cual se propone un nivel importante de homogeneización entre las universidades. En la actualidad, la UDUAL

[...] promueve programas encaminados a fortalecer a sus miembros afiliados, a fin de que estos alcancen la calidad y eficiencia que requiere la universidad contemporánea en respuesta a las exigencias presentes y los retos del futuro, y para hacer de ellos una herramienta eficaz para el desarrollo social, cultural y económico de los países latinoamericanos en pro de una comunidad libre, armónica y genuinamente humanitaria. (UDUAL, s. f. a)

La participación de autoridades universitarias de América Central ha sido importante en esta organización. El presidente de la UDUAL, para el periodo 2016-2019, era el rector de la UCR, Dr. Henning Jensen Pennington; mientras que la vicepresidente por Centroamérica era la Dra. Ramona Rodríguez Pérez, rectora de la UNAN. Por su parte, el Dr. Gustavo García de Paredes, exrector de la UP, fue el presidente de la UDUAL durante el periodo 2008-2013 (UDUAL, 2017).

Entre las Redes Temáticas de la UDUAL, se encuentran las siguientes:

Red Latinoamericana de Universidades por el Emprendedurismo Social (Red UnES)

Red Universidad-Empresa ALCUE (Red UE)

Red de Integración Académica de las Artes (RIAA)

Red América Latina y el Caribe sobre China (Red ALC-China)

Red de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (Red UTyP)

Red de Desarrollo Local (Red DELUNI). («Redes temáticas», s. f. b)

Es relevante que existan redes sobre emprendedurismo, universidad-empresa y universidades tecnológicas y politécnicas, pues esto se relaciona con lo planteado anteriormente acerca de las tendencias que caracterizan a las universidades corporativas. De esta manera, es posible vislumbrar la dirección de recursos de las universidades públicas hacia las carreras tecnológicas y hacia la creación de productos en esta área con el fin de constituir empresas, vender productos a empresas y, finalmente, convertirse en empresas.

Otro eje en el proceso de cambio de las universidades en empresas es el “gerenciamiento”; es decir, las formas de organización de la tarea afines a las de las empresas corporativas, regidas por principios del manejo gerencial. Se trata de los procesos de eficiencia, control, predictibilidad y cuantificación (Ritzer, 2015), que se han señalado anteriormente, los cuales son aplicados mediante evaluaciones del desempeño al personal docente y administrativo de las universidades, entre otros mecanismos.

Por su parte, la internacionalización misma, con el sometimiento a acreditaciones, evaluación mediante rankings, autoevaluaciones, entre otros, facilita los procesos de homogeneización entre las universidades, aun cuando en la UDUAL se plantee la defensa de la autonomía. Por ejemplo, durante su presidencia, Henning Jensen Pennington, indicó la necesidad de homologar carreras y títulos, y certificar la calidad de programas académicos bajo los mismos criterios establecidos a través de la acreditación. Con esto pretende facilitar el intercambio académico según el modelo europeo cuyo ejemplo es el programa Erasmus. De esta manera, sin cuestionar los procesos que se llevan a cabo en Europa, Jensen abogó siempre por reproducirlos entre los países que conforman la UDUAL (Rodríguez, 2017b).

Así, la UDUAL forma parte del Proyecto Reconocimiento de América Latina (Recolatin), el cual es financiado por la Comisión Europea. Este proyecto busca homogeneizar el reconocimiento de diplomas y títulos extranjeros para facilitar y priorizar la movilidad internacional entre Europa y América Latina y el Caribe, lo cual es promovido por redes europeas que conforman la red ENIC-NARIC, en donde participan Centros Nacionales de Reconocimiento Académico, creados por la Comisión Europea en 1984, el Consejo Europeo y la UNESCO (Rodríguez, 2017a). En esta línea, podemos comprobar que la UDUAL se vincula directamente con la Unión Europea para la consecución de sus objetivos, de manera que favorece la incorporación de los países latinoamericanos y caribeños en el Proceso Bolonia.

Finalmente, otro medio para la transformación de las universidades que impulsa la UDUAL es la docencia mediatizada por las tecnologías; el uso de las TIC y las plataformas digitales que hacen posible la educación a distancia, la cual se empieza a generalizar y a facilitar que grandes empresas se hagan cargo de todo el proceso educativo (UDUAL, 2019).

A partir del marco dentro del cual se mueven las universidades, ¿de qué manera realmente se ejecutan los acuerdos establecidos en las reuniones, congresos y demás eventos que se realizan en la región para incorporar el nuevo modelo de universidad? Con esta pregunta, nos hemos enfocado en el análisis de los planteamientos que hacen la UP, la UNAN y la UCR sobre sus objetivos, misión, visión y sus planes estratégicos, tema central del siguiente apartado.

Tendencias hacia la homogeneización neoliberal en tres universidades de América Central

En este apartado, se realiza un análisis sobre la manera en la cual se presentan ante el mundo las universidades estudiadas, su misión, visión, valores y objetivos, así como sus planes estratégicos actuales. Lo anterior para saber si las tendencias señaladas previamente en la educación superior aparecen en estas formalmente; asimismo, para conocer el grado de homogeneización con las políticas emanadas de los organismos internacionales que las caracterizan y las rupturas, distanciamientos o negociaciones que presentan frente a ellas, según la historia y contexto específico de cada país en el cual están insertas.

Para ello, el análisis se centra en las palabras más utilizadas para denotar los marcos de acción de cada una de las universidades, los cuales fueron comparados entre sí y con los ejes principales identificados, según literatura sobre estos procesos en Norteamérica, Sudamérica y Europa. Entre estos se encuentran los procesos para garantizar el intercambio y la competencia en un marco común, tales como la búsqueda de calidad mediante los procesos de acreditación y evaluación, el vínculo con las empresas mediante la preponderancia de las tecnologías y el emprendedurismo, así como los procesos de gerencialización que también se dirigen a garantizar la calidad, la eficiencia, el control y la predictibilidad (Ritzer, 2015).

Se ubican, además, conceptos que parten del marco de acción establecido por la Unesco, por ejemplo, equidad e inclusión. Estas categorías han sido incorporadas por el BM, mediante la demanda de aumentar la matrícula universitaria a sectores que tienen poco acceso, en particular, mujeres e indígenas, en aquellos campos vinculados con las tecnologías y el emprendedurismo.

En este marco, se habla también de innovación, como un sustantivo no definido que se ha convertido en una especie de panacea, cuya consecución será premiada con altos puntajes en “rankings internacionales”.

Misión, visión, valores y objetivos de las tres universidades en estudio

Las tres universidades en estudio fueron fundadas durante la primera mitad del siglo XX. La UP fue creada en el año 1935, la UNAN fue creada en 1941 y la UCR en 1940. En el caso de la UP, es necesario ubicar su desarrollo en el marco de la lucha por la soberanía y el nacionalismo, lo cual implicaba tener una parte del territorio ocupada por Estados Unidos, país que usufructuaba del Canal de Panamá. Por su parte, la UNAN debió enfrentar las limitaciones impuestas por la dictadura de Somoza, la guerra de liberación y la Guerra Contra. Mientras que para la UCR fue indudable también la influencia de los procesos revolucionarios y las guerras en Centroamérica en su forma de posicionarse frente a la sociedad. Con la crisis económica de los años ochenta, la aplicación de programas de ajuste estructural en los tres países, la caída del Muro de Berlín y el Consenso de Washington, el neoliberalismo también se impuso en las universidades públicas de la región de América Central. Esto ha implicado una reorganización que hace transitar la universidad latinoamericana desde la Reforma de Córdoba hasta el modelo de universidad-empresa o universidad corporativa. Sin embargo, esta última se visualiza como un proyecto a consolidar en los documentos que a continuación se analizan.

Con respecto a su historia, ni la UCR ni la UP hacen referencia, en sus planes estratégicos, al marco nacional e internacional que las origina y en el cual se desarrollan, a diferencia de la UNAN. Esta se refiere a los conflictos originados en el contexto de la dictadura de Anastasio Somoza, los cuales, según el relato que aparece en la página web, desaparecen en la actualidad.

Entre las tres universidades, se encuentran diferencias en la forma en que se posicionan al presentar su misión, visión y valores.

Por un lado, la UP pareciera dirigirse por una visión más pragmática de su tarea, en un marco de competencia y con un lenguaje propio de la tendencia más corporativa de las universidades (emprendimiento e innovación), aunque no deja de incluir el pensamiento crítico, la conciencia social y el patriotismo, pero la visión aparenta carecer de un sentido político claro. Por otro lado, la visión de la UNAN parece vincularse estrechamente a la concepción de la universidad latinoamericana que surgió de la Reforma de Córdoba en 1918, en la cual sobresale el interés por las mayorías.

Por su parte, la misión de la UCR se retoma de los planteamientos establecidos en el Estatuto Orgánico, en consonancia con el Tercer Congreso Universitario de 1973, el cual afianzó el compromiso con la Reforma de Córdoba. Sin embargo, en la visión, se pueden encontrar nuevas tendencias, similares a las planteadas por la UP, donde sobresalen los conceptos innovación, liderazgo, eficiencia, rendición de cuentas, propios de un modelo gerencial, pero en el marco de un lenguaje de derechos humanos, afín a la perspectiva de la Unesco y planteada en las conferencias mencionadas anteriormente.

Con respecto a los objetivos de cada una de las universidades, se encuentra la misma tendencia en la UP. En ese sentido, se plantea la línea corporativista, de manera que la universidad se encuentra en un proceso de cambio mediante un sistema de acreditación para la competencia en el mercado mundial de servicios, lo cual ya se constató en el apartado anterior.

Ahora bien, la UNAN mantiene entre sus objetivos formar ciudadanos y otros aspectos propios de una perspectiva crítica de sus funciones. También aparecen la innovación, la diversificación de fuentes de financiamiento, la planificación estratégica y la evaluación. Estos dos últimos conceptos muestran una tendencia hacia el manejo gerencial de la universidad.

Este lenguaje aparece con mayor énfasis en los objetivos de la UCR, donde se utilizan los conceptos: cultura de calidad, innovación, liderazgo, incorporarse a redes académicas internacionales, pertinencia, eficiencia y rendición de cuentas. Asimismo, surge la modernización de la infraestructura física,

pero a esta idea se le unen conceptos como solidaridad, equidad, inclusión, respeto, beneficios mutuos e internacionalidad solidaria, propios de una perspectiva más humanista.

Los planes estratégicos

Plan Estratégico de la Universidad de Panamá (UP)

El rector de la UP en ese momento, el señor Gustavo García de Paredes, introduce el Plan Estratégico 2012-2016 al hablar de la necesidad de un enfoque integral para comprender el mundo fragmentado de los tiempos actuales, en donde participan las ciencias, políticas pragmáticas y mucha voluntad. Considera que esto es necesario para así participar en un mundo real basado en la competencia. Así, señala:

¿Quién es nuestra competencia?, todos los participantes coincidieron que las distintas universidades oficiales y privadas, a través de las ofertas académicas novedosas y por otro lado, aquellas con un fuerte contenido tecnológico (carreras virtuales), son nuestra principal competencia. (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, p. 7)

Indica que este plan considera los procesos de evaluación y acreditación institucional. Además, está dirigido al “aprendizaje continuo, sostenido e incluyente, dirigido al talento humano institucional que integra nuestra clientela interna: los estudiantes, a los profesores, administrativos, a la clientela externa y a la sociedad en general” (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, pp. 2-3).

En lo anterior, es posible observar una retórica en la cual se habla de pragmatismo, competitividad, evaluación, acreditación y clientelas, ya no de estudiantes y docentes o administrativos en una institución educativa. También, incluye el buen desempeño, controles y mediciones de ingreso y gasto, certificación mediante las normas ISO y la rendición de cuentas (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, p. 1). Además, en la introducción del plan, Enrique Lau Cortés, director general de Planificación y Evaluación Universitaria, señala lo citado:

Con la aprobación del Plan Estratégico 2012-2016, nuestra Institución inicia su segundo ciclo formal consecutivo de dirección estratégica, enfocado en la lucha contra la pobreza a través de la educación superior de calidad y clase mundial. Se ratifica la visión de Universidad de excelencia y se adoptan nuevos paradigmas al incorporar la innovación, el desarrollo tecnológico y el emprendimiento como ejes transversales del Plan de Desarrollo Institucional. Indica que este plan considera los procesos de evaluación y acreditación institucional, además, que está dirigido al “aprendizaje continuo, sostenido e incluyente, dirigido al talento humano institucional que integra nuestra clientela interna: los estudiantes, a los profesores, administrativos, a la clientela externa y a la sociedad en general”. (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, pp. 2-3)

No obstante, al mismo tiempo, junto con “una cultura de gestión estratégica universitaria”, incluye otros aspectos propios del desarrollo de la universidad en el contexto panameño:

Al centrar la academia en el aprendizaje y ubicar a nuestros estudiantes en el punto focal de nuestras acciones, profundizamos el concepto de universidad de excelencia, al tiempo que ratificamos su carácter de popular, pluralista, autónomo y abierto, donde convergen en democracia diversas corrientes de pensamiento que contribuyen a la construcción de nuestra identidad nacional. Al enseñar sobre valores éticos y principios fundamentales, como el pensamiento crítico, la transparencia en la gestión, el respeto a la diversidad, el amor a la patria y la lucha permanente por la soberanía nacional en todo nuestro territorio, contribuimos a liberar a nuestro pueblo de las cadenas de la ignorancia, marginación y pobreza. (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, p. 2)

Puesto que el Plan Estratégico, según se indica, fue producto del consenso y de la inclusión de “diferentes sensibilidades”, con la participación de 1177 personas en las sesiones de trabajo, es posible que el resultado conjugue perspectivas diferentes, las cuales sintetizan sin valorar la contradicción de unir pensamiento crítico y autonomía con competitividad y perspectiva de los diferentes actores como clientes.

El papel de la universidad se visualiza desde un cambio, ya que en el proceso de discusión para realizar el Plan Estratégico se consideró que las debilidades de la UP son la resistencia al cambio, no contar con ofertas académicas actualizadas con contenido tecnológico y el manejo del inglés. El cambio en este plan corresponde a los objetivos de

Propiciar la articulación entre formación profesional e investigación, el desarrollo de ofertas académicas altamente especializadas y compatibles con los nuevos filones de empleo; generar conocimiento en nuevas áreas, invertir en infraestructura para crear, difundir y transferir tecnología y vincularse permanentemente con los sectores sociales y productivos. (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, p. 3)

En el proceso para generar el Plan Estratégico surgen dos planteamientos entre las personas que participaron: por un lado, se colocan en el análisis del entorno externo amenazas relacionadas con “las políticas de regulación, decretos y normas que puedan dirigir acciones privatizadoras de la educación superior”. Por el otro, se planteó como oportunidades “sintonizar la oferta académica con las necesidades del país”, el cual se encuentra “en un momento de crecimiento económico”. Se plantea que esto permitiría “asegurar el prestigio de la Universidad” (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, pp. 7-8).

En este sentido, pareciera que encontramos tensiones con respecto al curso que debe seguir la UP, pues, por una parte, el Plan Estratégico devela contradicciones entre la necesidad de homogeneizarse para lograr la internacionalización y competir, lo cual tiende a la privatización en otros países modelo de estos procesos. Mientras que, por otra parte, se plantea la opción de atender las necesidades nacionales y evitar la privatización.

Esta contradicción se evidencia especialmente porque uno de los objetivos de la investigación es “Eleva la capacidad de la Universidad para la captación de recursos externos de I+D+i (investigación, desarrollo e innovación tecnológica), fomentando la participación del profesorado en proyectos y contratos de investigación” (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, p. 14). Lo anterior ha llevado

a otras instituciones de educación superior directamente a la privatización, o bien, a funcionar como corporaciones, tal y como se observó para el caso de Europa y Estados Unidos. Esto va ligado a una concepción científicista, utilitarista y excluyente de diferentes paradigmas científicos al plantear que:

Se entiende que la búsqueda del conocimiento científico solo es posible a través del trabajo sistemático, metódico y perseverante que conocemos como investigación de la ciencia o investigación científica, reconocida como una forma válida de acceder al conocimiento, siempre que implique el uso del método científico (mismo que se caracteriza por la rigurosidad y objetividad), con la aspiración de que culmine en la consecución de patentes, producto de inventos y creaciones que mejoren la calidad de vida de la humanidad. (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, p. 24)

Asimismo, se incluye una perspectiva centrada en la tecnología en función de los paradigmas que imperan en el modelo universitario corporativista:

Aplicar cambios técnicos nuevos a la organización, para lograr beneficios mayores, crecimientos, sostenibilidad y competitividad. Se trata de lograr la incorporación tecnológica al servicio de profesores, administrativos y especialmente de los estudiantes para fortalecer sus conocimientos y habilidades; que permitan su diferenciación en el mercado local y regional. (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, p. 25)

En esta perspectiva no faltan los términos que ya hemos visto reproducidos por parte de organismos internacionales, tales como "excelencia" y "competencias":

[...] proyectar la imagen corporativa de la Universidad de Panamá como institución educativa que ofrece formación profesional de excelencia en concordancia con las competencias que exige el mercado profesional, empresarial- industrial y de servicios de alta calidad en cultura, ciencia y tecnología. (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, p. 21)

Lo anterior muestra una perspectiva corporativa en la constitución de la UP, al punto que se enfila al concepto de “universidad-empresa”, tal y como aparece en el Plan Estratégico:

[...] –estableciendo la vinculación entre universidad-comunidad gobierno– nos proponemos desarrollar el concepto universidad productiva, autogestionaria y sostenible. Si bien la relación universidad-comunidad amerita un esfuerzo de coordinación con el Estado que permita, por un lado, sustentar el crecimiento económico también esa gestión debe producir beneficios directos a la Universidad. Por eso, la retoma del concepto “universidad-empresa” será una de nuestras primeras prioridades. Este esfuerzo de dirección estratégica universitaria tiene el propósito de estimular las iniciativas interdisciplinarias para pasar de los diagnósticos a la ejecución de proyectos. ¡Basta ya de diagnosticar la pobreza! ¡Llegó el momento de participar en términos mucho más protagónicos para erradicarla! Toda gestión encaminada a desarrollar el espíritu empresarial es bienvenida en esta administración universitaria. El espíritu empresarial, lejos de lo que algunos piensan, no tiene ideología, ni partido, ni pertenece a ninguna clase. El espíritu empresarial es la capacidad de organizar los sistemas de producción tanto en la esfera individual como colectiva. Y en todo sistema –sea monárquico, capitalista o socialista– se crean empresas con el objeto de alcanzar resultados tanto desde el punto de vista de la economía “estatal como de la economía familiar”. (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, p. 44)

Si bien se propone el objetivo de erradicar la pobreza, el planteamiento de fondo apunta hacia una economía capitalista, donde el conocimiento se trata como una mercancía susceptible de vender y, por tanto, de privatizar y en donde la pobreza es una parte estructural del sistema. Así, se encuentra en la UP el planteamiento más claro de transformación de una universidad pública a una universidad-empresa.

Plan Estratégico de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua)

El Plan Estratégico Institucional de la UNAN-Managua 2015-2019 surgió del proceso de autoevaluación institucional y de la evaluación del Plan Estratégico Institucional 2011-2015. Según se plantea, se realizó mediante un proceso participativo y mediante comisiones y subgrupos de docentes, administrativos y

estudiantes; sin embargo, previamente se habían desarrollado talleres que tenían objetivos y estrategias definidos con anticipación por el “Equipo de Rectorado”. Allí se establecieron consensos sobre los lineamientos, objetivos estratégicos y estrategias de la institución, con lo cual se construyó una propuesta previa de Plan Estratégico Institucional 2015-2019 (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019).

Posteriormente, se hizo trabajo en comisiones y luego se puso en común, para que, finalmente, el equipo de la Dirección de Planificación y Evaluación Institucional (DPEI) se encargara de revisar y sistematizar la labor realizada, “con el objetivo de armonizar todo el documento en cuanto a sus aspectos técnicos, secuencia y coherencia lógica entre sus componentes y los aspectos de forma” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 5). Es decir, se hizo un proceso de arriba hacia abajo, se discutió y se analizó; luego, se llevó a las autoridades nuevamente, quienes le terminaron de dar forma, con lo cual es posible que no se hayan podido recoger posiciones disidentes. No obstante, se sostiene que el proceso ha sido participativo. El Plan se resume de la siguiente manera:

Su concepción participativa orienta a la mejora continua a partir de la institucionalización de una cultura de planificación y evaluación; del fortalecimiento de la docencia, investigación, la innovación y emprendimiento; de la implementación de procesos administrativos ágiles y eficientes; articulación e integración efectiva en los espacios de intercambio con el Estado, la empresa privada y la sociedad en general; y de la consolidación del sentido de pertenencia y orgullo universitario; siendo partícipes en la implementación de una cultura saludable. (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. iii)

De esta manera, se reproducen las palabras ya conocidas de “planificación”, “evaluación”, “innovación”, “emprendimiento”, “eficientes”, propias del modelo cooperativo de universidad. Este plan se presenta como un cambio para desarrollar “las funciones sustantivas de Gestión Universitaria, Docencia, Investigación, Proyección y Extensión e Internacionalización”; además, como un medio para la futura acreditación de la Universidad. De esta manera, la internacionalización se consolida como una de las tareas de este centro educativo.

En el Plan Estratégico se reconocen influencias externas, tales como los “desafíos de la educación superior para el siglo XXI de la Unesco, los objetivos de desarrollo después del 2015 y las tendencias globales, regionales y nacionales” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 7). Entre los desafíos de la educación superior para el siglo XXI, se plantea responder a las necesidades locales, nacionales y regionales y a las exigencias del “nuevo orden mundial” desde la “solidaridad, el respeto a los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información”, mejorar la calidad de la educación, la investigación, la gestión y el financiamiento, la gestión académica de las nuevas tecnologías de información y comunicación, lo cual implica la utilización de las TIC, y la reorientación de la cooperación internacional al promover “relaciones de mutuo aprendizaje y de mayor horizontalidad” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, pp. 7-8).

Los objetivos del desarrollo después del 2015 que se toman en cuenta son la erradicación de la pobreza, el mejoramiento de la salud y la educación, la igualdad de género y la autonomía de la mujer, la construcción de ciudades más sostenibles y la lucha contra el cambio climático (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 8).

Entre las tendencias globales se reconoce la sociedad del conocimiento y sus repercusiones sobre este último, donde sobresalen las industrias de la inteligencia: la biotecnología, la informática, la microelectrónica, las telecomunicaciones, la robótica, la industria de nuevos materiales y la aviación civil, entre otras, cuyo valor agregado viene de la tecnología, lo cual lleva a replantear la educación y a transitar hacia la educación virtual (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 8).

Con respecto a las tendencias regionales, se plantean las redes de intercambio en Centroamérica, donde sobresalen el CSUCA, la UDUAL y la Red de Macrouniversidades (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 9), así como la búsqueda de la unidad centroamericana y latinoamericana. Sin embargo, esta unidad es planteada, desde esas redes, desde un marco homogenizante.

En el plano nacional, se propone una consonancia con tendencias nacionales y una serie de programas gubernamentales, tales como el Plan Nacional para la Erradicación de la Desnutrición Crónica Infantil (2007-2015), el Plan Nacional de Micronutrientes, el Programa de Estimulación Temprana de la Niñez,

el Programa Nacional de Prevención y Atención del VIH, el Plan Nacional de Educación (2011-2015) y la Red de Programas de Seguridad Social. El vínculo con los programas de gobierno lleva a plantear la

[...] revisión y ajuste curricular permanentes que garanticen el egreso de profesionales técnicamente más competentes, laboralmente más capaces, socialmente más integrados a los problemas de la población y personalmente más comprometidos con el desarrollo del país. Todo ello en correspondencia con el Plan Nacional de Desarrollo Humano, los Mega-Proyectos, las necesidades y las exigencias de la realidad socioeconómica actual. Es decir, prepararse con calidad para responder más y mejor a los cambios, al encargo social de mediano y largo plazo y, a la vez, a las exigencias coyunturales de la sociedad. (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 11)

Se inserta, además, “revisar y ajustar las políticas de investigación, de innovación y emprendimiento, para que respondan a la formación integral que plantea nuestra Misión institucional” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 11).

Así pues, se unen la propuesta de transformación de la universidad y el plan nacional del gobierno, lo cual queda más claro en las dos estrategias del plan. Por un lado, el “establecimiento de programas universitarios, en sus diferentes niveles y funciones, en correspondencia con el modelo de desarrollo humano, impulsado por el Estado y las demandas de la sociedad nicaragüense” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 14). Por otro lado, el “fortalecimiento de la cultura institucional de planificación, organización, control, seguimiento y evaluación, que conduzcan a la mejora continua del quehacer de la Universidad y a alcanzar la acreditación nacional e internacional” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 14). Esto, en función de “las necesidades del desarrollo político, económico, social, ambiental y cultural del país, enfatizando los sectores más vulnerables, mediante el cumplimiento de las funciones sustantivas de la Universidad: Gestión Universitaria, Docencia, Investigación, Proyección y Extensión e Internacionalización” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 15).

Como estrategia, se propone el “fortalecimiento de las relaciones con organizaciones nacionales e internacionales, particularmente la sociedad y el Estado nicaragüenses” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 16) y se espera: la proyección de la “UNAN-Managua mediante la participación de docentes, estudiantes y trabajadores administrativos, en eventos de intercambios científico, técnico y humanístico, para la innovación y el emprendimiento” y mediante “la producción intelectual de académicos y estudiantes, incluyendo publicaciones en revistas indexadas” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 16).

En la docencia, además, se propone la “integración de la innovación y el emprendimiento en los diseños curriculares de grado y posgrado, vinculados con la investigación y la extensión” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 25). Asimismo, se tiene como objetivo “Fomentar la innovación científico-tecnológica de procesos y productos en los entornos social, empresarial y científico” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 29), pues se busca el “Fortalecimiento de la relación Universidad-Sociedad- Estado-Empresa” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 31). En esa línea, se propone “vincular la formación de los estudiantes al proceso productivo y a las necesidades objetivas del desarrollo económico, en función de los intereses nacionales” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 32).

Ahora bien, en el eje de internacionalización, se busca “fortalecer, bajo el principio de cooperación para el desarrollo, los espacios de intercambio de conocimientos y experiencias, promoviendo las relaciones de movilidad entre académicos, trabajadores no docentes y estudiantes, con instituciones académicas y sociales de diferentes países” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 35). En función de esto, se propone formar académicos y estudiantes en el idioma inglés (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 36) y difundir “las publicaciones científicas y culturales de la UNAN-Managua, utilizando redes y otros recursos”, así como “revistas con proyección internacional (indexadas y arbitradas)” (UNAN, Plan Estratégico Institucional 2015-2019, p. 39).

En el caso de la UNAN, pareciera que la universidad se encuentra indiferenciada del gobierno, lo cual hace que utilice el plan estratégico y, específicamente, las propuestas homogeneizantes de

emprendimiento, innovación, gestión y acreditación, propuestos por los organismos internacionales, en función de objetivos gubernamentales que, al final, coinciden con el modelo neoliberal imperante.²

Plan Estratégico de la Universidad de Costa Rica (UCR)

En el Plan Estratégico Institucional de la UCR 2013-2017, se introduce también la idea de cambio, aspecto al que se refiere su rector, el Dr. Henning Jensen Pennington:

Las últimas décadas han producido modificaciones muy significativas en el ámbito de la educación superior; sin embargo, aún se requieren mayores esfuerzos para aumentar la calidad y la pertinencia de las actividades sustantivas de la universidad, en correspondencia con los desafíos que enfrentan las sociedades en el siglo XXI. (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 3)

Este cambio es planteado como continuidad y sin contradicciones entre la tradición y lo nuevo, y potenciado como coherente por la planificación estratégica:

En el ámbito universitario, un sano equilibrio entre continuidad y cambio, entre tradición y renovación, es lo que hace posible la excelencia académica. La Universidad de Costa Rica, a lo largo de sus 73 años de existencia, ha procurado sostener ese delicado equilibrio. La continuidad es lo que permite una institución coherente con los principios y los propósitos que la crearon, fiel a su vocación humanista y responsable en el ejercicio de su autonomía. El cambio se ejecuta para mejorar y adecuar oportunamente las metas, los procesos y las actividades a las transformaciones regionales, locales y globales. Por ello,

2 A partir del mes de abril de 2018, Nicaragua entró en una crisis política en la cual participaron múltiples actores, entre ellos, estudiantes y docentes universitarios. En la UNAN, se hicieron tomas de edificios y hubo ataques armados que culminaron con la muerte de dos jóvenes, uno de ellos, estudiante de esa universidad. También hubo estudiantes que terminaron en la cárcel o se fueron al exilio debido a la persecución del Gobierno. Las autoridades de la UNAN se colocaron del lado del gobierno en el conflicto frente a las demandas del estudiantado de respetar la autonomía universitaria.

cada valoración de los logros históricos institucionales debe estar acompañada por un análisis profundo de los desafíos presentes, a partir del cual identificar las carencias que darán dirección a las políticas y a las acciones futuras. (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 3)

Dicho planteamiento permite, por un lado, ser coherente con los objetivos más salientes de la Unesco y, por el otro, articular y llevar a cabo los objetivos planteados por el BM. En la elaboración de este plan se conformó un Comité Académico, integrado por 20 personas de las diferentes áreas académicas de la Universidad. Además, participaron los miembros del Consejo de Rectoría, conformado por los vicerrectores, las vicerrectoras y el rector, y se contó con cinco personas facilitadoras.

En este plan se propone:

Fortalecer la oferta académica de grado y posgrado de la UCR en todas sus sedes universitarias, con el fin de incidir, de manera pertinente, en el desarrollo académico integral, humanista e interdisciplinario y en las necesidades de la sociedad. (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 10)

En esta línea, las acciones se dirigen a actualizar los planes de estudio de las carreras e implementar el proyecto Virtualización de la Docencia (Multiversa).

Con el objetivo de “desarrollar nuevas carreras innovadoras que sean pertinentes para el desarrollo del país” (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 10), se propone analizar programas de innovación para replicarlos en diferentes carreras y “desarrollar un Programa de Doctorado en Ingeniería, conjuntamente con el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), con el apoyo del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT)” (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 10).

En función de la “excelencia académica” se busca “impulsar, por medio de estándares nacionales e internacionales, el mejoramiento continuo en las actividades académicas” (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 11). En esta línea, se plantean autoevaluaciones, certificaciones de carreras,

acreditaciones nacionales e internacionales, especialmente de programas de posgrado, asimismo, descentralizar posgrados en las sedes.

Con respecto al personal docente, se propone “revisar los modelos de evaluación del personal docente, de manera que permitan valorar su desempeño y establecer medidas de mejoramiento a partir de un diagnóstico del modelo vigente y su rediseño” (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 12). También, se busca “mejorar las condiciones de vinculación y estabilidad laboral para atraer y retener docentes” (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 13), mediante la elaboración de un plan de trabajo para disminuir el interinazgo, la elaboración de una propuesta de mejora para los procedimientos de selección de personal docente interino en cada unidad académica y el establecimiento de mecanismos que favorezcan la reinserción del personal jubilado, de forma *ad honorem*, en investigación. Lo anterior se puede relacionar con el eje de gestión institucional, en donde se busca:

Diseñar e implementar el modelo integral de gestión de recurso humano institucional, que contenga, entre sus elementos: un modelo de reclutamiento y selección del recurso humano (docente y administrativo), un plan de capacitación de recurso humano y un sistema de gestión del desempeño en todas las unidades de la Institución. (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 22)

De esta manera, se profundiza la cultura de la evaluación y la gerencialización.

En relación con la transferencia de conocimiento, se buscará “consolidar la integración del quehacer universitario con las principales necesidades de desarrollo del país. (Educación, racionalidad ambiental, búsqueda de la equidad, desarrollo económico, entre otros)” (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 17). Para hacer esto, se propone desarrollar proyectos “en cantones con menor índice de acceso a la educación superior” (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 17), con la temática de población indígena, de discapacidad y de gestión ambiental. También, se plantea “potenciar el emprendedurismo y la innovación para el desarrollo de proyectos que atiendan las diferentes necesidades de la sociedad

costarricense” (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 17), mediante la inscripción de al menos dos proyectos sobre emprendimiento al año.

Además, se formula:

Establecer redes de cooperación e intercambio que consoliden la posición de la UCR en el escenario académico internacional y fomenten la movilidad activa de docentes, estudiantes y personal administrativo, enriqueciendo nuestro acervo científico y cultural, a partir del contacto con la diversidad de experiencias. (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 18)

Para ello, se buscará fomentar redes académicas internacionales, promover el ingreso de estudiantes extranjeros, gestionar convenios con macrouiversidades de prestigio internacional, participación de investigadores de la UCR en proyectos innovadores internacionales, movilidad de docentes y estudiantes y visitas de estudiantes y académicos extranjeros (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 22).

Existe un eje de inclusión social y equidad en el ingreso y permanencia de estudiantes, propio de un discurso de Derechos Humanos, al estilo de la Unesco, adoptado fuertemente a la par del discurso empresarial, pues, con respecto a la gestión institucional, se propone: “potenciar la pertinencia, la eficiencia, la sostenibilidad ambiental, la transparencia y la calidad de la gestión en función del quehacer sustantivo” (UCR, Plan Estratégico Institucional 2013-2017, p. 22).

Todos estos lineamientos planteados por la UCR son coherentes con lo que el BM promueve a través de sus préstamos, tal y como se señala en este comunicado de prensa del año 2011, titulado “Costa Rica/ Banco Mundial: nueva alianza 2012-2015 para respaldar competitividad a largo plazo”:

El Directorio del Banco Mundial aprobó la nueva alianza estratégica con Costa Rica. La Alianza Estratégica con el País (AEP) apoya un programa de préstamos de hasta US\$400 millones, la mitad del cual servirá para mejorar el acceso y la calidad de la educación superior en las universidades públicas.

“A través de este préstamo para la educación superior, el gobierno de Costa Rica será capaz de apoyar el sistema de universidades públicas ayudando a mejorar su infraestructura, aumentar su capacidad física, asegurar una mejor capacitación docente e investigación”, dijo Fernando Herrero, Ministro de Hacienda de Costa Rica.

La nueva alianza 2012-2015 complementa la agenda de la Presidenta Laura Chinchilla Miranda a la vez que mantiene un vínculo sostenido con alianzas anteriores. La estrategia se focaliza en tres objetivos: desarrollar la competitividad; mejorar la eficiencia y calidad en los sectores sociales; y apoyar la gestión ambiental y el manejo de desastres naturales. El énfasis de la estrategia en la educación superior se basa en extenso trabajo analítico que vincula a la educación con el empleo y la competitividad.

El objetivo del Banco Mundial para la educación superior es respaldar los esfuerzos del gobierno y las universidades públicas en pos de incrementar el número de estudiantes y graduados en disciplinas prioritarias como ciencia y tecnología. Con este fin, el Banco Mundial busca fortalecer el sistema de control de calidad, mejorar la pertinencia y desarrollar un sistema de información para medir una amplia gama de indicadores educativos, tales como tasas de deserción o cantidad y calidad de la educación e investigación universitarias. (Banco Mundial, 2011, párrs. 1-2)

Los cambios que se proponen a través de los préstamos del BM a los gobiernos, para invertir en las universidades públicas, se hacen bajo el marco de la “modernización”. Así, en relación con estos préstamos, las universidades deberán concretar diferentes proyectos, en línea con los planteamientos del Banco. Estos son los que siguen:

UCR: incrementar en 50 % su número de carreras universitarias acreditadas y en un 21 % su población estudiantil en ingeniería, biología, tecnologías de información, tecnologías de alimentos y ciencias de la salud. La entidad invertirá \$59,5 millones (\$50 millones del préstamo y \$9,5 millones de recursos propios) en infraestructura para fortalecer su desarrollo científico y tecnológico, incluyendo los centros de investigación nuclear y molecular y eficiencia energética, entre otros.

UNED: invertirá \$55,8 millones (\$50 millones del préstamo y \$5,8 millones en aporte propio) en más laboratorios y recursos digitales para el aprendizaje, facilitando equipo multimedia a estudiantes en situación socioeconómica vulnerable para su educación a distancia. Su objetivo es aumentar en 12 % la población de estudiantes.

ITCR: ha diseñado un plan de mejoramiento institucional por \$57,7 millones (\$50 millones del préstamo y \$7,7 millones de fondos propios) que incluye la construcción y equipamiento de edificios para residencias estudiantiles, laboratorios, unidades académicas, biblioteca y servicios estudiantiles. Invertirá en infraestructura y equipos para desarrollar diversos programas de ingeniería, entre otros, y ofrecerá becas para la formación académica en doctorado de sus catedráticos. El plan del ITCR aumentará en 14,5 % el número de estudiantes matriculados, incrementará de 12 a 17 el número de carreras universitarias acreditadas y fomentará la innovación tecnológica en los programas universitarios de ingeniería.

UNA: aumentará en 16 % el número de estudiantes de primer ingreso e incrementará el número de carreras universitarias acreditadas. Invertirá \$58,5 millones (\$50 millones del préstamo y \$8,5 millones de aporte propio) en la construcción y equipamiento de residencias y servicios estudiantiles; e instalaciones académicas para los nuevos programas de ingeniería y salud, entre otros. Establecerá un observatorio interdisciplinario sobre cambio climático y desarrollo y fortalecerá la innovación educativa y pedagógica, incluida la educación permanente. (Vindas, 2012, párrs. 6-9)

Todo esto se hace en consonancia con los objetivos del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior en Costa Rica del Banco Mundial:

Los objetivos del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior en Costa Rica son aumentar el acceso y la calidad de la enseñanza y las inversiones en innovación y desarrollo científico y tecnológico, además de mejorar la gestión institucional del sistema público de educación superior de Costa Rica. Los componentes del proyecto son dos. El primero incluye los acuerdos de mejoramiento institucional y sus objetivos son: i) ayudar a las universidades públicas a aumentar el acceso mediante

la inversión en infraestructura para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación; ii) aumentar la calidad de la educación superior actualizando las calificaciones docentes y fomentando la evaluación y acreditación, entre otros; iii) aumentar la relevancia de la educación superior concentrando los recursos en asuntos prioritarios clave para el desarrollo del país, y iv) fortalecer la capacidad de gestión y la rendición de cuentas de las universidades públicas. El segundo componente contempla el fortalecimiento de la capacidad institucional para mejorar la calidad e incluye tres subcomponentes: a) fortalecimiento del sistema nacional para la acreditación de la educación superior; b) desarrollo de un observatorio del mercado laboral y el sistema de información pública sobre la educación superior, y c) apoyo a la coordinación, supervisión y evaluación del proyecto. (Banco Mundial, 2012, párr. 1)

Según un reporte del 2 de septiembre del año 2016, el proyecto se estaba implementando y la mayoría de los objetivos de desarrollo se habían conseguido (Banco Mundial, 2016). Hasta ahora, no se ha identificado un proyecto similar del BM para Panamá y Nicaragua, aunque se puede observar que tanto la UP como la UNAN implementan sus líneas estratégicas.

De acuerdo con los datos que aportan los documentos encontrados, todas las universidades se están rigiendo por una orientación que las lleva, indefectiblemente, hacia una tendencia corporativa o de universidad-empresa. En los casos de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad de Nicaragua, aparece un discurso vinculado con los planteamientos de la Unesco sobre inclusión y equidad, si bien este es más evidente en la UCR. En el caso de la UNAN y de la UP aparece la propuesta vinculada con los planes nacionales, aspecto que es menos relevante en la UCR, pero que también está presente.

Esta sincronía se enmarca en los acuerdos específicos, por ejemplo, el de Costa Rica con el BM, y en el contexto de las redes internacionales de diferentes tipos, desde donde se establecen lineamientos, tales como los que genera la Unesco y que se evidencian en las propuestas que surgen del CSUCA y de la UDUAL. En esta última organización las máximas autoridades de las universidades estudiadas han ostentado posiciones de dirección. La UDUAL se vincula con organismos similares de la Unión Europea y se nutre del Proceso de Bolonia en lo que se podría llamar una forma de colonización homogeneizante.

Las autoridades de las universidades estudiadas tienen un papel protagónico en el proceso de transformación, cuyas tendencias se encuentran en consonancia con la tríada: universidad-sociedad-empresa, donde los determinantes para las tres son la estructura capitalista que los enmarca. Así, se concibe la sociedad y la universidad en función y a través del mercado, de ahí los discursos sobre innovación y emprendimiento como medios para salir de la pobreza a través de la competencia. Este discurso aparece más claro en la UP, pues el rector plantea que este es su objetivo concreto: “la retoma del concepto ‘universidad-empresa’ como una de sus ‘primeras prioridades’” (Universidad de Panamá, Plan Estratégico 2012-2016, p. 44).

En el caso de la UNAN, se plantea como prioridad la acreditación, en conjunto con el trabajo en relación con los planes del Estado nicaragüense, vinculados también a un desarrollo capitalista, como es el caso de los megaproyectos; por ejemplo, el Canal Interoceánico de Nicaragua. Mientras tanto, en la UCR, el discurso no es tan explícito como en la UP; sin embargo, da por sentado el beneficio que puede traer un desarrollo en el mismo sentido de las otras universidades, de manera que su propuesta puede resumirse como innovación, emprendedurismo e inclusión.

Así las cosas, se puede decir que hay una serie de conceptos que se utilizan reiteradamente, como innovación, convirtiéndose en parte del sentido común; no obstante, no son definidos en ninguno de los documentos revisados. Si bien solamente la UP define emprendimiento y emprendedurismo, también en la UNAN y la UCR estas palabras aparecen en planes estratégicos y en los documentos definitorios de lo que hacen estas universidades.

En esa línea, el sentido de la universidad se transforma y esta termina funcionando como una empresa, independientemente de que se planteen la autonomía, la equidad y la inclusión como parte de sus valores, pues, de esta primera aproximación a las tres universidades surge la pregunta sobre si será posible conciliar la concepción previa de universidad, más centrada en formar ciudadanía y en la emancipación, con los objetivos de lucro de las empresas en el marco del capitalismo neoliberal, tal y como lo viven las universidades europeas, estadounidenses y latinoamericanas.

Conclusiones

Mundialmente, desde los años setenta y ochenta se ha ido consolidando el modelo de universidad-empresa proveniente de Estados Unidos y promocionada por la Unión Europea, con el fin de expandir el mercado internacional de la educación superior, especialmente a partir de la inclusión de la educación como un servicio comercializable según la OMC. Este modelo parte, entonces, de que la educación no es un derecho, sino una mercancía con la cual las instituciones educativas deben competir entre sí en función del lucro.

Entre las características que sobresalen de este modelo, impuesto en primera instancia por la falta de financiamiento público y la necesidad de buscar otros fondos, se encuentra el aumento en el financiamiento privado a partir del vínculo con el sector empresarial, la producción de servicios y mercancías y la matrícula, ya sea mediante el incremento de los aranceles o por la masificación que, en el marco de la globalización, lleva a la internacionalización. Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de reducir costos y maximizar las ganancias, de acuerdo con los esquemas gerenciales propios de las corporaciones, y de hacer uso de las tecnologías de la información. Así, el personal docente pierde centralidad, tanto en su función académica como en su participación política en la toma de decisiones al interior de las instituciones, las cuales cuentan con formas privadas de contratación, administración y control de las personas que laboran en los centros universitarios. Lo anterior hace que el trabajo académico se torne monótono, burocrático y precario y que las personas trabajadoras no tengan posibilidades, deseos o conciencia para la organización sindical.

Existe un marco estructural dentro del cual estos cambios se promueven y se consolidan. En primera instancia, la participación de organismos internacionales en la definición de las políticas educativas, no como derecho humano, sino como mercancía, ha generado una plataforma de transformación. Así, la OCDE, el BM, la Unesco, el BID y, en América Latina, la Cepal y redes de universidades como la UDUAL y el CSUCA han generado mecanismos mediante los cuales se impone, sugiere y concreta la transformación de las universidades latinoamericanas en corporaciones.

Lo mencionado lleva a restringir o a eliminar ciertas áreas del conocimiento, a apoyar a aquellas que más vendan y menos conflicto generen, así como a promover inversiones en infraestructura y las llamadas amenidades para atraer estudiantes. La competencia entre las universidades, entre las áreas del conocimiento dentro de ellas y entre los mismos cuerpos docentes y estudiantes centra mucha atención en el prestigio, el cual se mide mediante *rankings* internacionales, cuyos criterios de medición responden a las necesidades de las universidades del primer mundo. Estas últimas definen, desde una perspectiva neocolonial, hasta la materia que debe impartir el personal docente, de manera que se afecta la libertad de cátedra y se homogeneizan los sistemas de educación superior.

En este proceso, las universidades pierden su autonomía, el pensamiento crítico, la indagación abierta y los cuestionamientos éticos sobre el quehacer educativo y científico. En este mundo, la crítica al sistema no tiene cabida, de ahí que se trata no solo de un modelo económico, sino también de un modelo de control social que aleja a la universidad de su base social en función de la eficiencia y la productividad. Así, se ha transformado la idea de democracia al interior de las universidades y la formación para la ciudadanía.

El personal docente se involucra en este proceso, al competir mediante la investigación, las publicaciones y la lucha por la propiedad. Todo esto se realiza en el marco de las pugnas por la eficiencia, la eficacia, la cuantificación y la predictibilidad que se han convertido, a su vez, en marcas de prestigio. Por su parte, el estudiantado, convertido en clientela, también busca el prestigio de las universidades consideradas en el más alto *ranking* por producir conocimientos útiles para el mercado y no para ejercer la ciudadanía.

Este sistema se ha impuesto en Europa y, desde allí, mediante el Proceso Bolonia y el impulso de organismos internacionales, se ha dirigido hacia otras partes del mundo mediante una internacionalización homogeneizante, requisito para el intercambio y la movilidad académica, la cual les permite a los países europeos y estadounidenses abrir los mercados de la educación superior hacia América Latina y Centroamérica, con la intermediación de redes como la UDUAL y el CSUCA.

La intervención de organismos internacionales con lineamientos para la rendición de cuentas y la concentración en la calidad les abrió la puerta a la evaluación y la acreditación en América Latina. En esta región, el crecimiento de la oferta privada de educación superior, las regulaciones comerciales globales en el marco de la OMC, que considera a la educación como un servicio comercializable, el vínculo más estrecho entre instituciones públicas de educación y empresas privadas, la privatización misma y los acuerdos interinstitucionales para la movilidad académica han potenciado el cambio a nivel de educación superior. Se alejan así del modelo de la universidad latinoamericana con su autonomía universitaria, cogobierno, libertad de cátedra, acción social y acceso sin costo a la educación superior, lo cual fundamenta la docencia, la investigación y la extensión o acción social.

En Centroamérica, el papel de los organismos internacionales que dan financiamiento o capacitación ha sido fundamental para hacer estas transformaciones. Su intervención corresponde a estrategias mundiales, regionales y locales para la “modernización” de las universidades públicas. Esta se relaciona con la acreditación, “innovación” y formas gerenciales de organización. Mientras que la OCDE determina los lineamientos mercantiles para la educación superior que los gobiernos deben cumplir con el fin de ser parte de esta organización, el BM y el BID otorgan financiamiento condicionado y la Unesco desarrolla procesos regionales de cambio mediante conferencias mundiales y regionales de la educación superior, las cuales, sin embargo, son espacios de disputa y negociación de diversos actores.

También, mediante capacitaciones, asesorías, visitas, seminarios, conferencias y financiamiento, la diversidad de organismos interviene directamente en la formación de políticas en educación superior. Por eso no es extraño que los planes estratégicos de la UP, la UNAN y la UCR tengan tantas similitudes, a pesar de la persistencia de ciertas diferencias contextuales e históricas. Todas ellas han adoptado un lenguaje común que le da sentido a su quehacer. Así aparece la búsqueda de la calidad mediante los procesos de acreditación y evaluación, el vínculo con las empresas mediante la preponderancia de las tecnologías y el emprendedurismo, mezclados con conceptos como equidad e inclusión que responden a políticas sociales focalizadas, no universales, para la participación de ciertos grupos previamente definidos. Como resultado de todo esto, las universidades ya no plantean la emancipación, aun cuando dentro de sus autodefiniciones se ubique el pensamiento crítico, sino la adaptación al mercado y

la aceptación de un neocolonialismo homogeneizante, cuyos efectos ya se sienten en la cultura y subjetividades que participan de la vida universitaria. Como se verá en la segunda parte de este libro, en la Universidad de Costa Rica estos procesos se llevan a cabo mediante tres ejes: internacionalización, mercantilización y precariedad laboral.

Bibliografía

- Acevedo, A. (2011). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018: La época, los acontecimientos y legado. *Historia y espacio*, 7(36), 1-14. https://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/1784
- Alarcón, F. (1998). El sistema centroamericano de evaluación y acreditación de la educación superior (SICEVAES). *Revista de Educación Superior*, 27(108), 1-14.
- Alarcón, F. (2013). El CSUCA, en la educación para la integración. *Revista de Derecho Comunitario, Internacional y Derechos Humanos*, 1.
- Amable, M., Benach, J. y González, S. (2001). La precariedad laboral y su repercusión sobre la salud: Conceptos y resultados preliminares de un estudio multimétodos. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 4(4), 169-184. https://archivosdeprevencion.eu/view_document.php?tpd=2&i=1281
- Amigot, P. y Martínez, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120. <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-amigot-martinez>
- Apaza, M. (2007). *Configuración y características actuales de la universidad en relación con los modelos tradicionales* [Ponencia]. I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (s. f.). *Quiénes somos*. <https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2005). *Proyecto de Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria (1072/SF/NI)*. BID.
- Banco Mundial. (2011, 15 de julio). *Costa Rica/Banco Mundial: Nueva alianza 2012-2015 para respaldar competitividad a largo plazo*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2011/07/15/costa-ricaworld-bank-new-partnership-for-2012-2015-to-support-long-term-competitiveness>

- Banco Mundial. (2016, 2 de septiembre). *Implementation Status and Result Report. Costa Rica Higher Education (P123146)*. <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/856001479166135886/pdf/ISR-Disclosable-P123146-11-14-2016-1479166118653.pdf>
- Banco Mundial. (2012, 27 de septiembre). *Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior en Costa Rica*. <http://projects.worldbank.org/P123146/costa-rica-higher-education?lang=es>
- Berg, M. y Seeber, B. (2016). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. University of Toronto Press.
- Billig, M. (2013). Academic Words and Academic Capitalism. *Athenea Digital*, 13(1), 7-12. <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-billig/1108-pdf-es>
- Caamaño, C. y Chacón, F. (2017). Internacionalización neoliberal de la Educación Superior Pública. En M. N. Ruiz (Comp.), *Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias* (pp. 283-299). FronterAbierta.
- Caamaño, C. (2020). La universidad-empresa en América Central: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 59(155), 101-120. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/44619/44491>
- Cabrales, O. y Díaz, V. (2015). El trabajo docente universitario ante los nuevos modelos de gestión. *Dimensión Empresarial*, 13(2), 219-232. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/dimension-empresarial/article/view/538/411>
- Callinicos, A. (2006). *Universities in a Neoliberal World*. Bookmarks Publication.
- Campillo, M. y Sáez, J. (2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarianización en la universidad contemporánea. *Athenea Digital*, 13(1), 121-137. <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-campillo-saez/1051-pdf-es>
- Cancino, R. (2011). La mercantilización de las universidades en Chile bajo la dictadura militar y en el período post Pinochet. *Sociedad y Discurso*, 20, 9-35. <https://journals.aau.dk/index.php/sd/article/view/890/715>
- Caponi, O. y Mendoza, H. (1997). El neoliberalismo y la educación. *Acta Odontológica Venezolana*, 35(3), sin números de página. <https://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/art-2/#>
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO.
- Casillas, M. Á., Ortega, J. C. y Ortiz, V. (2015). El Circuito de Educación Precaria en México: una imagen del 2010. *Revista de la educación superior*, 44(173), 47-83.

- Casteló, J. (2011). Neoliberalismo en crisis y los retos de la Extensión Universitaria Dialógica y Transformadora. *Universidad en diálogo. Revista de Extensión*, 1(1), 148-167. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/1232/1153>
- Connell, R. (2013, 20 de febrero). Neoliberalism and Higher Education: The Australian Case. *Blog of the International Sociological Association (ISA)*. <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=994>
- Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. (2003). *IV Foro Centroamericano por la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior*. CSUCA, Inwent y Universidad Tecnológica de Panamá.
- Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. (2005). *V Foro Centroamericano por la Acreditación de la Educación Superior*. Consejo Superior Universitario Centroamericano.
- Consejo Regional de Educación Superior (CRES). (2018). *Ejes Temáticos*. <http://cres2018.unc.edu.ar/ejes-tematicos>
- Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCAES). (2017). *II Foro Centroamericano por la Acreditación de la Educación Superior*. CCAES.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). (1996). *Misión CSUCA SXXI*. EDUCA.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano. (2013). *Tercer plan para la integración regional de la educación superior centroamericana PIRESC III*. CSUCA. <http://www.ues.edu.sv/referentes-csuca/sites/default/files/PIRESCIIIICONPORTDANUEVA.pdf>
- Consejo Superior Universitario Centroamericano. (2017). *Cuarto plan para la integración regional de la educación superior centroamericana PIRESC IV*. CSUCA. <https://www.csuca.org/docs-csuca/documentosbasicos/PIRESCIV.pdf>
- Crow, D. (2008). Precarious Employment and the Struggle for Good Jobs. *The Global Research*, 30: sin números de página.
- De Escobar, V. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016: Panamá*. Universia, CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-panama.pdf>
- De Sousa, B. (2004). *La Universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>

- Donoghue, F. (2008) *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of The Humanities*. Fordham University Press.
- Duriez, M. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016: Nicaragua*. Universia, CINDA.
- Edu-Factory/Universidad Nómada (2010). *La Universidad en conflicto: Capturas y Fugas en el mercado global del saber*. Traficantes de Sueños.
- Ema, J., Molina, J., Arribas, S. y Cano, G. (2013). ¿Qué (nos) está pasando en la universidad? *Athenea Digital*, 13(1), 3-6. <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291630/380116>
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185. <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf>
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología y Sociedade*, 27(1), 68-79. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hbSYnTbyNfzxcWT3FpXrL5G/?lang=es&format=pdf>
- Feldfeber, M. (2009). Educación '¿en venta?' Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin (Comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 135-162). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100611010211/Gentili.pdf>
- Fernández de la Rota, A. (2009). Universidad, neoliberalismo y capitalismo creativo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 21(1), sin números de página. <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0909140005A/26203>
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development*. Banco Mundial.
- Formoso, M. (1981). *Palabras pronunciadas por el Dr. Manuel Formoso, Secretario General de la Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA)* [Presentación]. VI Reunión Trienal, Asociación Internacional de Rectores de Universidades (IAUP). San José.
- Fougère, M. y Skålén, P. (2012). Extension in the Subjectifying Power of Marketing Ideology in Organizations: A Foucauldian Analysis of Academic Marketing. *Journal of Macromarketing*, 33(1), 13-28.
- Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *REIFOP*, 2(13), 89-106. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950008.pdf>

- García, C. (2006). Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina. En H. Vessuri (Comp.), *Universidad e investigación científica* (pp. 135-168). CLACSO.
- Gill, R. y Pratt, A. (2008). Precarity and Cultural Work in the Social Factory? Inmaterial Labour, Precariousness and Cultural Work. *The Precarious Labour in the Field of Art*, 13(16), 26-40. http://www.e-flux.com/wp-content/uploads/2013/05/Precarity_cultural.pdf
- Gill, R (2010) Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. En R. Flood y R. Gill (Eds.), *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections* (pp. 1-21). Taylor y Francis Group.
- Ginsberg, B. (2011). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All- Administrative University and Why It Matters*. Oxford University Press.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital*, 13(1), 81-98. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53725662007.pdf>
- González, J. (2016). Mercantilización de la Educación. Comentarios sobre la Reforma Educativa en Chile 2015. *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 71-89. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44633/46650>
- González, M. (2010). *Neoliberalismo y Educación Superior en México* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.9.195/ptb2010/junio/0658517/0658517_A1.pdf
- Guarga, R. (2008). La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio. *Universidades*, 38, 9-19. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303802.pdf>
- Guido, E. y Aguilar, M. (2005). Proyecto promoción de la calidad y la excelencia una experiencia desde el asesoramiento. *Actualidades investigativas en educación*, 5, 2-29. <http://www.cea.ucr.ac.cr/media/diea/proyecto.pdf>
- Jaguande, D. (2005). Universidad y neoliberalismo. *Revista de Facultad de Medicina Humana*, 5(1), 42-51. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rfmh_urp/v05_n1/a12.htm
- Jiménez, Y. (2006). Una reforma neoliberal. Reestructuración y control académicos en la Universidad Pedagógica Nacional. *Trayectorias*, 8(22), 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60715249006.pdf>
- Jiménez, Y. (2013). Los efectos de la "Revolución Neoliberal" en la Educación Superior Mexicana. *Revista Universitaria*, 13, sin números de página. https://www.researchgate.net/publication/273451747_Los_efectos_de_la_Revolucion_Neoliberal_en_la_Educacion_Superior_Mexicana#:~:text=Entre%20los%20principales%20efectos%20de,sector%20privado%20de%20baja%20calidad

- Knight, J. (2004). ¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados. *Revista de Educación Superior*, 32(2), 49-63.
- Landinell, J. (2009). Las finalidades públicas de la universidad en el contexto de la globalización. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher, y F. Stubrín (Eds.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 205-224). CLACSO/Homosapiens Ediciones. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160229022356/cap8.pdf>
- Leher, R. (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D5419.dir/libro2.pdf>
- Lluch, E. (2013). Cuando nos quedamos solos: resistir en la incertidumbre. Prácticas de emancipación y autonomía. *Athenea Digital*, 13(1), 43-57. <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-jordana/1034-pdf-es>
- López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 267-291.
- Marginson, S. y Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*. OECD. <https://scholar.google.com/citations?user=U-OYyIAAAAAJ&hl=en>
- Martínez, A. (1999). La conformación de un mercado universitario. El caso centroamericano. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(83), 97-117.
- Ministros Europeos de Educación. (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia. http://www.mat.ucm.es/~arrondo/Declaracion_Bolonia.pdf
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*, 43(1), 25-45.
- Montenegro, M. y Pujol, J. (2013). La fábrica de conocimientos: incorporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital*, 13(1), 139-154. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4165321.pdf>
- Mora, J. (2016). *Informe Nacional: Costa Rica 2016*. CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-costa-rica.pdf>
- Muñoz, L. (2014). Autonomía universitaria hoy: Una reflexión necesaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(144), 67-79. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/17173/16628>
- Ocampo, A. (2010). *Conocimiento y Política en las universidades latinoamericanas*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- OCDE. (1996). *Education at a glance: OECD indicators*. OCDE.
- OCDE. (1998). *Education at a glance: OECD indicators*. OCDE.
- OCDE. (2008). *Education at a glance: OECD indicators*. OCDE.
- OCDE. (2018). *Education at a glance: OECD indicators*. OCDE.
- OCDE. (2019a). *Education at a glance: OECD indicators*. OCDE.
- OCDE. (2019b). *Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: La educación en Costa Rica*. OCDE.
- Oreja, M. B. y Vior, S. E. (2016). La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal of Supranational Policies of Education*, 4(18), 18-37.
- Ornelas, J. (2008). Reflexiones en torno a la autonomía universitaria. En E. Sader, P. Gentili, H. Gentili y H. Aboites (Eds.), *La reforma universitaria desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 30-35). CLACSO.
- Pérez, J. C. P., y Tobío, A. G. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*, 39-85. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/134>
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España y la Unión Europea. *Revista de Educación*, 1(1), 77-96.
- Rectores de Universidades Europeas. (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Bolonia. <https://www.ucavila.es/images/files/calidad/docs/cartaMagnaUniversidadesEuropeas1988.pdf>
- Rectores de Universidades Europeas. (1998). *Declaración de la Sorbona*. La Sorbona, París. https://www.madrimasd.org/uploads/1998_sorbonne_declaration_spanish_552622.pdf
- Ritzer, G. (2015). *The McDonaldization of Society*. Sage.
- Rodríguez, L. (2017a, 21 de febrero). UDUAL participa en el proyecto de reconocimiento de diplomas y títulos financiado por UE. *UDUAL PRESS*. <https://udual.wordpress.com/2017/02/21/udual-participa-en-el-proyecto-de-reconocimiento-de-diplomas-y-titulos-financiado-por-ue/>
- Rodríguez, L. (2017b, 24 de febrero). Rector define prioridades en el primer año de gestión como presidente de la UDUAL. *UDUAL PRESS*. <https://udual.wordpress.com/2017/02/24/rector-define-prioridades-como-presidente-de-la-udual-en-su-primer-ano-de-gestion/>

- Roma, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Evaluación y Acreditación, Campeche, México. *Avaliação, Campinas*, 14(2), 291-311. <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a04v14n2>
- Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L., Rodríguez y Golisano A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. IEC-CONADU.
- Schultz, D. (2012). The rise and demise of neo-liberal university: The collapsing business plan of american higher education logos journal. *Logos. A journal of modern society and culture* 11(2-3), sin números de página. http://logosjournal.com/2012/spring-summer_schultz/
- Socolovsky, Y. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. IEC-CONADU.
- Solanas, F. (2014). Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el mercosur y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 3-22. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2007287214719407?token=C1B2C1C3FCEF525708479F87A87C3EBFF23A1523818E2D87168B627450609D0C0A65EA6A6AB062A265DE2786F753C57D>
- Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Editorial Pasado y Presente.
- Tarazona, Á. (2011). A cien años de la reforma de Córdoba 1918-2018: la época, los acontecimientos, el legado. *Historia y espacio* (36), 1-14.
- Tünnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(23), 13-36. <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/05.pdf>
- Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, 47, 31-46.
- UDUAL. (s. f.a). *Sobre UDUAL*. <https://www.udual.org/principal/sobre-udual/>
- UDUAL. (s. f.b). *Redes Temáticas*. <https://www.udual.org/principal/redes-tematicas/>
- UDUAL. (2017, 22 de febrero). UDUAL y Universidad de Panamá reafirman lazos de colaboración. *UDUAL Press*. <https://udual.wordpress.com/2017/02/22/udual-y-universidad-de-panama-reafirman-lazos-de-colaboracion/>
- UDUAL. (2019, 02 de mayo). Participa la UDUAL en el Encuentro de Expertos TIC-Educación para construcción de la Agenda Digital Educativa. *UDUAL Press*. <https://udual.wordpress.com/2019/05/02/participa-la-udual-en-el-encuentro-de-expertos-tic-educacion-para-construccion-de-la-agenda-digital-educativa/>

- UNESCO. (1995). *Documento de Política Para El Cambio Y Desarrollo En La Educación Superior*. Organización de las Naciones Unidas. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- UNESCO. (2008). *Declaración Final de La Conferencia Regional de Educación Superior En América Latina Y El Caribe*. Organización de las Naciones Unidas. <http://grupomontevideo.org/sitio/noticias/declaracion-final-y-plan-de-accion-de-la-conferencia-regional-de-educacion-superior/>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior - 2009: La Nueva Dinámica de La Educación Superior Y La Investigación Para El Cambio Social Y El Desarrollo* Organización de las Naciones Unidas. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO-IELSAC. (2018a). *Conferencia regional de educación superior de América Latina y el Caribe*. UNESCO, IELSAC y UNC. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>
- UNESCO-IELSAC. (2018b). *Declaración de la III conferencia regional de educación superior en América Latina y El Caribe*. UNESCO-IELSAC. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018Port-Final.pdf>
- UNESCO-IELSAC. (2019). *Plan de Acción 2018-2028: III conferencia regional de educación superior para América Latina y El Caribe*. UNESCO-IELSAC. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2019/08/PlandeAccionCRES2018-2028-Def.pdf>
- Universidad de Costa Rica (UCR). (2013). *Plan Estratégico Institucional 2013-2017*. <https://www.ucr.ac.cr/transparencia/plan-estrategico-institucional-2013-2017.html>
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN). (2015) *Plan Estratégico Institucional 2015-2019*. http://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/2016/09/plan_estrategico_institucional_unan_managua_2015_2019.pdf
- Universidad de Panamá. (2012). *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016*. <http://www.up.ac.pa/ftp/2010/principal/transparencia/PlanDesarrolloInstitucional2012-2016.pdf>
- Verger, A. (2008). El rol de ideas e intereses en el proceso de transnacionalización. *Revista de la Educación Superior*, 37(1), 41-56.
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, 268-291. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0dba5b2f-8150-4dd7-b33b-38d1dbf2821c/re36013-pdf.pdf>

Vindas, L. (2012, 27 de septiembre). Préstamo permitirá que universidades públicas reciban 15 % más de estudiantes. *El Financiero*. http://www.elfinancierocr.com/economia-y-politica/Prestamo-permitira-universidades-publicas-estudiantes_0_161983808.html

Washburn, J. (2005). *University Inc. The Corporate Corruption of Higher Education*. Basic Books.





PARTE 2

TRES EJES PARA LA TRANSFORMACIÓN
DE LAS UNIVERSIDADES EN EMPRESAS:
INTERNACIONALIZACIÓN, MERCANTILIZACIÓN
Y PRECARIEDAD LABORAL. EL CASO DE
LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

PRESENTACIÓN

En la primera parte de este libro, se definió cuál es el modelo de universidad que se ha concretado mundialmente, a partir de la intervención de múltiples organismos supranacionales y de redes internacionales de universidades. A partir de ahí, nos concentramos en las estructuras organizacionales de las universidades públicas en América Central, según lo muestran los casos de la UP, la UNAN y la UCR. El análisis se basó en material documental y literatura sobre el tema.

Ahora bien, esta segunda parte se centra en la UCR, se siguen tres categorías de análisis centrales para comprender la forma en que se dan los procesos de cambio en la interacción entre normativas, prácticas institucionales y procesos subjetivos. Las categorías son internacionalización, mercantilización y precariedad laboral; estas constituyen los ejes desde los cuales se puede entender la manera en que se ejerce el proceso de cambio, como formas de gubernamentalidad neoliberal (Burchell, Gordon y Miller, 2011) que se imponen tanto desde afuera como desde adentro de la institución.

Así pues, este análisis se basa en 37 entrevistas semiestructuradas y un grupo focal de cuatro personas, para un total de 41 personas, aplicadas entre los meses de enero y mayo de 2018, cuando la crisis financiera del país estaba presente, pero no había atacado frontalmente

a las universidades, como ocurrió a partir de fines de ese año, proceso que será tratado en la tercera parte de este libro. Se entrevistaron 18 personas docentes, con puestos en propiedad y con cargos de dirección en la Facultad de Ciencias Sociales y, en algunos casos, en unidades académicas del área más amplia de Ciencias Sociales, y una persona representante del Sindicato de Empleados de la UCR (SINDEU). También, se entrevistaron 13 docentes en condición de interinazgo a nivel individual y a otros cuatro mediante el grupo focal; además, se pudo entrevistar a 5 autoridades universitarias relacionadas con el tema. Se aplicaron también técnicas de observación participante y de observación en redes sociales.



Discursos y prácticas de internacionalización neoliberal de la universidad pública centroamericana: el caso de la Universidad de Costa Rica

Carmen Caamaño Morúa

Introducción

Este apartado se enfoca en el análisis de la categoría internacionalización, uno de los ejes fundamentales del proceso de transformación que viven las universidades y que se plantea como parte del proceso de “modernización”, en el marco de sociedades del conocimiento. Como se señaló en la primera parte de este libro, se trata de un proceso impulsado desde múltiples lugares, como la OCDE, el BM, el FMI y la Unesco; no obstante, el Espacio Europeo de Educación Superior, Plan Bolonia o Proceso Bolonia, el cual busca abrir los mercados de la educación superior europea a nivel global, tiene un papel preponderante a través de la mediación que llevan a cabo redes como la UDUAL y el CSUCA.

En las entrevistas realizadas entre enero y mayo de 2018, a un total de 37 personas, entre docentes con puestos de dirección, docentes en condición interina del Área de Ciencias Sociales, autoridades universitarias y una representante sindical, y en los resultados del grupo focal con 4 docentes interinas

de una sede regional fuera de San José,¹ se indagó sobre cuáles son y qué aciertos y dificultades presentan los procesos de internacionalización que desarrolla la UCR en docencia, investigación y extensión. Además, se consultó si estos procesos implican cambios en el funcionamiento de la universidad, la experiencia que se ha tenido y si existe en la universidad oposición frente a estos. Lo anterior se llevó a cabo en el marco del Área de las Ciencias Sociales, la cual se ha caracterizado por la crítica al modelo de acumulación capitalista y a las consecuencias que tiene el neoliberalismo, entendido no solo como un modelo económico, sino también cultural y subjetivo.

Las entrevistas fueron analizadas como narrativas desde la perspectiva de las autoridades de unidades académicas de docencia e investigación, quienes, a su vez, tienen una doble experiencia: como docentes y como personal docente-administrativo y, al mismo tiempo, como personas estudiosas de fenómenos sociales, con capacidad para el análisis de su entorno. Desde ahí se construye la perspectiva, siempre situada y contradictoria, que existe entre parte del personal docente y docente-administrativo de Ciencias Sociales y algunas autoridades de la UCR sobre el proceso de internacionalización.

A excepción de las autoridades universitarias (vicerrector, directoras de oficinas, miembros de Consejo Universitario), sus narrativas serán presentadas de manera general, sin identificar a las personas específicas que se ven reflejadas en ellas, para que se pueda garantizar cierto grado de anonimato. Este último aspecto, a su vez, caracteriza el relato sobre la experiencia planteada por el personal docente interino entrevistado, el cual también analiza, desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, no solo estos procesos, sino su situación de subalternidad en el marco de las transformaciones que está sufriendo la UCR.

1 En específico, se entrevistaron 18 personas docentes, con puestos en propiedad y con cargos de dirección en la Facultad de Ciencias Sociales y, en algunos casos, en unidades académicas del área más amplia de Ciencias Sociales, y una persona representante del Sindicato de Empleados de la UCR (SINDEU). También, se entrevistaron 13 docentes en condición de interinazgo a nivel individual y a otras cuatro personas interinas mediante el grupo focal; además, se pudo entrevistar a 4 autoridades universitarias relacionadas con el tema. Se aplicaron también técnicas de observación participante y de observación en redes sociales.

Narrativas de las personas directoras de unidades académicas y autoridades universitarias sobre la internacionalización

La internacionalización está presente como una de las políticas de la UCR, emanadas del Consejo Universitario para el periodo 2016-2020. Así, se plantea que la UCR:

2.4.1. Estimulará el trabajo en redes, así como el establecimiento de acuerdos y convenios nacionales e internacionales, sustentados en principios de pertinencia, solidaridad, respeto mutuo y reciprocidad en los términos de cooperación, de manera que se fortalezcan las actividades sustantivas de la Universidad.

2.4.2. Fortalecerá la movilidad internacional del talento humano docente, administrativo y de la población estudiantil, garantizando un mayor equilibrio y equidad entre las distintas áreas académicas y sedes universitarias. (Consejo Universitario, 2015)

Asimismo, el Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Costa Rica para el periodo 2013-2017 contempla la internacionalización como eje número 4, cuyo objetivo es

Establecer redes de cooperación e intercambio que consoliden la posición de la UCR en el escenario académico internacional y fomenten la movilidad activa de docentes, estudiantes y personal administrativo, enriqueciendo nuestro acervo científico y cultural, a partir del contacto con la diversidad de experiencias. (OPLAU, 2013, p. 18)

Para ello, se proponen dos objetivos específicos: “fomentar el desarrollo de redes académicas –formales y no formales–, en los ámbitos nacional e internacional” (OPLAU, 2013, p. 18) y “fomentar la movilidad de docentes, estudiantes y personal administrativo tanto nacional como internacionalmente” (OPLAU, 2013, p. 19).

Para la directora de la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OAICE), la Dra. Aurora de Lemos:

Los procesos de internacionalización se produjeron a partir del Tercer Congreso Universitario y se mantiene con los programas de becas. Fue muy visionario porque docentes se fueron a universidades *Top* y generaron redes que se mantienen a lo largo del tiempo. Hay tres procesos: becas al exterior, movilidad estudiantil, y cooperación internacional. Aquí ha habido una disminución por la condición económica del país, aunque todavía se recibe de asiáticos y europeos.

Los tres procesos están relacionados con tres áreas más fuertes en docencia e investigación. No ha habido mayor cambio. Se habla más de internacionalización por la información que hay ahora, antes había que mandar cartas y se tardaba mucho. Ahora es inmediato. Desde el punto de vista positivo se generó creación de redes, se forma nuestro personal, mente más abierta, proyectos transdisciplinarios... Las limitaciones están en que hay recursos limitados... Ha habido un aumento en la demanda de las labores de la oficina. Nos desbordamos, nos multiplicamos, no sé ni cómo. No sé cómo. Es gente muy entregada. A veces no se puede responder con celeridad, pero tratamos de dar lo que se puede... Tenemos un poco más de recursos, un poco. (Entrevista N. 23)

Según la OAICE, en el año 2016, había 284 convenios con instituciones extranjeras y organismos internacionales (OAICE, 2017), los cuales aumentaron a 327 en el 2017 (De Lemos y Otero, 2017). Así, en el 2016, hubo 209 académicos visitantes, 118 estudiantes en el exterior, 316 estudiantes visitantes en la UCR (165 estudiantes de intercambio semestral, 61 pasantes de investigación y 90 estudiantes en programas especiales), 259 docentes realizan un posgrado en el exterior (102 mujeres y 157 hombres), 64 nuevos becarios por año, 37 regresos de becarios al país y 52 becas cortas (OAICE, 2017). La inversión durante este año en movilidad académica fue de CRC 2 374 767 426 en 2016 y de CRC 2 729 446 441 en el 2017; mientras que la movilización de estudiantes fue de CRC 126 841 625 en 2016 y de CRC 110 724 954 en 2017 (De Lemos y Otero, 2017 p. 8). Para el año 2017, no se encontró el desglose

en todos los rubros. Algunas de las cifras reportadas fueron las siguientes: 198 académicos visitantes, 149 estudiantes en el exterior y 144 estudiantes visitantes en la UCR (De Lemos y Otero, 2017).

Si bien la directora de la OAICE no considera que se haya dado un cambio en las labores de la oficina que ella dirige para lograr la internacionalización, los objetivos rectores que aparecen en las Políticas de la Universidad de Costa Rica y en el Plan Estratégico sí han tenido impacto, de ahí que exista más demanda por el apoyo de la OAICE.

La consigna de internacionalizar se observa en la normativa universitaria y en los procedimientos para realizar una serie de tareas vinculadas a este fin. Por ejemplo, las reservas de plaza que deciden las unidades académicas para otorgar jornadas laborales a docentes que estudian en el exterior y que luego se reincorporan, entre otras tareas que ahora se vinculan a este proceso. Sin embargo, pareciera que los objetivos y procedimientos son poco claros para algunas de las autoridades de Ciencias Sociales entrevistadas. En ese sentido, tres de ellas no explican qué es o qué actividades están contempladas en el proceso de internacionalización, solamente hablan de la internacionalización como algo que se da. De estas tres personas, una señala que, a pesar de haber participado en unas jornadas de internacionalización durante el año 2017, no ha quedado claro o no hay suficiente participación, tal y como se señala en los siguientes extractos de las entrevistas:

Se está llevando en la U por un pequeño grupo o sector. Hay riesgo de que sea solo una élite. Quedan fuera sectores que no participan (en la Escuela no tienen suficiente participación. Se siente fuera del proceso, como que no hay un trabajo colegiado con las distintas unidades académicas). (Entrevista N. 4)

Si uno no está en el Consejo Universitario o en la OAICE, no se entera. (Entrevista N. 17)

No se ha comunicado bien. No está claro. ¿Qué lugar ocupa en los objetivos estratégicos de la Universidad? ¿Tienen países prioritarios? (Entrevista N. 6)

También, se señala que es

[...] algo de lo que se habla, algo que se viene y que no hay espacio para reflexionar sobre eso, y que hay un marco de jerarquía, tensiones entre cómo se concibió y cómo ocurre. La Universidad fue arrojada ahí, nadie lo sabía, ni la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa, que no había entendido y le pasó la problemática a las unidades y académicos. Por eso existe fricción entre lo que cada quién piensa que es. (Entrevista N. 13)

La misma persona amplía que la UCR entró presionada por un modelo global sobre la forma en que se relacionan las universidades (Entrevista N. 13). Tal vez por eso, otra persona dice que hay diferentes formas de desarrollarla en la universidad (Entrevista N. 17).

No obstante, aun manifestando no saber de qué se trata, todas las personas entrevistadas participan de una u otra forma en actividades enmarcadas como parte del proceso de internacionalización. Por un lado, porque se promueve y, según algunas personas, porque se impone y, por otro lado, porque también deja muchas satisfacciones, pues es un medio para “abrir espacios, conocimiento, intercambio” (Entrevista N. 11). De esta manera, es una realidad que se construye a partir de normativas, consensos y prácticas que se convierten en sentido común.

Entre las actividades señaladas por las personas directoras en la Facultad de Ciencias Sociales, se pueden mencionar las siguientes:

1. Redes internacionales de investigación y de docencia, en donde se realiza investigación conjunta o se obtiene evaluación de pares externos. Incluye participación en reuniones, talleres, congresos, simposios, con apoyo de la UCR.
2. Estancias internacionales en las cuales hay visita de académicos e intercambio de estudiantes y docentes.
3. Convenios con universidades extranjeras en investigación y docencia y menos en extensión.
4. Convenios con compañías transnacionales.

5. Obtención de fondos externos, becas y recursos humanos.
6. Participación de autoridades universitarias en redes de universidades: “otra forma es la participación de autoridades universitarias en redes internacionales de universidades donde se promueve un modelo seguido de Bolonia, incluso con participación en cargos de dirección” (Entrevista N. 17).²
7. Formación de docentes mediante reservas de plaza para estudiar en el exterior, con promoción de postgrados en otros países.
8. Convalidación de grados entre diferentes universidades y algunas carreras.
9. Cooperación con otras universidades.

Existen otras actividades que van más allá de las que promueve la OAICE. Entre estas se pueden identificar publicaciones en revistas internacionales, cátedras internacionales, convenios y cursos en línea desde diferentes instancias universitarias:

1. Publicar en revistas de alto *ranking* y en idioma extranjero es una actividad de internacionalización, pero se señala que las revistas que inician no tienen recursos para superar su lugar en los *rankings*, y por eso mismo no las financian. “Es una especie de rebatiña, sálvese quien pueda” (Entrevista N. 5).
2. Cátedras internacionales, tales como la Cátedra de Estudios de Corea y el Este Asiático, la Cátedra de Estudios de África y el Caribe y la Cátedra Wilhelm y Alexander von Humboldt en Humanidades y Ciencias Sociales, todas creadas mediante resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia, desde donde se señala:

La creación y puesta en marcha de estas Cátedras es de interés para la Universidad de Costa Rica en la medida que impulsan nuevas formas de internacionalización, tendientes a complementar los

² Tal es el caso del rector de la Universidad de Costa Rica, Henning Jensen Pennington, quien fue presidente de la Unión de Universidades de América Latina y El Caribe (UDUAL) durante el periodo 2016-2019. En su labor, impulsó el vínculo de universidades europeas con las universidades que forman parte de UDUAL.

numerosos convenios de cooperación que permiten a la comunidad universitaria la actualización profesional y la colaboración con otras instancias fuera del país. Además, atienden la carencia de espacios académicos institucionalizados y dedicados a temas internacionales in-situ, mediante la generación de escenarios que sirvan como punto de encuentro y diálogo para diferentes actores universitarios y de la sociedad civil, tanto nacionales como provenientes de las áreas geográficas respectivas. (Vicerrectoría de Docencia, 2017)

También, se dice que la Vicerrectoría de Investigación impulsa proyectos con otras universidades de otros países a través del Espacio Universitario de Estudios Avanzados (UCREA). Este es un espacio que se supone impulsa la investigación. Sin embargo, UCREA plantea como requisito la interdisciplinariedad, pero consolidarla, así como crear equipos de trabajo resulta difícil de llevar a cabo (Entrevista N. 22). UCREA fue creado por el rector mediante la resolución R-285-2014. Este espacio es definido “como un marco multi y transdisciplinario, innovador e internacional, de investigación de alto nivel, que dinamice la organización y actividades de la UCR” (UCREA, s. f.) Además de lo anterior, se mencionan los cursos en línea a nivel internacional como parte de todas estas actividades.

Al sumar las diferentes actividades, una de las personas entrevistadas señala que “la UCR está en un franco proceso de internacionalización” (Entrevista N. 15) y otra plantea que “es un proceso heterogéneo, distinto, dependiendo de disciplinas y unidades” (Entrevista N. 11). También, se indica que la internacionalización tiene un carácter ambiguo: “hay cosas buenas y otras que no” (Entrevista N. 5), o bien, “a nivel micro me hace sentir positiva, pero no es mi percepción de toda la Universidad” (Entrevista N. 18). Además, se plantea que “es algo imprescindible en este momento y no necesariamente negativo. Es un desafío, puede tener algunos elementos constructivos” (Entrevista N. 4), pues “en un mundo globalizado, una universidad que no está vinculada no está en nada” (Entrevista N. 17).

En la misma línea, se plantea que “las universidades en el mundo deberían trabajar en redes (en América Latina y Centroamérica), en donde la UCR tiene un liderazgo que debería servir para colaborar con otras universidades públicas” (Entrevista N. 9; Entrevista N. 18). En relación con este tema, otra persona también señala que esto se debe hacer, “pero con mayor articulación desde CONARE” (Entrevista N. 18).

Varias de las autoridades de Ciencias Sociales señalaron que la internacionalización no es un asunto reciente, pero que hay aspectos nuevos como el contexto, los convenios, las instancias que se han creado y el papel de los *rankings*. Así, se dice que no es reciente, mas actualmente se da con mayor ímpetu. A raíz de los acuerdos de Bolonia, las Universidades Europeas están siendo tamizadas por los Convenios, “ahora sí somos un sujeto de interés, hace 10 años no” (Entrevista N. 15).

También, apuntan que se han creado instancias y se ha aumentado personal, por ejemplo, UCREA, para aspirar a ciertas cosas: doctorado, postdoctorado, para personas en régimen académico, pues “esto es para ser competitivos a nivel internacional” (Entrevista N. 4). Otra persona dice “vos accesás a algo a cambio de eso” (recursos). Además, indican que ya no vale publicar en revistas nacionales o regionales, hay que buscar en *rankings* (Entrevista N. 8).

A partir de lo señalado anteriormente, se observa que el elemento común nuevo que va apareciendo, en relación con la perspectiva de las personas directoras de la Facultad de Ciencias Sociales acerca de la internacionalización, es la obligatoriedad que se establece sobre una serie de aspectos que van más allá de la movilidad de docentes y estudiantes. Esta obligatoriedad está relacionada con las directrices que siguen las indicaciones de organismos de acreditación, pues fomentar el estudio en el exterior lleva décadas, “pero la exigencia es nueva” (Entrevista N. 16). También, con el uso del concepto de internacionalización, viene el asunto de la acreditación (vínculos con universidades del exterior, intercambio de estudiantes); de esta manera, “la novedad está en el currículum, en el CEA y no en la OAICE” (Entrevista N. 1).

Por eso, la internacionalización aparece como parte de los planes estratégicos de las Unidades Académicas: “es un eje estratégico de la Escuela” (Entrevista N. 6) y resulta inevitable, tal y como se señala:

Sí participo, es inevitable, es parte del contexto. Lo ha sido parte de mí. Uno siente que la presión viene: normativa universitaria se modifica, políticas inducen estas experiencias. Y uno las vive ahora desde la Dirección. Antes, en tanto afectaban la labor propia. (Entrevista N. 9)

Así, la OAICE sigue desarrollando la labor que siempre le ha correspondido: generar intercambios internacionales de docentes, estudiantes y personal administrativo y promover convenios, aunque ahora estas labores están orientadas hacia parámetros centrados en la evaluación y los *rankings* internacionales:

Dos cosas: una grandota que sí hay cambios en relación con un antes. Acreditación, certificación de calidad deriva en *ratings* y escalas de calificación. Aquí hay una lógica de mercado. Certificar en lo público y en lo privado. Convenios con universidades de cierto nivel (Top X) en otros países. Para mantener méritos hay que internacionalizarse (conferencias, prueba de participación, a veces en redes, otras no). (Entrevista N. 17)

Para otra persona: “la estandarización es bueno y malo. Se rige por *rankings*: una serie de criterios con los cuales se evalúa (publicaciones de alto impacto). No necesariamente son malas, pero sí hay exigencias” (Entrevista N. 15). Esto se da porque “la U está en un proceso de estandarización. Ha habido particular interés de la actual administración, aunque viene de antes de seguir los criterios de publicación y otras cosas que son imposiciones” (Entrevista N. 15).

Por ejemplo, una de las personas entrevistadas comenta un problema que se tuvo con una docente, pues “le rechazaron ir a estudiar a un país latinoamericano en un proyecto del Banco Mundial. Deberían dar los criterios. ¿Hay prioridades según *ranking* o geografía?” (Entrevista N. 6). Efectivamente, uno de los criterios que plantea la OAICE para otorgar una beca es el prestigio académico de la universidad de destino “en un *ranking* que esté por arriba de la UCR” (OAICE, 2017, p. 26).

El hecho de que algunas personas docentes tengan grado de doctorado y que estos provengan de universidades de “*top ranking*” se relaciona estrechamente con las labores del Centro de Evaluación Académica (CEA). Esta entidad ha adquirido un papel preponderante al guiar los procesos de acreditación y reacreditación de las unidades académicas, según los parámetros de agencias evaluadoras externas, pues, según señaló la Dra. Flora Salas, directora del CEA al momento de la entrevista, “la asesoría incorpora sus criterios” (Entrevista N. 20). Entre ellos se encuentran la internacionalización: exposición de docentes a actividades académicas

en otros países, convenios internacionales, entre otros. Asimismo, según el SINAES, agencia acreditadora autorizada por el Estado costarricense según la Ley 8798, un beneficio que trae la acreditación es la internacionalización. Entonces, para acreditarse, una unidad académica debe internacionalizarse y, al lograr la acreditación, un beneficio es la internacionalización; es decir, se trata de un círculo sin salida.

Según la Dra. Salas, las agencias acreditadoras son definidas por el mercado, de acuerdo con la capacidad de pago. La acreditación implica visita de pares, con pago de pasajes en primera clase, hospedaje, entre otros. Así, “las agencias más rigurosas, las que hacen seguimiento, son más caras” (Entrevista N. 20). Por lo tanto, la acreditación implica un gran negocio, en el cual no solo las agencias salen beneficiadas, sino también las personas expertas que participan en los procesos de evaluación.

Si bien la internacionalización se promueve en las tres áreas sustantivas, como se indicó anteriormente, no aparece tanto en la extensión como en la docencia o la investigación. Así, la acción social o extensión va quedando por fuera al transformarse la universidad. Mientras tanto, es importante el impulso que la Vicerrectoría de Investigación les da a las políticas de internacionalización. Sobre el conocimiento, el ex Vicerrector de Investigación, Dr. Fernando García, manifiesta lo siguiente:

Yo no le pongo fronteras. Las fronteras políticas que tenemos son artificiales. Por eso el conocimiento se construye y comparte sin fronteras. Se hace validación por pares, que es supranacional. Nuestra propia masa crítica es limitada. Somos endogámicos. Con la multiculturalidad la forma en que vemos el conocimiento es diferente. (Entrevista N. 22)

Así pues, se descalifica la existencia de cuerpos académicos especializados en cada área de la UCR en la cual se realiza investigación, docencia y extensión y cuyos estudios de posgrado, en muchos casos, han sido realizados fuera del país. La Vicerrectoría de Investigación, bajo su mandato, ha cambiado criterios y procedimientos con el fin de promover estos procesos entre el personal de investigación de la Universidad, en algunos casos mediante concursos, tales como el Fondo de Apoyo a las Redes Temáticas, que tiene como objetivo:

[...] estimular la interacción e intercambio entre diferentes equipos de investigadores con el fin de incrementar la ejecución de proyectos de investigación en diferentes áreas temáticas de interés nacional e internacional, en los cuales también se involucren organizaciones públicas o privadas. (Vindas, 2018)

De manera que la internacionalización en investigación implica también competir y abrir las instituciones públicas para la participación del sector privado. Entre las personas entrevistadas, se señala que la Vicerrectoría de Investigación hizo el lanzamiento de la nueva forma de promover la investigación mediante la promoción de la competencia (Entrevista N. 16), y que desde la Vicerrectoría de Investigación hay mucha presión para encontrar recursos para investigar, pues “apuntan a dar fondo semilla y tenemos obligación de conseguir fondos. Hay presión para tener redes sin importar calidad” (Entrevista N. 13), al punto de que “proyectos sin contactos internacionales no prosperan” (Entrevista N. 2).

Desde el CONARE, también se impulsan estas políticas mediante la promoción de fondos para investigación conjunta con Alemania³ y la Sociedad Max Planck.⁴ Entre los requisitos para los proyectos que se presenten a los fondos FEES-CONARE, se encuentran:

-
- 3 “Fondos del Sistema para colaboración científica entre Costa Rica y Alemania (DFG): El Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y la DFG de Alemania lanzan la primera convocatoria Con el fin de establecer una base para una iniciativa conjunta de investigación entre Alemania y Costa Rica. Las personas investigadoras de ambos países tienen la posibilidad de solicitar fondos por medio de estas tres opciones de cooperación: b) Para las propuestas conjuntas de proyectos para financiamiento que apenas arrancan con proyectos de iniciación (visitas y talleres) en el 2018, deben seguir el proceso y las fechas de presentación establecidas para el 2019 o 2020 en el caso de CONARE. En el caso de la DFG, las propuestas de los científicos en Alemania deben ser presentadas a la DFG en paralelo de las fechas del CONARE” (Portal de la investigación, 2018b).
 - 4 Fondos del Sistema “Guidelines for Max Planck Society Projects” FECHA INICIO: MIÉRCOLES, MAYO 30, 2018 FECHA LÍMITE: VIERNES, AGOSTO 17, 2018 El Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y la Sociedad Max Planck abren la primera convocatoria de proyectos de investigación científica y tecnológica de interés común, con el fin de complementar esfuerzos de las unidades académicas y de investigación de las universidades públicas costarricenses con los Institutos. Lo anterior en el marco del Memorando de Entendimiento suscrito entre la Sociedad Max Planck, el CONARE y el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (Portal de la investigación, 2018a).

Grupos de investigación costarricense pertenecientes a las universidades públicas quienes en colaboración con un equipo de investigadores de alguno de los 84 Institutos Max Planck presenten una propuesta para realizar un proyecto de investigación. (Portal de investigación, 2018a)

Los grupos de investigación deben comprometerse a generar al menos dos artículos científicos aceptados en revistas indexadas, entre ellas Web of Science, SCOPUS o Emerging Sources Citation Index (ESCI), o productos de innovación científica y tecnológica. Además, el artículo debe ser depositado en el repositorio institucional correspondiente (CONARE, 2019).

Se adquiere, entonces, el compromiso de publicar en revistas internacionales de acceso cerrado o de crear nuevos productos. Además, esto aparece como un aspecto de evaluación del trabajo académico; pues, la Vicerrectoría de Investigación lo califica para ascenso en Régimen Académico (tal y como fue señalado en Caamaño, 2020) valorando los criterios con puntuaciones. La diferencia en puntos entre ciertas publicaciones y otras resulta discriminatoria; por ejemplo, el puntaje entre la publicación de un libro con comité editorial (10 puntos) y otro sin comité editorial (3,75 puntos); un capítulo de libro con comité editorial (7,5 puntos) y otro sin este (2,5 puntos); entre la publicación de un artículo en una revista indexada en índice que evalúa la gestión editorial (por ejemplo, Scopus, WOS, SciELO, Latindex, Redalyc y DOAJ) (7,5 puntos) y un artículo en una revista no indexada (2,5 puntos); mientras que boletines, notas técnicas, folletos, traducciones de obras, entre otros, se califican con 2,5 puntos (Vicerrectoría de Investigación, 2018).

Las obras artísticas, ya sean presentaciones musicales, exposiciones de artes plásticas o de fotografías, presentaciones audiovisuales o de artes dramáticas pueden tener hasta 7 puntos; pero, las marcas registradas (patentes, derechos de autor registrados, diseños y modelos industriales registrados, derechos de obtentor de variedades vegetales, registros comerciales de variedades vegetales) obtienen hasta 10 puntos. Los emprendimientos, por su parte, obtienen puntos según la fase de desarrollo: Fase azul, descubrimiento (2,5 puntos), Fase amarilla, definición de modelo de negocio y producto mínimo viable (5 puntos); Fase verde, creación, productos máximo viable, lanzamiento y ventas (7,5 puntos), y Fase roja, crecimiento e internacionalización (10 puntos) (Vicerrectoría de Investigación, 2018).

Mientras tanto, la gestión social (apoyo a la organización y desarrollo comunitario, impacto en agenda pública e impacto político, entre otros) alcanza hasta 7 puntos. La obtención de fondos concursables, si es nacional, otorga hasta 7; pero, si es internacional, otorga 10 (Vicerrectoría de Investigación, 2018). Esta escala de evaluación, entonces, impulsa las publicaciones en revistas indexadas internacionales, los premios internacionales y la creación de patentes de productos que se venden internacionalmente, de manera que se castigan, con menor puntaje, las obras artísticas, producciones locales o resultados que no sean mercadeables.

Otro asunto es el puntaje que le asigna la Comisión de Evaluación Académica a la producción académica. En esta evaluación, parece que se imponen los criterios económicos, tal y como lo deja entrever el anterior presidente de esta instancia al comparecer, ante el Consejo Universitario, debido a múltiples reclamos de parte del personal docente que cuestionaba la calificación que se hizo de sus trabajos:

El M. SD. Ottón Fernández señala que para comprender el por qué las personas interponen recursos de revocatoria, es simple; es una cuestión que está ligada al dinero. Esto, porque cada punto en la Universidad de Costa Rica se ha transformado en colones, no se ha convertido en prestigio, ni en excelencia académica, sino en dinero. Le parece que si esto no estuviera ligado al dinero podría asegurar que pocas personas buscarían ser catedráticas. El punto es que ascender en régimen académico es la única forma de subir en el ámbito salarial, significa que es un problema monetario. Es del criterio de que en la Universidad se van a dar unos ajustes necesarios en materia salarial, lo que implica tener que correr para nivelar eso, pues no va a hacer hacia arriba, sino, más bien, hacia abajo. (Consejo Universitario, 2017, p. 45)

Así pues, no solo se hace una valoración en términos de producción en revistas indexadas de *top ranking*, o bien, de productos que se pueden vender, sino que también se valora el gasto económico que le cuesta a la Universidad un determinado puntaje asignado por la Comisión de Evaluación Académica. En ambos casos, se trata de cuantificar y no de valorar procesos; esa cuantificación se denomina “excelencia académica”. No obstante, se encuentran criterios contradictorios, ya que, según lo planteado

por el señor Fernández, la calidad académica ya no interesa, dado que se debe puntuar hacia abajo para ahorrarle dinero a la Universidad (Caamaño, 2020).

Al ampliar la perspectiva, si bien el rector Henning Jensen Pennington plantea que la internacionalización debe ser una “internacionalidad solidaria, recíproca y respetuosa” (UDUAL TV, 2016), los cambios en las normativas y procedimientos han implicado imposiciones que llevan, según algunas personas entrevistadas, a perder la autonomía universitaria y a sumirse en relaciones neocoloniales, pues “se espera que los contactos sean con países desarrollados en el norte” (Entrevista N. 2) y no con Centroamérica, según lo indican también otras personas entrevistadas (Entrevista N. 3, Entrevista N. 6 y Entrevista N. 8). Además,

Se imponen o crean estándares de calidad, evaluación y acreditación vinculados a políticas de organismos internacionales, y mecanismos que condicionan, para promover ciertos cambios en la docencia, cambiando contenidos, e investigación. También se da mayor importancia a publicar en revistas extranjeras en inglés para que lean los pares. Se imponen criterios desarraigados de su medio local. Los cambios se dan a diferentes niveles y afectan niveles de gestión, compromisos, etc. Hay colonialidad del poder. Todo esto da un nuevo sentido común dentro del marco universitario que es reforzado por políticas, discursos, etc. (Entrevista N. 9)

Por lo anterior, surge la pregunta: “¿qué pasa con autonomía universitaria frente a la estandarización?” (Entrevista N. 8). En ese sentido, otra persona afirma que “nos imponen cuáles son las carreras de mayor desarrollo. Los préstamos van direccionados y esto violenta la autonomía” (Entrevista N. 15).

De esta manera, de acuerdo con otra persona entrevistada:

[...] está en discusión la autonomía (es un principio desde Córdoba), vinculado al compromiso social de la Universidad. Si tuviéramos que valorar los cambios en la Universidad, muchos de esos procesos pueden cercenar o limitar los dos principios: la autonomía a través de estándares o condicionamientos para préstamos. (Entrevista N. 9)

Incluso, se comenta que:

[...] está bien, pero puede resultar una imposición. Es bueno, importante, necesario, pero no deberíamos pecar ahora de la Maldición de la Malinche porque ellos nos lo piden. Ahora estamos en condiciones de poner nuestras condiciones, pero se hace poco. Se firman convenios como si fueran iguales. Vienen estudiantes que pueden costear los gastos. Los estudiantes de aquí no todos pueden costear los gastos. El problema con estos convenios es que no se reconocen las asimetrías. (Entrevista N. 15)

Además, se dice que, si bien “es importante la vinculación internacional, hay un difícil equilibrio. Dilema entre responder a los grandes debates de la época o responder al ámbito local. Ese difícil equilibrio puede romperse con la internacionalización en donde hay un neocolonialismo intelectual” (Entrevista N. 9). Lo anterior conduce a que “las universidades sean situadas dentro del marco neoliberal que se expande desde los centros desde diversos mecanismos, incluidos los organismos internacionales. La tendencia de la época es lo contrario a principios universitarios” (Entrevista N. 9). Por ejemplo, con la “firma de convenios con compañías transnacionales como firmas vegetales, intercambio de material sensible (tal es el caso de Monsanto), y con acuerdos de ceder patentes” (Entrevista N. 17).

Esto se explica porque:

Con los TLCs vienen los derechos de autor, la economía, sociedad de la información. La mercantilización también tiene que ver con esos procesos de la autonomía y compromiso social de la U pública. El peso de las universidades privadas transnacionalizadas, dobles titulaciones, etc. Hay un camino a ese nivel. Otro es el modelo de gestión de la propia universidad, hay empresarialización de la universidad. Ya no se habla de estudiante, sino de cliente. Se introducen ciertos tipos de lenguaje, que parecen sintomáticos. La administración se ha ido llenando de personas que estudiaron en U

privadas, con criterios empresariales. No hay solo amenaza externa, sino vulnerabilidad interna. Los propios funcionarios de la UCR parecieran estar menos interesados en esos principios. Lo mismo en lo docente. Un tema central era el contexto, el conocimiento situado, con sectores vulnerables, sectores sociales y la crítica. (Entrevista N. 9)

Por ello, esta persona se pregunta: “¿cómo generar otra globalización? ¿otro tipo de redes internacionales?” (Entrevista N. 9).

La pérdida de autonomía y el neocolonialismo se enmarcan en relaciones desiguales entre países, pues, si bien una persona entrevistada señala que:

[...] hay un deber de colaborar con América Central. En el caso nuestro, nos ha solicitado competencias políticas públicas y vinculación con la sociedad. Nos han pedido apoyo. No estamos solos. Debe darse. También recibimos profesores, estudiantes, que fortalece los lazos de cooperación. Es una relación cada vez más de igual a igual, que no empezó así. (Entrevista N. 19)

Otra persona considera que “hay un riesgo de quedarse con la subalternidad frente a países con más recursos. Descuidar la formación de cuadros a nivel interno porque no se da espacio a personal interino, gente novel, gente sin grados académicos de doctorado” (Entrevista N. 4). También, indica: “no estamos poniendo ninguna regla para la internacionalización, nos la ponen de universidades *Ivy League*” (Entrevista N. 4) y “hay pocos beneficios para la Universidad del intercambio de docentes y estudiantes, pues vienen más aquí” (Entrevista N. 17).

En el marco de estas relaciones desiguales entre países, se encuentran aquellas que se establecen entre personas académicas nacionales y extranjeras. Algunas de las personas entrevistadas relatan “malas experiencias” en el intercambio internacional, dado que “aparecen otros actores y agentes en la lógica del capitalismo cognitivo. En formas que no se saben las implicaciones” (Entrevista N. 17). Así lo relata otra persona: “ha habido mala experiencia con académicos visitantes. Uno venía a pasar, no

traía nada preparado, subestimaba nuestro nivel educativo, nos veía como indígenas con taparrabo” (Entrevista N. 6).

En otro caso, “la recepción de académicos internacionales en actitud extractivista. Los que pocas veces se benefician son las y los estudiantes” (Entrevista N. 17). Por ello, otra persona previene: “que la investigación no sea ‘helicóptero’, que recogen las muestras y se van” (Entrevista N. 10). Con respecto a las revistas, opinan que “hay mucho que cuestionar para indexar porque hay más espacio para investigadores extranjeros escribiendo en revistas de aquí. Hay mayor publicación internacional y desestimulo de la publicación local” (Entrevista N. 14). En cuanto a las revistas locales, “si no se publica un semestre viene una sanción. Para que nos sigan apoyando tenemos que cumplir esas normativas” (Entrevista N. 14).

Al mismo tiempo, se encuentran desigualdades en relación con el trato entre otras áreas del conocimiento y las Ciencias Sociales; se considera que las disciplinas de esta área hacen una labor “un poco más artesanal” (Entrevista N. 14), especialmente porque “las autoridades que deciden usualmente no tienen vínculo con Ciencias Sociales y usualmente la visión que se tiene sobre los proyectos conjuntos es en Ciencias” (Entrevista N. 13). Además, una persona planteó que en Ciencias Básicas hay temas “más sexys” y que resulta difícil competir, pues los temas en Ciencias Sociales no son considerados por evaluadores internacionales (Entrevista N. 16). Otra persona, entonces, se preocupa por lo que podría pasar en el futuro:

¿Dejarán a las Ciencias Sociales tranquilas, o las dejarán morir de inanición? A lo mejor, crear otro tipo de instituciones que asumen ese modelo y lo ponen en práctica. Aparecen en la prensa, tienen recursos. Las otras, se les deja estar o se les deja caer. Por ahora, no nos han dejado caer, pero uno siente que se cierra el cerco. Trabas para hacer las cosas. No nos dejan hacer cierto tipo de investigaciones. Como estamos en un momento de vacas gordas, no ha pasado. Tenemos nuevo edificio de Ciencias Sociales que hay que pagar. Si se pone complicado, entonces se aplicarán recortes y darán un financiamiento básico con venta de servicios. (Entrevista N. 17)

Por todo lo apuntado anteriormente, varias personas consideran que el proceso que se lleva a cabo favorece el intercambio comercial, las relaciones de competencia y la mercantilización. Así, una persona señala que “no es cómo se fortalecen los lazos con otras universidades, sino qué ofrecés. Se ha metido la línea del mercado. Todo está en función del valor monetario. Todo es muy comercial” (Entrevista N. 4). Otra apunta que “te hace muy competitivo, muy friolento y neoliberal. Todo tiene costo” (Entrevista N. 7) y, más allá, otra dice:

Es una forma de internacionalización basada, no en la solidaridad, sino en una visión neoliberal de la producción del conocimiento. Hay competencia, individualismo, producción sin importar calidad. Cantidad más que calidad (producir un libro ya no, sino publicar, hacer cursos, que todo sea rápido). (Entrevista N. 14)

Al cuestionar las desigualdades salariales que se generan en el proceso, otra persona entrevistada señala:

Cuando implica fondos, poder ejecutarlos ágilmente, poder resistirse a la lógica de investigación gringa de que se haga lo que sea, (dé el 20 % de overhead y ya). Hay investigadores que consiguen fondos que no suben en régimen porque no publican. Gente que dice que tiene la plata y que piden que se haga lo que ellos quieren. No es el extremo de que nadie busque fondos pero que no se paguen más. Eso sí, pero con la escala salarial de la UCR. (Entrevista N. 10)

Esta persona agrega que “nuestro mismo sistema permite que la gente se pueda pagar hasta el 99 % del salario sin importar la jornada laboral [...]. La excelencia se premia en Régimen Académico, no por traer fondos” (Entrevista N. 10). Y otra apunta que por contrato o colaboración se generan fondos para su centro, pero restringen el producto que se puede hacer, “es el caso de la OCDE, que hasta definió cuadros y todo (eso es maquilar. Era un marco muy restringido)” (Entrevista N. 16).

Más allá, hay quien plantea preocupación

[...] por la apuesta de universidad y país con fondos públicos y no privados. Se coloca a investigadores y docentes como empleados de una empresa en donde hay propiedad intelectual. Mostrar rating tiene un arma de doble filo pues los parámetros están en función del afuera. En eso estamos. La Universidad tiene venta de servicios de proyectos, capacitaciones en trabajo con el Estado para captar. Podemos ser una empresa privada. Hay gente que dice que debe haber cuarta pata: vínculo remunerado, son grandes empresas que ya están dentro de la U y que cercenan otros procesos. (Entrevista N. 18)

A pesar de que en la Universidad se impulsa y se demanda la internacionalización desde todas estas perspectivas mencionadas, las personas entrevistadas se quejan por la falta de apoyo y problemas administrativos, “de presión, por un lado, pero de falta de instrumentos, por el otro” (Entrevista N. 13). Esto se debe al mismo desbalance con las Ciencias Sociales y la falta de apoyo para llenar instrumentos, buscar financiamiento y crear vínculos con otras universidades, pues todo debe hacerlo la persona interesada directamente y la OAICE no da el apoyo esperado. En ese sentido se dice que las

[...] universidades del primer mundo tienen visión expedita sobre las relaciones. Catedráticos tienen poder de decisión para un vínculo. Nosotros no tenemos esa posibilidad. Sólo somos un peón. No estamos en capacidad de negociar de tú a tú. Dependemos de Vicerrectores, OAI-CE o Rectoría. Una escalada para involucrar un proyecto de un investigador que hará todo. (Entrevista N. 13)

Esto explica que haya dificultad para llevar a cabo procesos y concretar convenios (Entrevista N. 14).

Además, se señala que hay falta de consistencia en los procesos de reserva de plaza. No es un proceso ordenado, planificado por las escuelas ni por la Universidad. Hay problemas administrativos que son obstáculos para los becarios, desorden en la forma en que se manejaban las becas y falta de apoyo al regreso de la beca, pues la universidad no puede controlar lo que pasa en las escuelas. Hay problemas administrativos (Entrevista N. 12). Incluso, se señala: “si se piensa cómo liberar trabas, la universidad más bien entorpece con más burocracia” (Entrevista N. 13).

Aunque se menciona que “depende de quién está en la OAICE, hay más o menos cooperación. Las anteriores personas no facilitaron ningún proceso. Perdieron becas, alguna cooperación porque ponía por encima trámites y procedimientos que no estaban antes. Se complicó que vinieran estudiantes” (Entrevista N. 19). Cuando se quiere ir a un evento internacional, “la posición es primero llegado, primero servido. ¡Deberían considerar otras cosas! Debería ser más democrático. Igual con estudiantes. Hay oportunidades de hacer cosas bonitas con otras universidades. Aquí somos endogámicos” (Entrevista N. 6). Incluso se demanda mayor flexibilidad, por ejemplo:

[...] a Guatemala una semana implica que hay que dejar de lado las tareas de aquí. Necesitamos dedicar tiempo y recursos y no hay flexibilidad. El permiso debe ir a otras instancias si son más de 10 días. Si uno va 10 días a Brasil, la posibilidad de quedarse 4 paseando. (Entrevista N. 12)

Frente a las dificultades, se da la posibilidad de hacer actividades mediante la Fundación de la Universidad de Costa Rica (FUNDEVI). Y se apunta:

FUNDEVI es más flexible, pero tiene sus trabas. Con la OAF duraría meses. También FUNDEVI ha propiciado que haya ciertos productos que se dan desde una perspectiva más mercantilista... No es malo que la UCR mercadee productos sin que solo se dedique a eso, pero al final estamos teniendo un ente paralelo que compite con la misma Universidad. (Entrevista N. 16)

Así, las dificultades apuntan a que existe una contradicción en las políticas de la misma universidad, por ejemplo:

La Vicerrectoría de Investigación pide programas libres, conocimiento libre, pero régimen académico pide que sea reconocido. Por ejemplo, revistas prestigiosas en ciertas áreas piden membresía. Hay contradicciones en lo que piden unos y otros, facilitan unos y obstaculizan otros. No hay un proceso de asesoría de las unidades académicas según su especificidad. Hay presión, presión interiorizada en la gente. Se supone que debemos ser autónomos y no hay asesoría. (Entrevista N. 14)

Al seguir con las publicaciones:

[...] hay internacionalización a través de la publicación. Aunque la revista sea local, puede tener alcance internacional. Ahora nos dicen que evaluadores de actividades deben ser internacionales. No tiene sentido hablar de internacional/nacional. Nuestra revista es más internacional. Nosotros publicamos a nivel internacional. ¿Cómo aplican eso si las revistas ahora no tienen lugar? (Entrevista N. 10)

Otra persona apunta que:

Desde los cuarenta la U empezó a enviar gente a estudiar afuera. En formación de cuadros se privilegia la formación fuera del país. Esto crea envidias y distinción. Una universidad dividida que no promueve la formación aquí. La gente piensa que los que se van son estrellas de cine. No ayuda al acercamiento con la Escuela. Esto cambiaría si tuvieran las mismas condiciones aquí. (Entrevista N. 18)

De acuerdo con lo anterior, los procesos pueden resultar confusos, generan situaciones y hasta entidades paralelas, así como desigualdades, además de una gran presión. Según una persona, la presión proviene de los formularios que hay que llenar y los procesos internacionales en los que se participa (Entrevista N. 3). Para otra, proviene de los procesos de acreditación que generan cansancio (Entrevista N. 1). Se trata de una “esquizofrenia, es un corre, corre. Unos centros lo logran más que otros” (Entrevista N. 8), una “breteada de 24/7” (Entrevista N. 19). Sin embargo, como ya se apuntó, resulta un proceso ambiguo: “me hace sentir que la UCR tiene prestigio. Uno sí se siente incorporado, pero cada día estamos agobiados de trabajo. Internet 24/7, no lo dejan a uno, son presiones” (Entrevista N. 7) y

[...] los concursos muy bien. Necesitamos plata. Si no se gana un concurso, no se puede hacer el proyecto, no hay plata. En investigación no hay muchos recursos. En Acción Social dan más financiamiento. Implica más trabajo con la gente. No se puede estar de concurso en concurso. La participación en UCREA, fue un corre, corre, dos meses detener todo y no se sabe si se va a financiar. (Entrevista N. 14)

Incluso, en relación con los procesos de acreditación y reacreditación, señala la funcionaria encargada de estos que “la universidad no tiene los recursos humanos y procesos para hacer lo adecuado (...) implica recargo de trabajo, algo odioso, la gente se siente agobiada” (Entrevista N. 20), el personal interino termina recargado. Implica “drenaje de recursos destinados de unos fines hacia otros... por recargo de funciones no es sostenible (...) Se da una inversión grande del CEA y de las Unidades Académicas con resultado finalmente incierto... hay agotamiento, cansancio, hastío” (Entrevista N. 20). Además, señala que “no tenemos la plata ni la capacidad de asesoría para todas las Unidades Académicas” (Entrevista N. 20). Sin embargo, esta misma entrevistada considera que resulta un imperativo: el Ministerio de Educación Pública da más puntos por carrera acreditada, hay una presión que pesa en los centros de trabajo por parte de las oficinas de selección de personal.

Tal vez por ser un proceso ambiguo, mediado por la idea de “excelencia académica” y por los goces que trae el intercambio internacional, tal y como lo indican las personas en puestos de dirección en Ciencias Sociales, la oposición contra todo este proceso no existe y, la que hay, no es organizada. Dos personas señalan que no hay del todo (Entrevista N. 11 y Entrevista N. 12). Otras personas hablan más de resistencia pasiva:

[...] la gente es evasiva. Si puedo no hacerlo, no lo hago (...) Los procesos nos obligan a salirnos del confort (...). No hay oposición, pero es un tren que va a trompada de loco. Agobia. Si puedo evitarlo, lo voy a evitar. No todo el mundo está dispuesto. Son procesos, cambios culturales, mentales, actitud. Tienen que ser alimentados por diferentes cosas: relevos, pensar diferentes cosas. (Entrevista N. 7)

Otra persona entrevistada indica que “podría ser (que exista oposición). En la Escuela he sentido resistencia a que sea con Europa y Estados Unidos solamente. Por eso estoy buscando con América Latina” (Entrevista N. 6), o bien, que “no hay oposición clara, solo sectores de profesores indiferentes que no participan en congresos y redes (actitud pasiva y retirada, perspectivas tradicionalistas, aislacionistas)” (Entrevista N. 2). Así mismo, otra persona menciona que “hay oposición en cierto sentido, pasiva.

No es que haya un movimiento de oposición, sino resistencia silente, no digo nada, pero no lo hago, me quejo” (Entrevista N. 9). No obstante, también se plantea que hay oposición:

[...] del docente que creció dentro de la U, que no hizo estudios afuera con la idea de que el académico es su curso y su proyecto. Publican dentro. Su mundo es Sabanilla y Montes de Oca. Gente que se jubila en los próximos cinco años. (Entrevista N. 13)

Al respecto, en otra entrevista se indica que hay oposición no manifiesta:

Aunque hay personal docente que no se monta en esa carreta. No es tan manifiesto, pero está todo el tema de la investigación condicionada. Investigación con seres humanos que podría poner en duda la responsabilidad de la Universidad. Pero la gente en general no se siente mal haciéndolo. (Entrevista N. 8)

Finalmente, otra persona afirma: “he oído quejas, posiciones críticas, pero no movimiento. Sin movimientos para hacer cambios” (Entrevista N. 10).

En algunos casos, se apunta que sí hay oposición frente a estas políticas con intentos de organización, pero que no han tenido éxito: “hay malestar entre la gente de las revistas. Hay un grupo queriendo organizarse. No han sido efectivos en términos políticos” (Entrevista N. 5). También, se plantea que hay “oposición atomizada. Unos se oponen por unos argumentos y otros por otros. Estamos separados” (Entrevista N. 4). Para una persona, esto

Produce resistencia, encierro en sí misma, dolor, correr. Tratar de buscar otras formas, que no sea la internacionalización neoliberal. Lograr que nos apoyemos, tener diálogo, que haya respeto, lograr condiciones para uno mismo y no solo para uno mismo. Romper con una cultura que lleva más de 10 años pero que ha pegado fuerte. No hay resistencia, pero sí hay dentro de la Universidad deseo de buscar otras formas de crecimiento y de desarrollo. Por ejemplo, el crecimiento de infraestructura no admite crítica. El entorno te censura. Es tanto el apuro que no tiene sentido el cuestionamiento. (Entrevista N. 14)

Es decir, hay deseo de resistir, pero imposibilidad de hacerlo y una inercia que lleva a participar en el proceso.

La poca oposición se explica porque “no hacerlo tiene un costo y castigo y no es tan fácil decir que no” (Entrevista N. 15). Además, “hay una lógica de pensamiento que no va más allá de lo inmediato. Lógicas ingenuas, discurso del momento. Hay poca oposición. La oposición se descalifica porque es ideología, por ser de Ciencias Sociales” (Entrevista N. 18). Asimismo,

Se asumen sin pensarlo los nuevos criterios (...). Mente colonial que tenemos. Uno termina sintiéndose mal porque hay una presión impuesta y autoimpuesta porque no tenemos capacidad de valorar más críticamente estas imposiciones. Pesan años de colonialismo, sujeción, sometimiento, admiración a la metrópolis. Tememos a ser nosotros. En las propias revistas incluso de psicoanálisis son casi psicología de la evidencia. Si usted no cita autores de peso, no vale. El texto se convierte en una serie de párrafos con correctores. Si no lo dice fulano, no tiene validez. Me pasó con un artículo que me rechazaron. Tenemos ese chip en nuestro cerebro que no podemos pensar por nosotros mismos. Salvo algunas cuestiones personales, individuales que podemos hacer nosotros, no hay una oposición articulada. (Entrevista N. 15)

Incluso, ante la oposición, los procesos no siempre se detienen: “a estas formas extractivistas sí nos opusimos en el Consejo Universitario, pero luego la administración encontró otra forma. No van ya al Consejo Universitario, quedan en otro nivel. En la Vicerrectoría de Investigación y en Ciencias Agroalimentarias” (Entrevista N. 17).

Ahora bien, se señala que hay dos grupos de docentes que no se oponen y que más bien empujan hacia los procesos de internacionalización: “quienes salieron del país y llevan sus proyectos con las uñas. Presionan hacia arriba, tratando de crear esos vínculos” y “colegas nuevos con la visión ideal de que la U financia la internacionalización, que puede colocarlos en cualquier lugar: presionan hacia arriba y hacia afuera. Querrían vivir en Europa, estar cuatro meses aquí” (Entrevista N. 13).

Además, hay aspectos que se consideran positivos dentro del proceso de internacionalización, según se señala en diferentes entrevistas. Así, se menciona a UCREA (Entrevista N. 14), o bien, el hecho de que “ha abierto puertas a estudiantes que ahora están en Europa” (Entrevista N. 11); además, “ayuda a la movilidad social, aumentó el número de mujeres en la carrera” (Entrevista N. 7), y “publicar resultados en revistas internacionales es importante para que la ciencia avance” (Entrevista N. 16). Una persona que considera que este es un proceso positivo plantea lo siguiente:

El conocimiento es un bien que debe compartirse y se debe ser generosos. Cada vez más nos sentimos más vinculados a la toma de decisiones. Es una relación de ganar/ganar. Ahora participamos más en la formulación y en cómo distribuir los recursos. Incluimos a otros países. A través de Costa Rica ellos se han fortalecido, en una relación que es más sur-sur. Ya no norte-sur. (Entrevista N. 19)

De esta manera, se puede notar que, según las personas directoras de unidades académicas de Ciencias Sociales, hay personal docente que se muestra de acuerdo con estos procesos, mientras que quienes no lo están participan igual. Cuando estas se oponen, no lo manifiestan abiertamente, sino mediante una posición pasiva, lo que permite que sean vistos como fuera de la modernidad, como personas cómodas que se resisten al cambio.

Narrativas de personas docentes interinas en Ciencias Sociales sobre la internacionalización

Para las personas con puestos docentes interinos, la internacionalización es un proceso en el cual deben insertarse y sobre el que queda muy poca posibilidad de decidir, dada su condición subalterna, pero esa posibilidad aún depende de muchos factores, entre ellos, las decisiones de las personas directoras y de las asambleas de escuela de las unidades académicas donde trabajan. Para algunas de estas personas, la internacionalización es algo todavía más difuso. Así, señala una de las personas entrevistadas: “no

sé muy bien... Alianzas con universidades extranjeras para poner postgrados” (Entrevista I. N. 03); otra dice: “no entiendo muy bien qué es, ¿qué entienden ustedes? Me suena a homogeneización de las universidades en el plano internacional” (Entrevista I. N. 09).

Es posible encontrar, además, personas que relacionan la internacionalización con el Programa de Becas: “que la gente se vaya a hacer un doctorado en el exterior. Antes no existía obligación de doctorado” (Entrevista I.O. N. 01). Incluso, hay personas que lo ven como un proceso más amplio: “se refiere más a que la universidad sea parte del conglomerado de universidades que existen en el mundo (Entrevista I.O. N. 02). Otra persona entrevistada explica:

En la última década y media ha sido más intenso. Parte de la proyección internacional y de los procesos de neoliberalización. Hay estímulo y presión para que los investigadores se integren a espacios académicos: organizaciones, congresos, publicación, constitución de grupos de trabajo con universidades de otros países. (Entrevista I. N. 07)

En tanto, otra manifiesta que:

[...] es un tema muy vigente en la administración de Henning Jensen. La Universidad sí tiene mecanismos claros para estos procesos de internacionalización. Con la internacionalización hay acceso a bases de datos completas, académicos visitantes, apoyos para participar en eventos, convenios. (Entrevista I. N. 01)

Se puede observar que existe disparidad en cuanto al conocimiento acerca de este proceso. Una de las personas interinas entrevistadas lo conoce y participa (Entrevista I. N. 07); mientras que otras no tienen conocimiento y consideran que no pueden participar: “no se puede salir del país si es interino” (Entrevista I.O. N. 02). Sin embargo, con respecto al personal interino, la directora de la OAICE plantea que sí es posible obtener becas cortas, siempre que tengan al menos medio tiempo de nombramiento y el compromiso de continuidad (aunque este último requisito restringe las posibilidades a muchas

personas interinas). Ella señala que también la posibilidad de irse con beca a estudiar “afuera” es una forma de reducción del interinazgo, pero no todo el mundo quiere irse, y afirma que a las mujeres les cuesta más dado sus múltiples compromisos (Entrevista N. 23). Esto coloca a las mujeres interinas en una condición de desventaja frente a los hombres, al limitar sus posibilidades de obtener un posgrado en el extranjero, el cual es más valorado y, en algunos casos, se vincula a la posibilidad de obtener una plaza en propiedad.

No obstante, según una entrevistada:

[...] la capacidad de desplazamiento internacional que tenemos nosotros. Como docentes interinos, es permisivo. Se estimulan los programas para que uno pueda salir. Depende del manejo político y compromisos que adquieran los jefes de la Unidad Académica. Ellos adquieren compromisos para incentivar el desplazamiento de docentes para cumplir con el acceso a esos compromisos con otras universidades, para la firma de convenios”. (Entrevista I. N. 08)

Eso sí, todo depende de la política de la unidad académica a la cual pertenecen, pues otra persona manifiesta que son “intercambios con investigadores de otros países y propiciar la salida de investigadores de aquí. Esto es más iniciativa individual, no política de mi unidad académica. En traer gente sí hay apoyo para incentivar estos procesos” (Entrevista I. N. 05).

Además, se señalan algunas dificultades:

[...] el intercambio es bueno, pero no se sistematiza. Es intuitivo y depende de las personas que dirigen. Ha habido interés en un plan, pero luego, nos come el semestre. Empieza a venir gente y a irse gente, pero uno no sabe de cómo se dio. (Entrevista I. N. 05)

Y se apunta que: “administrativamente es un desastre... La experiencia de cómo funciona la parte administrativa es un problema” (Entrevista I. N. 01). También, que “una está sola y no hay proceso

de acompañamiento. No está pensado. No es un proceso reflexivo” (Entrevista I. N. 05), lo cual “implica mayor presión sobre el trabajo académico, no contando con herramientas ni entregándolas a investigadores e investigadoras... No hay reglamentación adecuada” (Entrevista I. N. 07).

Para algunas de las personas interinas entrevistadas, por un lado, su percepción sobre la internacionalización está básicamente ligada con su experiencia de limitado acceso al conocimiento y decisión sobre las políticas y procedimientos universitarios, y, por el otro, con una posición más amplia sobre los procesos de transformación que vive la Universidad:

Hasta cierto punto hay dos variables que pesan en la respuesta: mi situación de interino subalterno y mi antigüedad en la universidad. La respuesta puede iluminar por ese lado. No es un proceso homogéneo. Es promovido por distintas personas. Es un fantasma que está ahí. Tenés que hacerlo. (Entrevista I. N. 06)

También, se dice:

Ahora hay presión para participar en procesos de reforma universitaria. A ajustarnos a cánones internacionales: rankings, calidad medida desde una óptica cuantitativa. Aunque no estamos de acuerdo nos involucramos porque nos metemos en la reforma de la carrera. Apuntamos a llenar esos criterios de políticas internacionales para la acreditación. Nos vemos obligados... Este proceso es forzado. No mejora una visión humanista. Implica reunir requisitos para encajar... Completar requisitos es complicado en la práctica. Implica una demanda de recursos para la regionalización que no llegan. En lugar de generar autonomía hay una tendencia a homogeneizar todo para cumplir con estándares. (Entrevista I. N. 04)

Para una persona entrevistada, especialmente en esta administración (la de Henning Jensen Pennington), las políticas de internacionalización se han enfatizado:

Se plantea como algo necesario, algo que se tiene que dar. Están las cátedras: Corea, Alemania, Humboldt. Las revistas no pueden tener porcentaje de artículos mayor de personas de la UCR. Deben tener otros países, a riesgo de penalización porque las cierran. También la indexación. Las revistas que no son “rentables” las cierran... Ese es el destino de revistas más específicas o pequeñas. Para docentes se enfatiza que saquen títulos en el extranjero. Para unos docentes son condiciones tediosas. La Universidad no facilita. Si es en español no se ve con buenos ojos. Se impulsa que sean maestrías y doctorados en otra lengua... No es negativo per se la internacionalización. En mis maestrías me cansé de los mismos discursos. Hace falta entrar en contacto con otras disciplinas. Hay poca movilidad, se apropian de nichos. Permite diversificación, pero al mismo tiempo mercantiliza porque se homologa a procesos de valor de mercado. No se considera bueno. Me conflictúa un poco. (Entrevista I.O. N. 03)

Si bien hay participación en este proceso, es posible que se viva con mucha incertidumbre y sin legitimidad:

Para la gente con poca cancha universitaria y joven no queda tan claro de qué trata. Sí, la generación de vínculos con otros países... Tiene una nota de poder, donde otros toman las decisiones sobre eso. Sí hay relaciones y vínculos que uno puede tomar parte. Ir a otros países a exponer, congresos... Tenemos un convenio con una universidad, pero es diferente. Aquí es de gente importante que va a reunirse con gente importante. Ahí le dan peso a uno. Sí se están sucediendo los vínculos. Con otras redes en Centroamérica también. Es una red académica solidaria en donde se conjuntan trabajos para la región importantes. No sé si eso se ve como internacionalización... Generar vínculos en donde se rompe el mito que solo los corbatados o demasiado doctores lo hacen. Se hace desde la solidaridad, se hace sin nada escrito. No se sabe si los directores se lo van a traer abajo... No hay apoyo o reconocimiento institucional, pero tampoco hay oposición. Hay falta de cancha de los que estamos involucrados, no le hacemos bulla. (Entrevista I. N. 02)

Se trata de un proceso en el cual las relaciones de poder entre el personal en propiedad y el personal interino se evidencian, por ejemplo, en las gestiones para reservas de plazas de docentes que van a estudiar fuera del país con apoyo de su unidad académica:

En las reservas de plaza especializarse top top es ir afuera. Entre más elitista, más presión. Saber que 30 personas concursan y 4 se van. Lógica de ir a un lugar, tener reserva, es un universo simbólico que retribuye... Es un mercado simbólico dentro de la U. No quiero estar en ese mundo de competencia (...). Hay un cartel simbólico que es el título, es lo único que vale. (Entrevista I.O. N. 04)

Entre las personas interinas entrevistadas, la mayoría reconoce que hay oposición a estos procesos, por ejemplo, una de ellas rechaza que las obliguen a irse y se ubica como parte de sectores de izquierda universitaria “que se oponen de una forma ideológica” (Entrevista I.O. N. 01). Asimismo, hay personas de las sedes que no quieren participar por condiciones laborales: “la universidad no me genera condiciones por la jornada laboral que tengo de un cuarto de tiempo” (Entrevista I. N. 03).

Se plantea la oposición como ideológica o cognitiva, pero no tanto en la práctica, en organizaciones o haciendo marchas: “sí hay grupos con oposición fuerte, pero permea la lógica de internacionalización” (Entrevista I. N. 04). Así pues, se señala que

Hay oposición de pasillo, muchísimo. A la hora de la Asamblea de Escuela todo el mundo vota que sí. Es una cultura instaurada servilista. La oposición es vista como incomodidad. La gente no puede oponerse porque es incómodo. Hay criterios de poder. Hay un desequilibrio. Los docentes tienen poco poder frente a los directores y la Administración (Entrevista I.O.03). Por eso se dice que “no hay resistencia, sino críticas. (Entrevista I. N. 07)

Incluso, se señala que “hay una oposición interesada. No se oponen estructuralmente, sino que, si toman la decisión, harían lo mismo. A veces están de un lado y a veces del otro” (Entrevista I. N. 05). Finalmente, se llega a la idea de que “no hay oposición. Es un proceso natural dentro de la dinámica académica. Es normalizado” (Entrevista I. N. 08).

Conclusiones

Los procesos de internacionalización que se desarrollan en la UCR son parte de la vida del personal docente, aun de aquellas personas que, por su condición de interinazgo, tienen pocas posibilidades de tomar decisiones. Las normas, reglamentos, procedimientos y prácticas conforman un marco cotidiano en el que las personas reproducen rituales y formas de ver el mundo que van moldeando la experiencia académica, lo cual, incluso quienes dirigen las unidades académicas, ven como algo que se impone desde afuera.

Si bien hay críticas, estas no se convierten en resistencia organizada y solamente alimentan la idea excluyente de “excelencia académica”. Participan en estos procesos quienes acceden a ella y quedan excluidos quienes no lo hacen, aun cuando estos procesos sean desiguales y se organicen desde formas de ejercicio del poder neocoloniales.

Esta participación se ve favorecida por el vínculo que se ha hecho entre la evaluación y la movilidad de docentes y estudiantes, la investigación en equipos internacionales, el reconocimiento de publicaciones en revistas indexadas (también internacionales) y la asistencia a congresos. Todos estos aspectos son parte del desempeño docente vinculados al estatus y se traducen en puntuaciones en el sistema de Régimen Académico de la Universidad. Las evaluaciones se instauran también mediante acreditaciones y reacreditaciones de unidades académicas. De esta forma, se da una imposición que es al mismo tiempo aceptada y legitimada por el personal docente, lo cual reduce al mínimo el rechazo abierto y colectivo y le abre las puertas a la mercantilización del conocimiento.

Bibliografía

Burchell, G., Gordon, C. y Miller, P. (2011). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. The University of Chicago Press.

Caamaño, C. (2020). La universidad-empresa en América Central: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 59(155), 101-120. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/44619/44491>

- CONARE. (2019). *Lineamientos para formulación, aprobación, ejecución y evaluación de proyectos financiados con recursos del fondo del sistema*. CONARE. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/10748/Resumen%20lineamientos%20de%20investigaci%C3%B3n%20FS%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Universitario. (2015, 5 de junio). Políticas de la Universidad de Costa Rica 2016-2020. *La Gaceta Universitaria*. https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2016-2020.pdf
- Consejo Universitario. (2017, 30 de mayo). Acta de la Sesión 6058. *Universidad de Costa Rica*. <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/Año/2017.html>
- De Lemos, L. y Otero, L. (2017). Informe de Labores-2017. *Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OIAICE)*. https://oaice.ucr.ac.cr/archivos/Sin_fecha/INFORME_DE_LBORES-2017-VFINAL.pdf
- OAICE. (2017). *Jornadas de Internacionalización UCR 2017. Del 16 al 18 de agosto*. <http://www.oaice.ucr.ac.cr/>
- OPLAU. (2013). Plan Estratégico Institucional 2013-2017. *Universidad de Costa Rica*. <http://www.oplau.ucr.ac.cr/es/publicaciones/plan-estrategico-institucional/plan-estrategico-institucional-2013-2017>
- Portal de la investigación. (2018a). *Becas y financiamiento—Fondos del sistema “guidelines for max planck society projects”*. <https://inv.ucr.ac.cr/es/becas/fondos-del-sistema-guidelines-max-planck-society-projects>
- Portal de la investigación. (2018b). *Becas y financiamiento—Fondos del Sistema para colaboración científica entre Costa Rica y Alemania (DFG)*. <https://inv.ucr.ac.cr/es/becas/fondos-del-sistema-para-colaboracion-cientifica-entre-costa-rica-y-alemania-dfg>
- UCREA. (s. f.). *Sobre ucrea*. <http://www.ucrea.ucr.ac.cr/sobre-ucrea/>
- UDUAL TV. (2016, 30 de agosto). *Internacionalización de la Educación Superior en Centroamérica: Acciones desde la UCR*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZHPk9h37BLU>
- Vicerrectoría de Docencia. (2017). *Cátedras Internacionales*. <http://vd.ucr.ac.cr/nosotros/catedras-internacionales/>
- Vicerrectoría de Investigación. (2018). *Evaluación de la Investigación para Docentes que aplican a ascenso en Régimen Académico VI-P011*. https://inv.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/vi-p011_evaluacion_de_la_investigacion_para_docentes_que_aplican_a_ascenso_en_regimen_academico-abierto.odt
- Vindas, M. (2018, 06 de julio). Anuncian ganadores de fondo de apoyo a redes temáticas 2018-2020. *Portal de Investigación Noticias*. <https://inv.ucr.ac.cr/es/noticias/anuncian-ganadores-de-fondo-de-apoyo-redes-tematicas-2018-2020>



Mercantilización de la educación en la Universidad de Costa Rica: historia, procesos y efectos en el quehacer universitario

Flory Chacón Roldán

Introducción

La mercantilización de la educación superior es un fenómeno transnacional, tanto en sus efectos como en las lógicas que la gobiernan. Inició en la década de 1980 y se consolidó como proyecto internacional con el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) en 1994, en el cual se incluyó la educación superior como mercancía (Verger, 2008). Es un proceso en el cual la racionalidad neoliberal, basada en la explotación, la competencia y el modelo empresarial (Laval y Dardot, 2009), ha ido penetrando las formas en las cuales la universidad se concibe, posiciona, establece y realiza sus actividades cotidianas de docencia, investigación y acción social.

Ahora bien, la mercantilización de las instituciones públicas es parte del proceso de internacionalización neoliberal de la educación superior, el cual impulsa a la universidad empresarial. Esta última se caracteriza por formas privadas de financiamiento, de contratación y de administración, así como de organización y control de las personas trabajadoras para la producción mercantil del conocimiento (Montenegro y Pujol, 2013).

La mercantilización de la educación superior implica la transformación de la educación en mercancías y servicios que se puedan comprar y vender en un entorno competitivo y regido por las leyes del mercado (Cabralés y Díaz, 2015; Verger, 2013). Lo anterior se ha dado por medio de la creación de cursos, proyectos de investigación, consultorías y asesorías que se venden a grupos externos de la universidad, así como la creación de patentes y productos en conjunto con empresas de índole privada. Sin embargo, la mercantilización en las universidades se ha dado de forma gradual, de modo que algunas actividades han incorporado con mayor facilidad en su quehacer cotidiano la lógica mercantil, pero existen otras donde, incluso, se dan procesos de desmercantilización, como en el fomento para la creación de revistas y repositorios libres. De manera que esta transformación no ha sido lineal, lo privado y lo público conviven y se mezclan entre sí, lo cual ha derivado en un entendimiento fragmentario y contradictorio del fenómeno de la mercantilización y ha influido en las posibilidades de oposición o enfrentamiento ante estos procesos (Cabralés y Díaz, 2015; Verger, 2013).

En el caso de América Latina y de Costa Rica, en específico, debido a que en su mayoría las universidades estatales fueron fundadas bajo la concepción de la Reforma de Córdoba, con sus ideales de autonomía universitaria, cogobierno, libertad de cátedra, extensión social y acceso sin costo a la educación superior (Tarazona, 2011), se ha podido establecer una oposición, más que todo discursiva, por parte de ciertos grupos dentro de la institución. Esta oposición no es organizada ni totalmente coherente en todos sus momentos, pero ha permitido establecer ciertos límites al proceso de mercantilización.

Dicho proceso ha traído transformaciones importantes en la forma en la que se concibe el lugar de la universidad pública en la sociedad, así como la manera en que esta desarrolla sus actividades sustanciales y se relaciona con las personas que trabajan en ella. Estas transformaciones no han desembocado en procesos de privatización totalizadores, sino que la esfera estatal convive con la lógica de mercado (Verger, 2013), lo cual, como se desarrolla en este capítulo, tiene importantes implicaciones en la docencia, la investigación y la acción social o extensión de la Universidad.

Renán Vega Cantor señala que esta transformación hacia la industria educativa se ha acompañado de una ofensiva ideológica, cultural y lingüística, con el fin de imponer un nuevo sentido común

(Vega, 2015). Esta alteración en el lenguaje ha transformado la forma en que se habla del trabajo que realiza la Universidad, su lugar en la sociedad y el nivel que debe tener en comparación con las demás universidades a nivel regional y mundial. Palabras como calidad, excelencia, eficacia, innovación y eficiencia son la nueva nomenclatura que guía los procesos de educación superior a nivel mundial y que le asigna las características a los procesos mercantiles que buscan productividad (Vega, 2015, p. 48).

Según este autor, en el caso de la educación superior este vocabulario tiene significados específicos al estar centrado en los resultados. Por ejemplo, la eficiencia se entiende como la disminución de costos para generar más programas y ofertas de educación, es decir, se plantea la disminución de docentes y aumentar la matrícula de estudiantes. La eficacia, por su parte, se entiende como el enfoque en los resultados sin importar la forma en que se llegó a ellos, de manera que se miden por los promedios del cuerpo estudiantil, cantidad de matrícula, número de graduaciones, entre otros; lo esencial son los resultados cuantificables y medibles, se deja de lado el proceso de enseñanza-aprendizaje y las implicaciones que este puede tener más allá de las evaluaciones formales.

En relación con la productividad, Vega (2015) señala que se refiere a la relación entre producción cualitativa y cuantitativa de bienes y servicios en el caso universitario, tales como tesis dirigidas, artículos o libros publicados, ponencias presentadas, alumnas y alumnos atendidos, entre otras, y la cantidad de trabajo humano empleado para producirlas. Se considera a las personas que trabajan en las universidades como recurso humano, cuyo valor será reconocido según la producción que tenga (Vega, 2015, pp. 47-52).

Junto con la eficacia, la eficiencia y la productividad, se encuentran completamente arraigadas las palabras calidad y excelencia, las cuales, a diferencia de las anteriores, no tienen un vínculo tan claro con la mercantilización; sin embargo, son esenciales en la imposición de la visión empresarial dentro de los espacios educativos. Vega Cantor expone que, desde la visión empresarial, la calidad se refiere a la relación que se tiene con un consumidor y su nivel de satisfacción con el producto. En el caso de la educación, esto implicaría que la calidad está basada, por un lado, en cómo el cuerpo estudiantil y sus familias valoran su satisfacción con la educación recibida y, por el otro, en la forma en que la institución valora la productividad y el rendimiento de las personas que trabajan en la institución (Vega, 2015, pp. 53-58).

Además, se coloca el valor de la calidad en los recursos materiales y tecnológicos con que cuenta la institución y se asume que la tecnología por sí misma es garantía de mejor educación. La excelencia, por su parte, estrechamente ligada a la calidad, se ha convertido en una muletilla de las instituciones de educación superior, la cual se utiliza para presentarse ante la sociedad. Para esto, se establecen como indicadores de dicha excelencia los procesos de acreditación y las mejorías materiales y tecnológicas que tenga la institución (Vega, 2015, pp. 53-58).

En el caso de la UCR, este cambio en el lenguaje, que se centra en la excelencia, eficacia, eficiencia y productividad, es evidente en todas las actividades que se realizan, así como en la forma en que las autoridades describen y dirigen los cambios necesarios para la institución y la manera en que se concibe y valora el trabajo realizado en la Universidad. Un ejemplo claro de cómo la institución ha ingresado de manera fluida a la lógica mercantil mundial de la educación superior es la importancia que se le otorga a los *rankings* internacionales y la forma en que la institución divulga su relación con estos.

Desde hace más de una década, la Universidad y otros medios de comunicación han divulgado el lugar de la institución a nivel mundial a través de diversos *rankings* internacionales. Su posición en estas clasificaciones no ha sido estable, antes bien, fluctúa año con año; sin embargo, desde hace seis años, se ha logrado mantener entre las 500 mejores universidades del mundo, lo cual, según la institución, representa un gran logro y prestigio. Las notas de prensa de la Universidad, que se presentan a continuación, denotan con más claridad la posición de la entidad ante los *rankings*:

Esta privilegiada posición representa una gran distinción para la UCR y un reconocimiento a su excelencia, tomando en cuenta que se compara con universidades estadounidenses, como Harvard o Yale, europeas como Oxford o Utrecht y japonesas como la Universidad de Tokio. Todas ellas dotadas de incomparables recursos económicos y una larga trayectoria académica. (Vindas, 2015)

A esto, añade Vindas que “la UCR ha ido escalando posiciones paulatinamente, lo que es reflejo de un mejoramiento continuo en la calidad de la enseñanza e investigación científica en este centro de educación

superior costarricense” (2016). Esta posición es parte del avance constante que ha mostrado la UCR en los últimos años en esta clasificación mundial de universidades, ya que en el *ranking* 2015-2016 la UCR se ubicaba en el rango 501-510, en el *ranking* 2016-2017 en el rango 471-480, mientras que en este último *ranking* se ubica en el rango 411-420, avanzando 60 posiciones, lo cual es un indicador de que la UCR sigue una ruta ascendente (Vindas, 2018).

Al respecto, Vega señala que el afán por entrar y subir en los *rankings* internacionales ha subordinado a las instituciones públicas a la lógica gerencial y mercantil que rige a las instituciones privadas (2015, p. 56). De esta forma, el énfasis en “aspectos como la reputación académica, la reputación del empleador, la relación estudiante-facultad, citaciones por facultad y relación de catedráticos y estudiantes internacionales” (Vindas, 2017) se ha convertido en una tarea esencial para mantenerse en esos *rankings*. Desde el año 2008, con la intención de tener un lugar dentro de los diversos *rankings*, la UCR implementó una estrategia para fortalecer la gestión académica y la investigación, “factor muy importante en la clasificación” (Vindas, 2018); lo cual deja de lado otros procesos que fundan su existencia, como es el caso de la acción social; aunque vale señalar que en esta última también se aplican lógicas mercantilistas.

Como se ha señalado, muchas de las universidades públicas de América Latina y la UCR, en específico, fueron fundadas e inspiradas por el marco conceptual de la Reforma de Córdoba, con sus ideales de autonomía y libertad de cátedra. Esto ha provocado, en el caso de la UCR, que desde 1980 hasta la actualidad se desarrollara una constante tensión en los procesos de mercantilización, privatización e internacionalización neoliberal, la cual se evidencia en los conflictos a nivel interno y en las luchas sociales que se gestan en estos países en defensa de la educación superior pública y su financiamiento.

Se trata de procesos de cambio que no suceden en terreno llano, por el contrario, tanto los grupos que promueven el modelo empresarial como los grupos que defienden el modelo de la Reforma de Córdoba, así como toda la diversidad de posiciones que existen entre estos dos opuestos, se encuentran en un camino lleno de obstáculos, oposición, enfrentamientos y contradicciones. El proceso, por lo tanto, ha sido lento, impositivo, con pocas explicaciones y clarificaciones; se ha construido como una telaraña

en la cual la comunidad universitaria se ve envuelta, sin entender cómo funciona ni cómo salirse de ella y con un sentimiento de urgencia y obligatoriedad de sumarse a este.

En las siguientes páginas, por medio del análisis de reglamentos, entrevistas, circulares, informes y otros documentos se discute cómo se ha desarrollado el proceso de mercantilización de la UCR de 1980 a la actualidad, sus características, críticas y contradicciones. En ese sentido, se desarrolla cómo la lógica de mercantilización de la universidad se ha sostenido sobre relaciones jerárquicas y desde una perspectiva individualista y utilitaria de la construcción del conocimiento de la universidad. Esto ha permitido establecer relaciones de poder muy desproporcionadas y profundizar la estructura jerárquica que se da en la institución, la cual genera vulnerabilidad para una gran cantidad de personas que allí laboran.

Desarrollo del proceso de mercantilización de la Universidad de Costa Rica

En el caso de Costa Rica, los procesos de mercantilización de la educación superior se empezaron a gestar desde la década de 1980, momento en el cual, mundialmente, se dio una crisis económica, de forma que, desde los organismos internacionales, se promovió la austeridad y la reducción del gasto público, incluso en la educación pública (Aguilar, Castros y Soto, 1997). Por esta razón, algunas de las actividades y relaciones mercantiles entre la universidad, la sociedad civil y los grupos empresariales se habían establecido mucho tiempo antes de que los procesos de mercantilización se desarrollaran tal cual se perciben en la actualidad. Estas relaciones mercantiles se dieron especialmente en aquellas áreas de conocimiento donde la relación con los grupos empresariales ha sido más clara, debido a su potencial de generar bienes o servicios mercantiles, como en el caso de ingeniería, salud, ciencias agroalimentarias y naturales.

A pesar del lenguaje utilizado para referirse a estos procesos y la forma en que estos se llevaron a cabo, la mercantilización de la educación superior pública no estaba generalizada ni institucionalizada;

incluso, la educación superior aún no había ingresado al Acuerdo General de Bienes y Servicios (AGCS) de la OMC.¹

Desde sus inicios, el proceso de mercantilización a través de la venta de bienes y servicios en la UCR, conocido actualmente como vínculo externo remunerado, ha generado división en la entidad, la cual, ya de por sí, está fragmentada en disciplinas y áreas de conocimiento. Sin embargo, en el contexto de mercantilización, estas fragmentaciones pasan por la visión del lugar de la Universidad en la sociedad, la forma en que se concibe cómo debe desarrollarse la carrera académica y la función pública de la universidad y de las personas que trabajan en esta.

En esta fragmentación, según las entrevistas realizadas, se pueden identificar tres grupos. Por un lado, están aquellas personas que defienden y promueven el vínculo externo remunerado como forma legítima de desarrollo de conocimiento y vinculación con la sociedad. En general, quienes denotan este punto de vista son jefes o personas directoras de algún centro de investigación que efectivamente vende servicios, o bien, de las oficinas administrativas de alta jerarquía, como la Vicerrectoría de Investigación. Así, una persona entrevistada afirma: “la Universidad es muy diversa y la sociedad es muy diversa por lo que hay diferentes demandas hacia la Universidad. La Universidad tiene la responsabilidad de vincularse con la sociedad” (Entrevista N. 22).

Por otro lado, está el grupo de personas que considera necesario obtener fondos y vincularse con el sector privado, pero opinan que debe hacerse bajo ciertas condiciones. Este grupo, en general, ha tenido experiencia en venta de servicios o en vínculos externos remunerados mediante la realización de congresos, seminarios, investigaciones, entre otros, e incluye personal en propiedad y personal interino cuya forma de ingreso se dio gracias al trabajo en actividades de vínculo externo remunerado.

1 La OMC, bajo el AGCS, impulsó la inclusión de los servicios en las negociaciones de 1994. Este ha sido uno de los instrumentos principales para la internacionalización neoliberal de la educación superior y la liberación de sus servicios, ya que, por medio de estos instrumentos, los Estados miembros adquieren compromisos de liberalización, lo cual garantiza un entorno estable y con pocas barreras comerciales. Además, el acuerdo congela los compromisos, por lo que se dificulta retirarlos o incumplirlos (Verger, 2008; García, 2004; Chan, 2004).

Este es el caso de una de las personas trabajadoras interinas entrevistadas: “yo entré a la U a hacerme cargo de un proyecto de venta de servicios, la idea era poder asegurarme trabajo” (Entrevista I. N. 05). El centro específico donde esta persona trabaja no tiene plazas propias para realizar nombramientos, por lo cual, la venta de servicios se convierte en una vía para contratar más personal: “debido a esto mi propio discurso sobre la venta de servicios se ablandó” (Entrevista I. N. 05).

Por último, se encuentra el grupo de personas que están totalmente en desacuerdo y consideran que la venta de servicios se está estableciendo como el cuarto pilar o actividad sustantiva de la UCR, en contradicción con las demás actividades sustanciales de la institución. Lo anterior no significa que algunas de ellas no hayan participado en actividades de vínculo externo, por el contrario, debido a esta experiencia es que consideran que deben limitarse este tipo de actividades dentro de la universidad, como plantea esta persona:

Me parece que es poner en riesgo el modelo de relación universidad-sociedad, desde el sentido que una ha tenido que es que todo lo que se produzca en la universidad, de conocimiento o de metodologías de estrategias, debe ir a las comunidades, a fortalecer las comunidades. Si empezamos a meter, digamos dinero, en el medio se va a desvirtuar todo el fortalecimiento comunitario, entonces la escuela no se ha apuntado a eso Y eso me parece es un acierto de la Escuela, que digo, desde antes de que yo estuviera asumiendo la dirección, entonces me parece muy bien. Supongo que hay algunas fuerzas como en todos lados que hubieran querido que eso sucediera pero bueno, no sucedió, ¿verdad?, ganó la otra visión. (Entrevista N. 4)

Independientemente de la posición que tengan ante la mercantilización de la educación superior, la mayoría de las personas entrevistadas, sobre todo aquellas que ocupan puestos de dirección académica o que son autoridades universitarias, ha estado de una forma u otra relacionada con los procesos de mercantilización. Lo anterior refleja que, a pesar de que se da algún tipo de oposición, tanto por parte de unidades académicas que se niegan a participar en actividades específicas o “voces aisladas nada articulado” (Entrevista N. 15), así como en el “último Congreso Universitario, donde un grupo

de profesores y estudiantes lograron oponerse a las perspectivas más agresivas de venta de servicios” (Entrevista N. 16), la UCR se abre cada vez más al modelo de universidad empresarial.

Esto es visible en todas sus actividades sustantivas, tales como docencia, investigación y acción social. Por ejemplo, en las transformaciones del financiamiento de plazas docentes en posgrados, proyectos de centros e institutos de investigación, necesidades de equipamiento y materiales para las unidades académicas, laboratorios, patentes y para los procesos de publicación de resultados de investigación. Así se plantea en los siguientes párrafos:

Yo he participado una sola vez en venta de servicios, ah no, dos veces... al final nosotros no recibimos ni un cinco, todo se lo dejó el (inaudible), porque era muy difícil pagarle a la gente, yo no me imagino ni porque, solo que nos dijeron: cada uno tiene derecho a 500.000 no sé cuánto, y yo lo tengo ahí para un libro que va a salir pronto. (Entrevista N. 3)

Aquí por ejemplo tenemos un caso que ha tenido mucha oposición, que es que nosotros tenemos instalaciones, entonces hemos pensado en la posibilidad de eventualmente hacer, digamos, venta de servicios... que nos permitiría tener un ingreso para dar mantenimiento justamente a esos mismos estudios o para hacer inversiones, porque la tecnología cambia. Entonces, por ejemplo, a nosotros se nos quema (includible)... y día, son como 8 meses para reponerla, y que si tuviéramos una caja chica ahí, sería como decir la compramos y ya. (Entrevista N. 6)

Desde el Instituto se hace vínculo remunerado con el Estado y por medio de cursos. Me parece importante ya que brinda un aporte económico con el que se puede realizar cierto tipo de gastos. (Entrevista N. 10)

Por su parte, una serie de actividades que no necesariamente son mercantiles se encuentra dentro de los reglamentos o lógicas administrativas del vínculo externo remunerado, tales como el desarrollo y divulgación de congresos, conferencias y simposios, la visita de personas académicas extranjeras, la apertura de maestrías y carreras, entre otros. Lo anterior indica que existe un cambio en la conceptualización

y la forma en que se desarrollan las actividades tradicionales de la Universidad. Estas transformaciones son claras en las vivencias cotidianas de las personas entrevistadas:

Yo tengo la experiencia reciente de haber organizado un simposio internacional coorganizado con dos universidades, una ONG y un organismo internacional, entonces por eso te digo: es por una experiencia muy interesante, para eso yo inscribí un proyecto de acción social que era el simposio como tal, yo soy la docente responsable del proyecto y abrí la posibilidad con la fundación, de recibir fondos, porque yo sé que la Universidad de Costa Rica no tiene presupuesto para ese tipo de eventos. (Entrevista N. 6)

Una de las luchas más difíciles que hemos tenido que dar en esta escuela ha estado vinculada con la mercantilización. En el año 2006 asumí la dirección del programa de posgrado, un posgrado de financiamiento complementario (...) era tener una empresa privada dentro de una pública con todas las limitaciones de la empresa pública, pero con ninguna ventaja de la empresa privada. Al final era una cosa tan caótica, cuando yo ingrese tenía un déficit gigantesco el programa de posgrado, no se sabía exactamente cuánto dinero podía quedar porque había que darle un porcentaje a OAF, otro porcentaje de FUNDEVI, y al final lo que te quedaba era mínimo y con eso tenías que pagar profesores y hacer los gastos y etcétera. (Entrevista N. 11)

En algunos casos, estas presiones hacia la venta de servicios no se presentan como obligaciones de las unidades académicas, pero sí como casos exitosos que deben ser emulados. Por ejemplo, se presentan los criterios de éxito en el vínculo remunerado durante reuniones y se insta a la búsqueda de financiamiento por medio de capital semilla (Entrevista N. 11).

A pesar de que, en la actualidad, la institución como tal se encuentra más de lleno en el proceso de mercantilización, esto no es nuevo. Los primeros cambios que se desarrollaron dentro de la Universidad, bajo la lógica de mercantilización y venta de servicios, se dieron con una serie de fundaciones creadas en la década de 1980.

Debido a las dificultades económicas que enfrentó el país en la década de 1980, la Universidad perdió financiamiento, por lo cual se promovió la figura de la fundación como forma de recibir recursos que pudieran apoyar las actividades de investigación, docencia y acción social (Aguilar, Castros y Soto, 1997, p. 58). A partir de 1990, por medio de la Ley de Promoción del Desarrollo Científico y Tecnológico, se les permitió a las universidades estatales crear fundaciones para mejorar y agilizar la venta de bienes y servicios (Aguilar, Castros y Soto, 1997).

La creación de fundaciones dentro de la Universidad

De 1981 a 1994, se crearon 13 fundaciones en la Universidad, tres bajo la rectoría de Fernando Durán Ayanegui y las restantes diez fueron creadas por personas o grupos de personas vinculadas a unidades académicas (Tabla 5).

TABLA 5
FUNDACIONES CREADAS EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA DE 1981 A 1994

Nombre	Año	Unidad académica
Fundación para la Investigación Agroindustrial Alimentaria (FIAA)	1981	Escuela de Tecnología de Alimentos
Fundación para el Desarrollo del Comercio Internacional (FUDECI)	1982	Escuela de Administración de Negocios
Fundación para el Desarrollo de la Escuela de Administración Pública	1986	Escuela de Administración Pública
Fundación para la Cooperación Interuniversitaria en el Pacífico (FUCIP)	1986	Rectoría

Continúa...

Nombre	Año	Unidad académica
Fundación para la Biociencia y la Biotecnología (BIOTEC)	1987	Centro de Investigación en Biología Celular y Molecular
Fundación de la Universidad de Costa Rica para la investigación (FUNDACIÓN UCR)	1988	Rectoría
Fundación Danza Universitaria	1988	Rectoría
Fundación para el Desarrollo de la Facultad de Ingeniería (FUNDAFAC)	1989	Escuela de Ingeniería Industrial
Fundación Clodomiro Picado Twilight	1989	Centro de Investigación Clodomiro Picado Twilight
Fundación para la Educación Continua en Odontología (FUNDECO)	1990	Escuela de Odontología
Fundación para la Promoción de la Investigación Jurídica (PROINJU)	1991	Instituto de Investigaciones Jurídicas
Fundación de Estudios de Posgrado e Investigación en Ciencias Académicas (FUNDEPOS)	1993	Escuela de Ciencias Económicas
Fundación para el Avance de la Medicina (FAMED)	1994	Escuela de Medicina

Fuente: elaboración propia a partir de Aguilar, Castros y Soto (1997).

Las fundaciones fueron creadas para que la relación entre la Universidad y demás sectores de la sociedad se diera de forma fluida y no se viera obstaculizada por el sistema burocrático de la oficina de administración financiera. Esto porque, a diferencia de esta última, las fundaciones se rigen bajo el derecho privado, lo cual implica menos controles y fiscalización (Aguilar, Castros y Soto, 1997; Contraloría Universitaria, 1991a, 1991b).

De esta forma, un elemento estructural de la mercantilización de la Universidad es la relación compleja entre lo público y lo privado (a lo interno de la institución), lo cual ha surgido desde que empezaron estos procesos en 1980. A pesar de que la UCR es una institución pública, su carácter autónomo le permite la venta de bienes y servicios dentro de la legalidad de la administración pública; además, tiene la facultad de crear fundaciones, las cuales le permiten la venta de bienes y servicios bajo los cánones del derecho privado (Aguilar, Castros y Soto, 1997).

Ahora bien, debido a que la legislación costarricense no permite la constitución de fundaciones estatales, inevitablemente todas las fundaciones son organizaciones de carácter privado (Artículo 1, Ley 5338, 1973). Estas características indican que la Universidad, en ciertas áreas de acción, funciona bajo dos lógicas contrarias, las cuales permiten diferentes márgenes de acción, conceptualización y visión sobre sus objetivos de trabajo. Por lo tanto, desde las fundaciones que existieron en la década de 1980 y 1990 y desde la Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación (actualmente, Fundación UCR), la relación con la sociedad ha funcionado desde una lógica privada, con discrecionalidad en la forma, pago y tiempo bajo la cual hace contrataciones, y sobre la toma de decisiones en cuanto a la relación que establece la universidad con empresas y otros grupos de la sociedad.

Sin embargo, lo que ha posibilitado que la Universidad pueda llevar a cabo estas actividades es su carácter público, el conocimiento histórico que ha adquirido y construido por años gracias a la inversión pública y al trabajo de las personas que laboran en la institución. Aunado a esto, las personas que han tenido a su cargo las fundaciones llegan a ese lugar debido a que ocupan algún puesto de poder, el cual, cuanto más alto se encuentre en la jerarquía, implica mayor responsabilidad, así como conocimiento y discrecionalidad sobre los procesos internos de la institución. Lo anterior se puede observar de forma muy clara en la manera en que está organizada la Fundación UCR, la única fundación que existe en la actualidad en la institución.²

2 Los lineamientos de 1998 solo facultan a Fundación UCR para hacer uso de recursos generados por las actividades de venta de servicios.

Universidad de Costa Rica para la Investigación

La Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación, creada en 1988 y conocida en este momento como Fundación UCR, es una organización privada sin fines de lucro, cuyo objetivo es:

Promover el desarrollo de la investigación y sus actividades asociadas en la Universidad de Costa Rica, para lo cual la Fundación se dedicará a la ejecución de actividades de investigación, desarrollo y prestación, promoción y financiamiento de servicios científicos y tecnológicos. (Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación, 1988, p. 2)

Al ser una organización privada, la Fundación UCR cuenta con una serie de características que, como se mencionó anteriormente, son contradictorias con respecto a la lógica de cómo se desarrollan y funcionan las instituciones públicas y la UCR en específico.

En primera instancia, es importante señalar que la dirección de la Fundación, según el reglamento, queda a manos de quienes ocupan la cabeza de las vicerrectorías de Investigación, Docencia y Acción Social. Estas personas mantienen su cargo dentro de la Fundación durante los cuatro años de su nombramiento en las vicerrectorías y conforman la Junta Directiva de la Fundación, en conjunto con una persona nombrada por el Poder Ejecutivo y otra por la Municipalidad de Montes de Oca (Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación, 1988).

Por lo tanto, se genera una estructura donde aquellas personas que forman parte de la jerarquía de la Universidad son parte de procesos de toma de decisión que no están regulados bajo su lugar de funcionarias públicas, pero cuyo requisito es ser justamente jerarquía dentro de una institución pública; es una doble función otorgada y reglamentada. No obstante, dentro de esa doble función, no se cumple con las responsabilidades y la transparencia que, en teoría, deben caracterizar el sector público. Asimismo, no hay garantía de que la ética y la lógica que guían los procesos de toma de decisión, a lo interno de la Universidad desde la Fundación, sean orientados desde la racionalidad pública.

Entre algunos de los ejemplos que evidencian las lógicas dobles, en las que se ven envueltas las jerarquías institucionales por la forma en que se ha establecido el vínculo externo en la Universidad, se encuentra lo que reside en el Artículo 2 de la Ley Constitutiva de la Fundación UCR. Este dice lo que sigue:

Además, forman parte del patrimonio, las donaciones, subvenciones y demás aportes económicos que perciba la Fundación, los que se podrán hacer en efectivo, especie o en forma de servicios, provenientes tanto de personas físicas como jurídicas. La Junta Administrativa tendrá la facultad de aceptar o rechazar donaciones, sin necesidad de justificar su decisión. (Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación, 1988, sec. 3)

Este tipo de reglamentación genera importantes cuestionamientos éticos, ya que, a pesar de que la institución se declare como pública y discursivamente las personas se coloquen desde ese lugar, en la práctica no necesariamente se da así. Como señala Carlos Peña González:

La universidad es una organización cuyo quehacer está vinculado a la esfera pública, pero es también el lugar donde los integrantes buscan la obtención de beneficios privados, desde el salario hasta los certificados... es a pesar de los ideales de racionalidad que se esmera en ejercitar, un amasijo de contradicciones. (Peña, 2007, p. 5)

Dichas contradicciones se han evidenciado en los cuestionamientos hacia el proceso de mercantilización, los cuales se discuten en la Universidad desde la década de 1990 por parte de la Contraloría Universitaria, el Consejo Universitario y una investigación realizada por Aguilar, Castros y Soto (1997) sobre las fundaciones de la Universidad, incluida la Fundación UCR. Desde estas instancias, se identificó una serie de nudos problemáticos en relación con el vínculo externo remunerado, que es necesario introducir y analizar para comprender la actualidad del proceso de mercantilización de la Universidad de Costa Rica, dado que muchos de estos se mantienen en la actualidad y refieren a procesos que, aún establecidas sus contradicciones e incongruencias con las actividades sustantivas de la universidad, se han ido definiendo como formas institucionalizadas de acción.

Desde la década de 1980, la creación de las fundaciones generó divisiones internas en la Universidad y, de forma muy similar a lo que se vive actualmente, los procesos de mercantilización no eran totalmente claros para la población universitaria. En general, existía poco conocimiento sobre cómo funcionaban estas fundaciones y poca reglamentación al respecto. Según el trabajo de investigación de Aguilar, Castros y Soto (1997), uno de los principales nudos problemáticos señalados era la falta de una política clara sobre cómo debía funcionar la relación entre la institución y las fundaciones.

A pesar de que se tenían ciertas nociones acerca de cómo debían llevarse los procesos, no había voluntad política para instaurar regulaciones específicas. Desde 1993, se había discutido en el Consejo Universitario la necesidad de regular las fundaciones y la venta de servicios que se daban en la institución (Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica, 1993); sin embargo, hasta 1998 no se establecieron los primeros lineamientos de control y, hasta el 2018, se instituyó un reglamento que regula, fiscaliza y controla las actividades de vínculo externo (Universidad de Costa Rica, 1998).

Así las cosas, Aguilar, Castros y Soto (1997) señalan que las direcciones académicas no conocían a profundidad las fundaciones en sus facultades o unidades académicas ni se sabía bien cuáles eran las responsabilidades y obligaciones que tenían en relación con las fundaciones. Además, los resultados de una encuesta elaborada por estas autoras revelaron que la comunidad universitaria consideraba que las fundaciones hacían sus negocios en silencio (Aguilar, Castros y Soto, 1997). En general, el conocimiento sobre las fundaciones era fragmentado y existían diversos cuestionamientos y oposición hacia estas.

Tanto la Contraloría Universitaria como la investigación de Aguilar, Castros y Soto (1997) consideraban que la Universidad realmente no se veía tan beneficiada como las fundaciones en su relación contractual. En este sentido, las fundaciones no necesariamente complementaron el trabajo de la Universidad, sino que en muchos casos desviaban e interrumpían las funciones sustantivas de la institución.

Pese a que las fundaciones eran de carácter privado, hacían uso del nombre de la Universidad en la papelería y correspondencia, utilizaban recursos materiales de la institución, las instalaciones físicas, así como su nombre para la promoción de actividades de las fundaciones y su personal administrativo y docente para llevar a cabo sus tareas. Lo anterior sin reconocer monetariamente el trabajo realizado

(solo a los encargados directos), de forma tal que se daba un traslape de funciones y quedaban relegadas las actividades sustanciales y financiadas por la Universidad (Aguilar, Castros y Soto, 1997; Contraloría Universitaria, 1991a). Aunado a lo dicho anteriormente, permitían sueldos altos (sobresueldos) para las personas involucradas, esto debido a su posición jerárquica establecida dentro de la Universidad. Asimismo, se redirigieron ingresos y actividades hacia las fundaciones, las cuales típicamente había realizado la Universidad (Aguilar, Castros y Soto, 1997; Contraloría Universitaria, 1991a).

Los cuestionamientos no se dieron solamente a través de esta investigación o las instancias formales de la Universidad, el Semanario Universidad también hizo críticas importantes a las fundaciones. En una noticia publicada el 10 de junio de 1998, llamada “Germen de corrupción revolotea”, este semanario hacía una serie de críticas hacia los actos de corrupción que se daban a lo interno de la Universidad. La noticia señalaba actos cuestionables: “convenios lesivos que se firman sin aval de las instancias correspondientes, traslado de bienes privados (fundaciones), pagos en dólares por asesorías legales, comercialización de las actividades académicas y duplicación de salarios de jefaturas” (Ramírez, 1998, p. 2).

En la noticia, además, se criticó la impunidad existente en la institución y el hecho de que la administración facilitara estas acciones, al trasladar las responsabilidades de la universidad a las fundaciones. Se recordaron denuncias que había realizado el Semanario Universidad, en 1995, acerca de los sobresueldos que recibían ciertas personas que trabajaban en la Universidad, así como la venta de un trabajo comunal por parte de Fundación para el Desarrollo de la Facultad de Ingeniería (FUNDAFAC). Asimismo, se criticaba la falta de controles que tenía la Fundación de la Universidad de Costa Rica y detallaron cómo la Fundación de Estudios de Posgrado e Investigación en Ciencias Académicas (FUNDEPOS) había recibido activos de la Universidad y hacía cobros millonarios que permitían dobles sueldos para ciertas personas (Ramírez, 1998, p. 2).

Otro nudo problemático era el hecho de que las personas que ocupaban puestos de dirección o decanatura podían hacer uso del tiempo y de los proyectos de venta de servicios como herramienta política para garantizar la continuidad en sus puestos, o bien, en caso de querer ocupar un puesto de elección (Aguilar, Castros y Soto, 1997). En este sentido, la lógica de la venta de servicios a través

de la Universidad se ha sostenido sobre relaciones muy jerárquicas, desde una perspectiva individualista y utilitaria de la construcción del conocimiento de la institución. Esto ha permitido establecer relaciones de poder desproporcionadas y ha ampliado la estructura jerárquica que se da en la entidad y que genera vulnerabilidad.

Ahora bien, las posibilidades de fiscalización sobre los procesos de venta de bienes y servicios eran y siguen siendo escasos, tanto en términos legales como políticos. Desde 1990, la Oficina Jurídica emitió un criterio en el cual indicó que las fundaciones, aunque hayan sido creadas por la Universidad, son un ente completamente separado y se rigen bajo otra lógica legal.

De forma que, por ley, el control fundamental de las fundaciones se da a través de la Contraloría General de la República. En ciertos casos, la Contraloría Universitaria podía realizar auditorías a las fundaciones; sin embargo, debido a que estas no se rigen por el derecho público, las lógicas de control de la institución universitaria no se podían aplicar tal cual. Ante esta situación, desde 1991, la Contraloría Universitaria había establecido una serie de recomendaciones que buscaban promover la regulación de las actividades de las fundaciones, la necesidad de tener una separación clara de funciones y de imagen entre estas y la Universidad y establecer dentro de su marco normativo procesos que puedan regular la relación fundaciones-sociedad-universidad (Contraloría Universitaria, 1991a, 1991b).

A pesar de la clara necesidad de regulación que señaló la Contraloría Universitaria y el conocimiento que se tenía sobre abusos perpetuados por las fundaciones desde inicios de 1991, el primer indicio de regulación de estas se dio en 1998, por medio del Consejo Universitario, y, es hasta el 2018, como se mencionó anteriormente, que se acordó y se publicó el nuevo reglamento que regula el vínculo externo remunerado. En su exposición de motivos, el documento de 1998, llamado “Lineamiento para la vinculación remunerada de la Universidad de Costa Rica con el sector externo”, señala lo siguiente:

Se hace necesario establecer políticas y lineamientos que permitan ordenar y estimular la vinculación remunerada con el sector externo pero que, al mismo tiempo, garanticen que esta no entre en contradicción con las actividades sustantivas de la Universidad de Costa Rica, ni debilite

o reemplace la vinculación no remunerada que la Institución ha brindado tradicionalmente a las comunidades y organizaciones de bajos recursos. (Universidad de Costa Rica, 1998, p. 1)

Lo anterior indica claramente el interés de la Universidad por establecer, a nivel institucional, el vínculo remunerado. Incluso, afirma la necesidad de generar una articulación institucional, esto dentro de la lógica de “las nuevas reglas” del desarrollo global que necesita que la Universidad sea más ágil y efectiva en sus acciones.

Pese a que, desde entidades de toma de decisión, como el Consejo Universitario, se conocía la compleja relación entre la Universidad y sus fundaciones, como el choque entre cuerpos y lógicas legales completamente distintas y las inconsistencias y abusos de poder, desde el Consejo y la Contraloría Universitaria se mostró una apertura y la necesidad de la institución de adaptarse a la lógica de mercado como “imperativo de subsistencia”. Para ello, debe adaptarse la forma de administración, ya que es un modelo menos burocrático que no deteriora la productividad (Contraloría Universitaria, 1991a, pp. 14-15).

Es así como la Universidad, tanto desde la Contraloría Universitaria como desde el Consejo Universitario, relacionó los cambios y las transformaciones que se venían desarrollando en el contexto neoliberal y con respecto al vínculo externo remunerado. Dado que no era posible ingresar en la lógica global sin entrar en procesos de mercantilización, no se lograron evitar ni corregir los puntos problemáticos del vínculo externo remunerado que se habían establecido en la década de 1990.

En los lineamientos de 1998, se hablaba de la necesidad de que el vínculo externo se supeditara a la naturaleza, a los fines y a los propósitos de la Universidad, de manera que se respetaran la autonomía, el compromiso social y la solidaridad académica; sin embargo, muchos de los elementos que justamente son contrarios a los puntos anteriores se mantuvieron. Por ejemplo, se conservó un importante grado de discrecionalidad en las personas encargadas de estos proyectos, de forma tal que, quienes los promovían y, por tanto, tenían los contactos para el vínculo remunerado, tenían prioridad para ocupar el cargo de coordinación, así como la responsabilidad de los aspectos académicos, el impacto de la actividad y el manejo adecuado de los recursos financieros (Universidad de Costa Rica, 1998, p. 4).

En el tema de los complementos salariales, que ha sido uno de los elementos más criticados, los lineamientos establecen que estos se rigen por las normas que establece la institución (Universidad de Costa Rica, 1998, Sec. 3.14). Desde 1999, la normativa universitaria indica que los montos y el tiempo durante el cual se pagará el complemento salarial es responsabilidad del Consejo Asesor o Científico de la unidad ejecutora del programa o proyecto por desarrollar. Este deberá presentar la propuesta de complemento salarial para la aprobación del vicerrector correspondiente y no podrá superar el 60 % de la base de catedrático con 30 años de anualidad, sin contar pluses salariales, ni superar el 80 % del salario bruto de la persona que estaba recibiendo el complemento, pero que, bajo casos especiales, esto podría ser obviado (Universidad de Costa Rica, 1999, Sec. 4).

En términos de fiscalización, a pesar de que se posibilitaba que el Consejo Universitario, el rector, la vicerrectoría correspondiente, la Oficina de Planificación Universitaria y la Contraloría Universitaria hicieran auditorías (Universidad de Costa Rica, 1998, Sec. 3.19), no se discutía el hecho de que, si las actividades se hacían a través de la Fundación UCR, los controles de la universidad no tendrían todos sus alcances. Además, tampoco se establecía la forma en que se harían estas auditorías ni las posibles sanciones.

Estos lineamientos inhibieron la posibilidad de crear más fundaciones en la Universidad, por lo que la actual Fundación UCR se convirtió en la única entidad con capacidad de hacer uso de los fondos generados por vínculo externo. Sin embargo, no se resolvió el hecho de que, de igual forma, se daba una transferencia de recursos públicos a instituciones públicas y privadas. Incluso, se estableció que el 20 % del dinero recibido por el vínculo externo debía pagarse a la fundación, 15 % para un fondo institucional y 5 % de gastos administrativos (Universidad de Costa Rica, 1998, Sec. 4.3).

Por lo tanto, a pesar de que los lineamientos evitaron la proliferación de las fundaciones, estos no solucionaron los problemas del vínculo externo remunerado. De hecho, pasaron 20 años para que, por medio de un reglamento, se pusieran limitaciones claras con el fin de mejorar estos procesos. Por ejemplo, se limitó la posibilidad de que personas en puestos de poder pudieran coordinar o recibir remuneración extra por proyectos de vínculo externo y se restringió la inclusión de personas que ya tuvieran tiempo completo en la institución (Universidad de Costa Rica, 2017b, sec. 9 y 21). De esta forma, se limitaron, por primera vez, los sobresueldos que se daban, en especial a figuras de poder dentro de la institución.

En la actualidad, el hecho de que exista un reglamento que, al menos, limite ciertos abusos de poder y nudos problemáticos de la relación de vínculo externo remunerado es muy importante, debido a que la Universidad institucionaliza cada vez más la venta de servicios como forma ordinaria de captación de fondos. Numerosos centros e institutos de investigación carecen de plazas propias para realizar su trabajo, por lo cual deben sostenerse inevitablemente en el vínculo externo remunerado para cumplir con los objetivos que le son demandados por la Universidad, en su meta de lograr los requisitos y pautas de evaluación a partir de los *rankings*.

Cuando se realizó el trabajo de campo del proyecto de investigación que deriva en la escritura de este libro, el nuevo reglamento acababa de entrar en rigor y no era conocido por todas las personas entrevistadas, de forma que los procesos y vivencias sobre la mercantilización se dieron en el contexto de los lineamientos de 1998, lo cual implica un vínculo externo poco fiscalizado, con facilidad de abuso de poder y legitimador de las jerarquías institucionales. Esto en medio de las presiones, impulsos e institucionalización de los procesos de mercantilización por parte de la Universidad. Así, aunque las personas no quisieran necesariamente participar en estos procesos, estas se ven de alguna manera obligadas a insertarse en la lógica, sobre todo, si tienen un puesto de poder y la responsabilidad de sostener y dirigir la investigación, la acción social y la docencia dentro de su unidad académica, lo cual implica garantizar recursos y personal para llevarlas a cabo.

A continuación, se describen los procesos y vivencias de las personas que trabajan en la Facultad de Ciencias Sociales de la UCR y las implicaciones de estas sobre el desarrollo institucional.

Procesos y vivencias de mercantilización en las actividades sustantivas de las Ciencias Sociales en la Universidad de Costa Rica

Mercantilización en las actividades de vínculo remunerado

Como se ha señalado, los procesos de mercantilización dentro de la Universidad se desarrollan en todas sus actividades sustantivas, así como en todas sus áreas de conocimiento y acción. Algunas

de estas áreas, vinculadas al sector industrial, agropecuario y comercial del país, han estado más familiarizadas con los procesos de venta de bienes y servicios. Sin embargo, desde las Ciencias Sociales, por sus características, la forma en que se concibe la construcción de conocimiento, el intercambio con la sociedad y su función social, no se han desarrollado a profundidad este tipo de relaciones o, al menos, no se han establecido como formas naturales de relación.

Lo anterior ha permitido que las personas dentro de esta área de conocimiento hayan podido construir un discurso de oposición más claro ante estas transformaciones y prácticas mercantiles. No obstante, desde la Universidad se genera cada vez más presión para que se establezcan procesos de internacionalización, tales como movilidad estudiantil y docente, publicación en revistas indexadas, investigaciones colectivas con redes internacionales, entre otras; asimismo, para que las personas que investigan y enseñan sigan la línea mercantil, ya sea creando cursos, productos, asesorías, consultorías y proyectos que puedan generarles dinero para atender sus necesidades específicas. Incluso, se insta a que cada unidad académica se convierta en emprendedora y gestora de sus propios recursos para así poder garantizar la reproducción de su tarea y que la institución pueda cumplir con los requisitos de la internacionalización (comentados en el capítulo previo).

Todas estas actividades no son ajenas al quehacer universitario, por el contrario, el intercambio de ideas, profesores y estudiantes ha sido una práctica usual de la academia, al igual que la creación de cursos de actualización profesional y el acercamiento a comunidades, gremios, sindicatos, pequeñas empresas, entre otros. La diferencia recae en que estas actividades se ven ahora como la forma de darle sostenibilidad a las unidades académicas, a su personal y proyectos, tanto de docencia como de investigación, en vez de funcionar como un aporte y devolución que hace la Universidad a la sociedad. En este sentido, la innovación también implica una transformación en la manera en que la universidad conceptualiza y gestiona sus actividades regulares.

Innovar se convierte en un concepto propio de la mercantilización que disfraza la neoliberalización de las relaciones universidad-sociedad, bajo la idea de lo novedoso y moderno. Esto, además, implica que la forma tradicional en la que las universidades han elaborado sus procesos de vínculo con la

sociedad es insuficiente y de poca calidad. Como señalan Cabrales y Díaz (2015), quienes citan a Slaughter y Leslie (1997), el capitalismo académico ha orientado las políticas de educación superior a la investigación aplicada y a la innovación, lo cual implica resolver los problemas de sostenibilidad financiera de las instituciones por medio de las matrículas, venta al sector productivo de cursos y resultados de investigación; esto implica, a su vez, la flexibilización laboral del cuerpo docente en la Universidad (Cabrales y Díaz, 2015, p. 222).

Desde la Vicerrectoría de Investigación, se afirma que es responsabilidad de la universidad vincularse con todos los sectores de la sociedad civil y buscar vías para la satisfacción de sus demandas (Entrevista N. 22). No obstante, no se discrimina si las demandas de estos grupos están en la línea de desarrollo e interés social o si, por el contrario, responden a intereses específicos de grupos de poder que buscan, por medio del conocimiento creado en la Universidad, generar más lucro para sí mismos y sus organizaciones. Lo importante es lograr la sostenibilidad financiera, aunque las acciones para lograrlo vayan en contra de las posiciones éticas de las disciplinas, como en el caso de las Ciencias Sociales.

Debido a su carácter transformador, la vinculación externa desde las Ciencias Sociales no es tan clara, por lo tanto, muchos de los proyectos de vinculación se dan a través de asesorías, consultorías y cursos específicos para ciertos profesionales, lo cual, como se mencionó anteriormente, por sí mismos no implican acciones nuevas, sino que es una forma usual en que la Universidad ha tenido relación con la sociedad. La venta de productos, creación de patentes o de ideas de negocios no son procesos que naturalmente se den en estas disciplinas, por lo cual solo cambia la forma en que se gestionan estas relaciones.

Cuando los vínculos se dan con el sector público no son considerados actos de mercantilización, a pesar de que igualmente se engloban dentro del reglamento de vínculo remunerado. Por el contrario, se ve de forma natural que la Universidad sea una parte importante en el desarrollo y gestión de proyectos estatales y que el producto de sus investigaciones sea tomado en cuenta en decisiones políticas. Este tipo de relación se da con el Poder Judicial, el Ministerio de Educación Pública, el Servicio Civil, el Ministerio de Salud, el Tribunal Supremo de Elecciones, el Patronato Nacional de la Infancia, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos y organismos internacionales como la Organización Internacional del

Trabajo, la Unión Europea, la OCDE, entre otros. No obstante, estos últimos organismos internacionales, en muchos de los casos, traen agendas en específico que esperan que se tomen en cuenta en el desarrollo de los procesos de investigación y se visualicen en los resultados e interpretaciones realizadas.

En general, las personas entrevistadas para esta investigación no consideran que la vinculación remunerada sea mala en sí misma, pero sospechan de la posibilidad de que estos vínculos intervengan en los resultados de las investigaciones, ya sea que de antemano se dicte la línea de análisis o que se pretendan cambios en el producto finalizado. Por ejemplo, en estudios sobre gremios específicos, personas en la jefatura de estos o encargadas del estudio han solicitado eliminar temas o personas de los resultados de investigación por razones arbitrarias, políticas o personales, lo cual implica que las personas investigadoras deban negociar los resultados de sus trabajos y la forma de redacción, al punto de tener que discutir sobre oraciones y palabras en específico (entrevistas N. 3 y N. 13).

Además, consideran que al negociar se pierde autonomía en el desarrollo de la investigación, ya que el ente financiador siempre va a ser importante debido a que es quien permite el desarrollo del proyecto, consultoría u otro tipo de trabajo académico. En el caso de Ciencias Sociales, esto implica, en muchas ocasiones, la contratación de recurso humano, pues las personas son esenciales para desarrollar los procesos de investigación dada la forma mediante la cual se trabaja en esta área. En ese sentido, la consecución de fondos por medio del vínculo externo remunerado se convierte en una manera de aumentar el personal de la unidad académica, así como de poder llevar a cabo más proyectos de investigación. Lo anterior implica una dependencia funcional hacia la parte que financia y a su forma de entender y de actuar sobre las diversas problemáticas, aunque en ocasiones sea contradictoria a la posición de la persona que investiga desde la universidad (Entrevista N. 15).

Así pues, se genera incomodidad, desmotivación y conflictos éticos visibles en las personas vinculadas a estos procesos; en primera instancia, hay una presión “tácita” (información, premios) y real (limitaciones presupuestarias) de parte de la Universidad para que las unidades académicas generen sus propios procesos de consecución de fondos, sin que haya una guía clara de cómo debe realizarse, más allá del manejo de los fondos institucionales. Las personas entrevistadas, en general, señalaron

que el proceso de vinculación remunerada se hace a ciegas, con muchos obstáculos, procesos burocráticos, costos materiales y personales, sobrecarga de trabajo administrativo y bajo el temor de que la venta de servicios se convierta en la cuarta actividad sustantiva de la institución o que su unidad académica se dedique solamente a esto. En algunos casos, afirman que existen unidades académicas y personas dentro de las Ciencias Sociales que están metidas de lleno en esto y promocionan este sistema como el nuevo *modus operandi* de la institución, como en el siguiente ejemplo:

Es sobre todo una discusión que se da en la comisión de Acción Social, pero ahí sí cierto que hay como mucha resistencia, pero pienso que también puede ir por esa misma falta de claridad, o falta de información de qué modelo es que estamos pensando, ¿verdad?, yo personalmente, en un modelo claro donde no haya un fin de lucro per sé, y también que se dirija como a ciertos grupo de la sociedad, yo no veo malo que la universidad venda servicios, siempre y cuando esté como bien claro y bien regulado ¿verdad? (Entrevista N. 6)

Un elemento que llama la atención es que, en general, las personas entrevistadas se separan de la posición mercantilista de la venta de servicios. Por ejemplo, cuando se les preguntaba sobre su experiencia, había una clara necesidad de dejar por sentado que su persona o la unidad académica en la que trabaja no es neoliberal, pero esto se acompañaba con un “yo no soy enemigo(a) del vínculo externo remunerado” (Entrevista N. 15) y en la mayor parte de los casos hay una afirmación de que ciertas unidades académicas sí son neoliberales. Incluso, en algunos casos se acusaban entre sí como neoliberales y defensoras del vínculo externo remunerado; además, se señaló que ciertas unidades académicas en específico traspasaban sus ámbitos de conocimiento y experiencia para obtener fondos externos (Entrevista N. 4). Esto último es visto de forma negativa y perjudicial para la Universidad.

Se trata, entonces, de una doble posición: se reconoce la venta de servicios como una característica del modelo neoliberal; pero, al mismo tiempo, se aprecia en el vínculo remunerado la posibilidad de obtener fondos para cubrir sus necesidades y como una forma de establecer la importancia social de la profesión y de la institución tal cual, esto pregonando como requisito que existan ciertas condiciones

de igualdad con la parte que financia. Así las cosas, resulta oportuno preguntarse si estas condiciones de igualdad son realmente posibles, ya que se trata de una situación en la cual cada vez es más necesario obtener fondos externos para que las unidades académicas puedan continuar ciertos proyectos. Por lo tanto, se parte de la necesidad y no de la voluntad. Entonces, ante la necesidad financiera, ¿se puede priorizar la posición epistemológica, teórica y ética en el proyecto que se desea desarrollar?

Anteriormente, se mencionó que la respuesta institucional ante muchas de las necesidades de infraestructura, material o equipamiento de las unidades académicas es cada vez más nula y que se devuelve a las unidades académicas, lo cual las condiciona a entablar relaciones mercantiles que pueden minar su autonomía y la de la institución, así como su facultad y discrecionalidad en la toma de decisiones. Por ejemplo, ante la necesidad de personal en los programas de posgrado, la Vicerrectoría de Docencia recuerda a las unidades académicas que:

Tal y como se ha venido haciendo en el pasado, son las facultades y escuelas las que deciden en consonancia con su presupuesto docente consolidado y con sus propias políticas de apoyo al posgrado, el nivel y tipo de apoyo que puedan brindar [además recuerda que las plazas de apoyo de esta Vicerrectoría son para el grado]. (VD.-C-18-2013)

Esto hace de la mercantilización un proceso altamente desmovilizador, ya que la dependencia de los fondos por parte de las unidades académicas no permite que se desarrolle una verdadera oposición. Antes bien, se debe ingresar y hacer propia esa lógica para sobrevivir; esto implica que, en muchas ocasiones, la oposición sea más una queja que una puesta en acción específica. La ausencia de una oposición clara no es por falta de consenso sobre los efectos negativos de la mercantilización, en general las personas entrevistadas señalan los mismos aspectos, sino, en el caso del personal interino, por el sentimiento de imposibilidad de posicionarse en contra de estos procesos, debido, incluso, a su posición de vulnerabilidad en la institución.

Otra de las dificultades del vínculo externo remunerado, según señalaron algunas de las personas entrevistadas, es que los tiempos de la universidad responden a otra lógica, lo cual implica que el lenguaje

y el ritmo que esta utiliza no sean compatibles con el resto de los grupos sociales. Lo anterior hace que las relaciones entre la Universidad y la sociedad no sean expeditas, sino que, de alguna forma, siguen respondiendo a la lógica pública, la cual difiere de las lógicas mercantiles. Por ejemplo, la disposición de los fondos responde a la aprobación o desaprobación del proyecto por parte de todas las instancias administrativas, en ocasiones, esto provoca que no se puedan iniciar los procesos o que se pierdan los concursos por la tardanza administrativa que se presenta (Entrevista N. 11). Así se señala:

[...] se toparon con grandes obstáculos a la hora de ofertar los servicios porque la gestión interna de la universidad encarecía mucho lo que se ofrecía, entonces la venta al precio del mercado fuera de la Universidad de la consultoría siempre era mucho mayor que el que hacían otros competidores. (Entrevista N. 5)

Asimismo, se cuestiona si la Universidad verdaderamente sabe cuánto cobrar por sus servicios, ya que debe calcularse en relación con el equipo administrativo, técnico y científico que tiene la institución:

[...] hay como vacíos importantes creo yo, me imagino que existen porque se arrastra toda esta discusión a favor o en contra, por ejemplo, la universidad no sabe calcular... el uso de sus recursos desde la luz, el agua, las horas de trabajo en las unidades para vender un servicio ¿verdad?, no sabe cobrar, uno muchas veces va y pregunta a alguien, bueno ¿cuánto cobra la universidad por hora? Y no se sabe, hay toda una lógica ahí que yo creo que tiene que ver con esa digamos, con esa tensión que hay alrededor del tema de venta, del rubro este de venta de servicios. (Entrevista N. 8)

Ahora bien, la forma en que la Universidad ha establecido las recompensas salariales, sobre todo en el caso del sector docente, puede provocar que estos precios se eleven. En los lineamientos de 1998, los costos se incrementaban permitiendo el pago de sobresueldos; en el caso del reglamento actual, la contratación de personas a lo interno se ve limitada y, por el contrario, se fomenta la contratación de personal temporal (Universidad de Costa Rica, 2017b, Sec. 22). Esto implica también procesos de precarización laboral que se tratan de forma detallada en los siguientes dos capítulos.

En esta misma línea, algunas de las personas entrevistadas consideran que los procesos administrativos de la institución no permiten que la vinculación se dé de forma fluida, por ejemplo, el tener que pagar a la Fundación UCR el 20 por ciento de lo ganado, para establecer los vínculos remunerados, hace que los servicios suban de precio y, en algunos casos, la valoración entre el dinero recibido y el trabajo realizado no compensa. Además, si se hace uso de los procesos de la Oficina de Administración Financiera, las actividades pueden atrasarse debido al camino burocratizado que debe cumplir la Universidad (entrevistas N. 6 y N. 11).

En términos de la generación de conocimiento, existen dudas sobre la posibilidad de que las consultorías permitan que realmente se construya conocimiento nuevo, crítico, accesible y beneficioso para la sociedad costarricense. Esta línea es difusa, por ejemplo, algunas personas entrevistadas tienen la sensación de que no se respetan las líneas de conocimiento de las disciplinas de las Ciencias Sociales cuando se realizan consultorías. De forma que existen unidades académicas que aceptan cualquier consultoría, aunque no sea su área de experticia (Entrevista N. 4). Otras unidades académicas, por el contrario, consideran que otras disciplinas están limitando sus espacios de vinculación y aporte hacia la sociedad (Entrevista N. 10).

Mercantilización en la docencia y la extensión

En el caso específico de las actividades de docencia, además de la ampliación de la matrícula, así como el alza en los costos de las carreras, sobre todo en el caso de los posgrados, la mercantilización ha venido a capturar actividades que son intrínsecas a la Universidad y que, en general, no responden a la lógica mercantil. Sin embargo, en la UCR se conceptualizan y se gestionan desde la lógica del reglamento del vínculo externo remunerado, a través de simposios, cursos de extensión, congresos, visitas de académicos extranjeros y en los resultados de investigaciones y de trabajos finales de investigación, por ejemplo.

La matrícula en la Universidad ha ido en aumento en la última década, esto como parte de los acuerdos y de la presión internacional, de forma que se han ampliado los cupos para poblaciones específicas como indígenas, personas en condición de pobreza y dificultad académica, así como en carreras de alta

demanda y en sedes regionales (Castro, 2017; Córdoba, 2011; Prendas, 2016; Villalobos, 2016). Aunado a esto, los medios de comunicación y la sociedad civil han cuestionado el presupuesto de la Universidad en relación con la cantidad de estudiantes matriculados y graduados, acusan a la institución de ser la universidad pública con menor crecimiento de matrícula (Cerdas, 2018; Chinchilla, 2016).

Es claro que se está valorando la institución en términos de productividad, lo cual deja de lado toda la complejidad de tareas que se realizan a lo interno de la Universidad. Ante estos cuestionamientos, el rector de la institución Henning Jensen Pennington señaló, en una entrevista para el periódico *La Nación*, que el crecimiento leve se debe a las limitaciones en la infraestructura en la sede central de la Universidad, por lo cual, espera que con la construcción de nuevos edificios y la contención del gasto en salarios y pluses se pueda invertir en abrir más espacios para nuevos estudiantes (Cerdas, 2018). En el contexto de alta precarización laboral que se da en la institución, estas manifestaciones parecen implicar que la producción de títulos y el aumento de matrícula se van a sostener sobre la profundización de las condiciones inadecuadas en las que trabaja la mayor parte de docentes en la Universidad.

Por su parte, en el caso de los posgrados, la mercantilización está vinculada al financiamiento de estos. Las personas entrevistadas que en algún momento tuvieron a cargo algún posgrado señalan que, en las maestrías autogestionadas, aquellas que no tienen presupuesto regular, sino que sus fondos deben gestionarse por medio de la matrícula, funcionaban como una empresa privada dentro de la Universidad, lo cual se valora de forma negativa y, al menos en una ocasión, se buscó la forma de que el posgrado tuviera financiamiento directo de la Universidad (Entrevista N. 11).

De hecho, los costos del crédito de los posgrados de financiamiento complementario pueden llegar a ser muchísimo más elevados que el monto del crédito de los programas con financiamiento regular, ya que el valor del crédito puede aumentar de un 40 % a un 259 % del precio regular (SEP). Esto debido a que, en este tipo de posgrados, es por medio de la matrícula que se logra sostener el programa y personal docente que trabaja ahí.

De esta forma, los posgrados de financiamiento complementario son vistos como parte de los procesos de vinculación externa remunerada y no como parte de los servicios que la Universidad realiza para la sociedad. La idea de que la Universidad debe adaptarse a los cambios en la forma en que se concibe y se construye el conocimiento a nivel mundial pasa no necesariamente solo por el tipo de carreras y posgrados que se abren, sino también por la lógica en la que estos se ofrecen a la sociedad civil.

Como señala Verger (2013, p. 8) sobre la forma en que las universidades se mercantilizan, en algunos casos se liberalizan los precios de los créditos universitarios; en otros, las universidades que eran gratuitas transitan hacia modelos de financiación mixto o, simplemente, se aumenta el precio del crédito. Otra política que implica la privatización del financiamiento, también muy en boga, consiste en sustituir becas por créditos o aplicar impuestos al titulado.

En esta misma línea, los cursos de extensión de la Universidad en general se han visto como parte del deber social que tiene la institución con el país; por esto, en muchos de los casos, el cobro que se hace a las personas que participan es para costear la alimentación y materiales de la actividad; de manera que el pago de las personas que lo facilitan, así como el espacio físico, es dado por la Universidad. Esta lógica se ve entorpecida, cada vez más, debido a las necesidades de generar fondos para las unidades académicas, de forma que cursos con una duración de cuatro sesiones llegan a costar más de 1000 dólares. Hay una cierta apuesta a este nuevo tipo de vínculo con la sociedad que se sostiene por la posibilidad de que las personas lo paguen y no bajo la idea de democratización del conocimiento.

En general, el cobro que se hace en Ciencias Sociales no es alto y en muchas ocasiones las actividades son gratuitas; sin embargo, la Universidad está apostando por este mecanismo de vinculación, de manera que la decisión de finalmente entrar de lleno en este tipo de vínculos pasa por las jefaturas de las unidades académicas y los acuerdos de las asambleas de las escuelas. La mercantilización no se ve solo en los montos que pagan las personas por los cursos, sino también en las formas de pago que se establecen. Por ejemplo, existen unidades académicas dentro de la institución que permiten el pago de sus cursos, talleres o programas de formación por medio de tarjetas de crédito, haciendo uso de estrategias como minicuotas o tasa cero.

Por ejemplo, en la página web del Centro de Investigación Continua y Administración Pública de la Universidad de Costa Rica (CICAP), específicamente donde se ofertan los programas de educación continua, se establecen las siguientes modalidades de financiamiento para sus cursos virtuales, cursos cortos abiertos y programas técnicos:

Puede cancelar los cursos por medio de tarjeta únicamente.

Puede cancelar los cursos por medio de tarjeta BAC-CREDOMATIC, tasa cero a dos meses plazo.

Puede pagar 100 % de la inversión al inicio del curso.

Puede pagar por adelantado el 50 % y el otro 50 % restante en el transcurso de la capacitación. (*No aplica tasa cero ni descuento).

Puede cancelar los cursos por medio de Minicuotas. Programa Exclusivo para un plazo de 12 meses de pago para un monto mínimo de 100.000 mil colones. (CICAP, UCR; s. f.)

Es decir, se coloca la educación superior como una mercancía más, al comprarla por medio de los sistemas que el capitalismo ha construido para mercantilizar la vida cotidiana. Es la educación en descuento, a crédito o con interés, y el párrafo anterior corresponde a una estrategia para garantizar y atraer a más personas hacia la compra de estos servicios.

De igual forma, la mercantilización de la educación superior es visible a través de la organización. En el caso de simposios, congresos y visitas académicas de personas extranjeras, estos son vistos como parte de las actividades que engloba el vínculo externo remunerado, por lo cual la Fundación UCR cobra un 20 por ciento de los ingresos de la actividad, por la organización y financiamiento de estas. Esto se da por igual con consultorías, asesorías y cursos de extensión.

Las experiencias en relación con esto son diversas, en general hay una gran satisfacción por el trabajo realizado en cuanto a congresos y simposios, pero existen cuestionamientos con respecto a la discrecionalidad

en la toma de decisiones y el manejo del dinero. Estas actividades tienen inscripciones cada vez más altas que las hacen menos accesibles para el estudiantado o nuevos profesionales (Entrevista N. 6).

En relación con los procesos de acreditación, estos también vienen a insertarse en los procesos de la mercantilización de la educación superior. Todos los años la Universidad debe hacer un pago de dinero importante para establecer un sistema de acreditación que se vende como la garantía de la calidad de la educación superior, cuando en realidad lo que hace es asegurar que la Universidad cumpla una cantidad mínima de estándares que se consideran “adecuados”, pero no necesariamente los mejores, como se apunta a continuación:

[...] para efectos tanto de la evaluación interna, como con entidades acreditadoras nacionales e internacionales, hay una serie de estándares que estas Unidades piden para decir que la unidad académica o la instancia que se está evaluando cumple con esos requerimientos. Entonces, hay estándares que son básicamente mínimos. Ustedes sabrán que los estándares nunca se van hacia arriba, los estándares son siempre los mínimos deseados. En donde cualquier cosa que se coloque por encima de ellos, genial, la idea es que por lo menos estemos ahí. (Entrevista N. 20)

Ahora bien, en acción social, según una de las personas entrevistadas, se generan más vínculos remunerados. Incluso en las jornadas de la Vicerrectoría de Acción Social se elogian como proyectos exitosos aquellos que tienen que ver con vínculo remunerado (Entrevista N. 28).

Como se comentó anteriormente, todos estos procesos se dan bajo una serie de contradicciones que es necesario analizar para comprender la problemática a profundidad. A pesar de que la Universidad, por un lado, impulsa todos estos procesos de mercantilización, por otro lado, afirma su carácter social, crítico, emancipatorio y humanista. Por lo tanto, actividades impulsadas por ambas visiones se dan al mismo tiempo y en muchas ocasiones en un mismo espacio geográfico con problemáticas contradictorias o disímiles. Por ejemplo, hay grupos de la Universidad que trabajan con comunidades afectadas por la siembra de piña, cuando, al mismo tiempo, otros grupos de la misma institución brindan capacitaciones

y asesorías a las empresas que siembran esta fruta. En este sentido, es importante preguntarse y analizar: ¿desde qué lugar se posiciona éticamente la Universidad? E incluso, ¿es posible que la Universidad sea consecuente con su trabajo como un todo?

Otro ejemplo del nivel de contradicción que se da a lo interno de la UCR es el tema de la necesidad y presión para que todas las investigaciones sean publicadas en revistas indexadas, internacionales y de gran alcance. En este escenario, las investigadoras e investigadores compiten con un gran número de personas para lograr que publiquen sus trabajos y, en muchas ocasiones, no se cuenta con los ingresos necesarios para publicar en revistas de esta índole. De forma que, tanto en la esfera nacional como internacional, se encuentran con obstáculos para la publicación. Además, a pesar de que la Universidad exige la publicación, no brinda suficiente apoyo para realizarla.

Mercantilización a través del financiamiento a la investigación

Una de las formas más visibles de mercantilización se da a través del financiamiento de las unidades académicas, en las cuales se ven afectados los procesos de docencia, investigación y acción social. En el transcurso de la década de 2010, se crearon nuevos tipos de financiamientos en los cuales las personas deben concursar con sus proyectos para poder acceder a los fondos. Muchas veces se divulgan y se premian proyectos específicos, los cuales se muestran como ejemplos de las prácticas de investigación y vinculación remunerada que la institución desea establecer. Usualmente, esto implica vínculos internacionales, la creación de patentes y el establecimiento de vínculos externos remunerados; lo anterior se ha realizado de diversas formas y a través de varios canales.

Tradicionalmente, la Universidad ha financiado con su presupuesto ordinario los proyectos de investigación de las unidades académicas, así como el personal docente que trabaja en las carreras de grado, sin importar la disciplina o envergadura del proyecto. Esto ha implicado ciertas limitaciones en cuanto a la disponibilidad de recursos y, en general, las unidades académicas han trabajado bajo ciertas restricciones de dinero y de personal, entre otras.

Como medida para fomentar investigación de “calidad y excelencia”, la Universidad y la Vicerrectoría de Investigación han establecido fondos concursables que no están dirigidos a problemáticas o áreas específicas, sino que se enfocan en financiar las diversas maneras en que se desarrollan procesos de investigación dentro de la institución, ya sea de forma individual o en grupo. Intentan brindar opciones de financiamiento a personas que están iniciando su formación como investigadoras, o bien, a personas con mayor trayectoria que realizan proyectos individuales o en grupos de investigación. Sin embargo, estos no son accesibles para toda la población universitaria que investiga. Estos concursos legitiman la lógica de la internacionalización neoliberal y la mercantilización en la educación superior por medio del lenguaje utilizado, los resultados esperados, los procedimientos y requisitos de los concursos, así como por la competencia entre las diversas áreas de conocimiento y espacios de investigación en la institución.

En el año 2014, se fundó UCREA, como una plataforma para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios e internacionales de investigación. En el documento donde se instituyó UCREA, se identifica claramente la narrativa de la internacionalización neoliberal y el lenguaje mercantil. A pesar de que habla de autonomía, problemas sociales y necesidad de contribuir a los problemas de la región, la lógica de su creación se basa en los cambios de la sociedad del conocimiento, la eficiencia, la excelencia, la innovación, entre otros. Por ejemplo, el artículo nueve de la resolución de su establecimiento señala:

[...] considerando movimientos mundiales que ya han comenzado a manifestarse en Latinoamérica la UCR requiere movilizar del modo más eficiente su potencial científico y académico, generando espacios meta-disciplinarios que permitan encausar recursos institucionales y de otras fuentes hacia los fines pertinentes. (Espacio de Estudios Avanzados de la Universidad de Costa Rica, 2017)

En esta afirmación, es visible que la entidad desea adaptarse a la forma en que se concibe y se desarrolla la construcción de conocimiento y la educación superior a nivel internacional, a su vez, encausa fondos propios hacia este tipo de proyectos y establece la consecución de fondos externos como un objetivo institucional. En la convocatoria para los fondos del 2018, se señala como fin primordial promover

la investigación transdisciplinaria innovadora, de forma que se impulsa la creación de proyectos y, de manera implícita, se establece la ventaja de proyectos nuevos en relación con algunos que llevan ya algún tiempo en desarrollo (Espacio de Estudios Avanzados de la Universidad de Costa Rica, 2018).

Los concursos divulgados por UCREA han legitimado las jerarquías institucionalizadas en la Universidad, en relación con los campos de acción, atestados académicos y disciplinas. Por ejemplo, se priorizan los fondos para la investigación en detrimento de la acción social; en un documento compartido durante un taller de preparación para los fondos, se dice que la deficiencia de algunos de los proyectos del año anterior se debía a que se presentaba como una iniciativa de acción social y no como una pregunta de investigación (Espacio de Estudios Avanzados de la Universidad de Costa Rica, 2017). A su vez, para poder participar de los grupos de investigación se debe tener como mínimo el título de maestría (Parral, 2017), pues hay una jerarquización en estos procesos dirigidos hacia la academia validada por títulos y publicaciones y no por los procesos de extensión social que se pueden desarrollar.

De igual forma, la Vicerrectoría de Investigación, a partir del año 2018, realizó cambios importantes en la forma en que se financian los proyectos de investigación. Según la Vicerrectoría, a través de estas transformaciones “se busca impulsar la calidad y la excelencia, apoyando con mayor asignación presupuestaria a las mejores propuestas por la vía de los concursos de fondos” (Universidad de Costa Rica, 2018b). Se establece una vinculación directa entre excelencia y forma de financiamiento, o bien, entre excelencia y cantidad de recursos para realizar la investigación, a pesar de que mayores recursos pueden permitir mayores y mejores alcances, esto no necesariamente se cumple en todas las oportunidades.

Este nuevo financiamiento se dirige a las personas que trabajan en la Universidad, en cuatro fondos que oscilan entre 5 a 30 millones de colones: el fondo de estímulo a la investigación, el fondo semilla, el fondo para grupos de investigación y el fondo de mentoría. Todos estos establecen un máximo de proyectos ganadores, según el cumplimiento de ciertas condiciones, por ejemplo, el fondo de mentoría busca dar apoyo para que quienes investigan fortalezcan sus capacidades a través de la mentoría de una persona con experiencia (Universidad de Costa Rica, 2018b), el fondo de estímulo a la investigación da apoyo a proyectos individuales (Universidad de Costa Rica, 2018a), el fondo de grupos

de investigación ayuda a aquellos proyectos que involucren la participación de varias personas en calidad de investigadoras y que se consideren como de alta envergadura (Universidad de Costa Rica, 2018c) y, por último, el fondo semilla es para potenciar la investigación en unidades académicas y a las personas dentro de estas (Universidad de Costa Rica, 2018c).

Los fondos se conforman por el apoyo de un cuarto de tiempo docente para la investigación y sumas de dinero que oscilan entre los dos millones y los treinta millones de colones, durante el periodo de vigencia del proyecto en el caso de los fondos de la Vicerrectoría (Espacio de Estudios Avanzados de la Universidad de Costa Rica, 2017) y hasta de 40 millones de colones en el caso de UCREA (Universidad de Costa Rica, 2017a, 2018a, 2018b, 2018c). Estos recursos permiten que se puedan adquirir materiales, equipos e insumos necesarios para la realización del proyecto de investigación, así como el pago de asistentes y viáticos.

La forma en que se pensó la distribución de los fondos busca establecer la equidad según áreas de conocimiento; en cada concurso se establece la cantidad de proyectos que van a ser elegidos por área académica, tanto en el Campus Rodrigo Facio como en sedes y recintos fuera del Valle Central, aunque estos últimos se ven como un todo conglomerado, lo cual coloca a las personas concursantes procedentes de estos últimos en desventaja en relación con quienes realizan investigación desde la Sede Rodrigo Facio. Las personas que desempeñan su labor en esta sede pueden concursar por estos financiamientos que son divididos por área académica, y van de uno a dos proyectos por área; mientras que en cada concurso se le da financiamiento de dos a cuatro proyectos de sedes y recintos.

En un solo concurso, entonces, hay financiamiento para diez proyectos dentro de la Rodrigo Facio y solo de dos a cuatro para el resto de sedes y recintos. En total, estos tienen posibilidad de que máximo, contando todos los concursos disponibles, se les financien ocho proyectos. Además de la jerarquía basada en títulos universitarios que traen estos procesos de investigación, se profundiza la jerarquía centro/periferia que ha existido en la institución desde hace mucho tiempo y que ha hecho el trabajo fuera de la sede Rodrigo Facio un espacio de mayor vulnerabilidad.

Ahora bien, estos fondos, a pesar de que se proponen como formas de mejorar la calidad y excelencia de la investigación, no solucionan el tema de la precarización laboral existente en la Universidad. Todos los concursos otorgan solamente un cuarto de tiempo para realizar los proyectos de investigación, lo cual ya representa un reto, pues diez horas a la semana no necesariamente responden a la forma en que se realiza la investigación, en especial cuando se involucra el trabajo con personas externas a la institución.

De manera que se intenta mejorar la calidad de la investigación, pero no la calidad de las condiciones laborales de la persona que la realiza. Por el contrario, la carga asignada va a depender de si se gana o no el concurso o de la posibilidad y voluntad de los mandos de las unidades académicas. En caso de que efectivamente el cuarto de tiempo implique un aporte esencial para el proceso de investigación, no resuelve los problemas estructurales de la institución ni las pocas posibilidades que tienen las unidades académicas para realizar proyectos de investigación.

Además, la forma en que se evalúan los proyectos ganadores de los fondos se hace bajo las lógicas y lenguajes de la universidad corporativa, la cual se basa en la internacionalización neoliberal y la mercantilización de la educación superior. Como rubros de evaluación de los proyectos se proponen los que siguen: calidad, excelencia, pertinencia, relevancia, integración, sinergias potenciales, productividad esperada e impacto potencial.

A la par de esto, como resultado de la investigación se establecen las siguientes opciones: artículo(s) científico(s) publicado(s) o al menos sometido(s) a revistas indexadas con arbitraje, publicación de libro, capítulo de libro, manual de uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, solicitud de registro o registro de propiedad intelectual (derecho de autor, patente, modelo de utilidad, diseño industrial o derecho de obtentor), realizado en coordinación con la Unidad de Gestión y Transferencia del Conocimiento para la Innovación (PROINNOVA), solicitud de registro o registro de un producto ante la autoridad competente (realizado en coordinación con PROINNOVA), licenciamiento de propiedad intelectual u otra forma de transferencia de tecnología (realizado en coordinación con PROINNOVA) y obras artísticas (música, escultura, pintura, producción audiovisual, teatro, entre otros) (Universidad de Costa Rica, 2014, Sec. 9). Hay un énfasis en que los resultados de estos concursos deriven

en productos mercantilizables, de forma que se excluye del todo cualquier devolución con las personas y comunidades participantes de la investigación u otras formas de relación con estas.

Los fondos se instituyen como una ventana de oportunidad para mejorar ciertos procesos de investigación y, efectivamente, en los casos de los proyectos que ganan el financiamiento permiten ampliar sus alcances. Sin embargo, todas las características de estos, la forma en que se evalúan los proyectos para ganar el concurso y los resultados de investigación normalizan y profundizan la mercantilización de la educación superior y los impulsos internacionales que están transformando la relación entre el Estado y la sociedad costarricense y la universidad. Esto hace que la competencia sea el único vehículo para mejorar o ampliar los recursos con los que las personas que investigan dentro de la universidad cuentan para desarrollar sus proyectos.

Por su parte, los proyectos deben mostrar rubros de calidad y excelencia, los cuales, como se ha señalado, no son aclarados por la institución y, según los organismos internacionales, deben estar basados en métricas cuantitativas, medibles y mercantilizables. Lo anterior excluye una gran cantidad de proyectos de investigación de gran trascendencia, pero cuyos objetivos y resultados no pueden cuantificarse ni tienen la intención de hacerlo.

Los procesos de mercantilización en la Universidad no son nuevos, tienen ya casi cuatro décadas en construcción, de forma lenta, pero cada vez más institucionalizada. Sus efectos no se han localizado únicamente en cómo se valoran, se financian y se desarrollan la docencia, la investigación y la acción social en la Universidad, sino que también han venido a profundizar características estructurales de la institución, las cuales han generado desigualdad, precarización laboral y un sistema de privilegios basado en jerarquías por grado académico o disciplina y entre las mismas actividades sustantivas de la universidad, colocando la investigación por encima de la docencia y la acción social. Ha permitido, además, que personas dentro de las jerarquías institucionales, con altos grados de discrecionalidad y privilegios, hayan hecho uso del vínculo externo remunerado para generar lucro individual desde su lugar de funcionarios públicos.

Esta misma vulnerabilidad se da en el caso de los trabajos finales de graduación. Desde la Agencia Universitaria para la Gestión del Emprendimiento (Auge),³ se busca que el personal docente fomente en sus estudiantes el emprendimiento para realizar trabajos finales de graduación que puedan generar réditos significativos. En este sentido, la lógica de la docencia no cambia por la mercantilización en la forma de dar clases, sino en la forma en que las personas docentes guían a sus estudiantes en los procesos de elección y desarrollo de sus trabajos finales de graduación. Se busca que el estudiantado se gradúe bajo la lógica de emprendimientos, donde el fin no es necesariamente la construcción de conocimiento, sino la idea de generar pequeños negocios.

Así las cosas, a la hora de establecer relaciones de colaboración o prácticas de estudiantes, sobre todo, en casos donde las empresas desean incorporar estudiantes para realizar “pasantías”, pero sin hacer un reconocimiento monetario del trabajo realizado, existe preocupación de que las personas estudiantes se vean violentadas o explotadas en contextos fuera de la Universidad, pero vinculados a ella, como se señala a continuación:

Es que hay empresas que nos dicen miren tenemos esta oferta laboral si usted quiere la puede pasar por correo o el sitio web de la escuela o pasársela docentes y a estudiantes y no sé qué, nosotros por lo menos desde que yo estoy, la respuesta prácticamente es: "nosotros no somos agencia para pasar esa información", porque ¿qué pasa? como yo soy tan metida en la cosa de violencia yo digo: ¿qué pasa si...?", más allá de la cuestión mercantil, "¿qué pasa si yo mando una información de un lugar

3 La Agencia Universitaria de la Gestión del Emprendimiento fue creada en el año 2012 bajo la rectoría de Henning Jensen Pennington. Esta unidad se encuentra adscrita a la Vicerrectoría de Investigación y tiene apoyo financiero y logístico de la Fundación UCR. Su misión, según la página web de Auge, es “incubar proyectos innovadores e impulsa organizaciones dinámicas para contribuir con un desarrollo inclusivo y sostenible” (AugeUCR, 2020). Su principal tarea consiste en un programa de fases en las que se desarrollen emprendimientos. En la primera fase, se descubre la oportunidad de emprendimiento, la segunda fase consiste en idear un modelo de negocio, la tercera fase es la creación de un *Startup* y la cuarta consiste en escalar en ventas, ejecución y oportunidades de negocio. Entre los beneficios de iniciar un emprendimiento presentan el *coaching* personalizado, la plataforma de servicios, eventos de comunidad, espacio de *cowork*, oportunidad de capital de semilla, red de mentores y estudiantes de TCU. En la página web de AUGE, presentan 39 emprendimientos que se han desarrollado en su incubadora. Específicamente dentro de la Universidad de Costa Rica, la oficina de Auge promovió la creación de los Café Hangar, los cuales se encontraban distribuidos en distintas partes del campus (AUGE, UCR).

donde se violan los derechos humanos?, ¿qué pasa si es una empresa que es un intermediario de trata laboral?". (Entrevista N. 4)

Finalmente, hay ciertos trabajos finales de graduación cuyos resultados pasan a ser información confidencial y propiedad de empresas privadas. Esto tiene dos ramificaciones importantes, en primer lugar, al ser la UCR una universidad estatal financiada por el erario público, sus resultados deberían ser abiertos y con el bienestar social como meta final. En segundo lugar, al establecer relaciones con empresas para realizar trabajos finales, que impliquen información o conocimiento confidencial para la empresa, se puede perder la lógica de bienestar social y toda la inversión pública realizada para que el estudiantado se convierta en profesional se transfiere al sector privado.

Conclusiones

A pesar de que las presiones hacia la mercantilización han aumentado en los últimos años, también ha aumentado el cuestionamiento a estos procesos. Sin embargo, el proceso de mercantilización parece llevar ventaja, ya que los cambios dirigidos a este modelo de universidad se siguen implementando sin reconocer los señalamientos que se vienen haciendo desde diversas instancias.

Desde que se crearon las fundaciones en la Universidad, se han realizado muchas observaciones sobre los posibles riesgos y problemas de la venta de servicios o al vínculo externo remunerado. A pesar de las advertencias, muchas de estas problemáticas se siguen presentando en la actualidad, especialmente se cuestiona la transferencia de fondos públicos al sector privado. Es decir, la institución continúa impulsando y fortaleciendo actividades y formas de vínculo con la sociedad que pueden deformar los mismos principios democratizadores de la Universidad y, finalmente, dismantelar la idea de una educación pública y para las masas.

Cuanta más presión tengan las unidades académicas, que por lo general no generan servicios ni mercancías comercializables, para conseguir fondos para pagar sus proyectos de docencia, investigación y

acción social, más se debilitará la idea de una universidad crítica, con autonomía de pensamiento y de educación popular. A pesar de que las personas no estén del todo de acuerdo con los procesos de mercantilización dentro de la institución, muchas veces se ven envueltas en estos por las responsabilidades y demandas de su cargo. Por su parte, la institución premia ya sea con reconocimiento o de forma material a las unidades académicas que se apegan a estas líneas de gestión, administración y vinculación con la institución.

A este escenario, se suma un ambiente nacional y regional que cada vez más cuestiona y deslegitima la función pública, tanto desde el gobierno y las instituciones autónomas como desde la UCR. En este sentido, la lucha contra la mercantilización de la educación superior tiene muchos obstáculos y fuerzas que buscan desmovilizar los intentos de resistencia y organización; sin embargo, sigue existiendo dentro de la Universidad un grupo de personas que apunta hacia una educación pública, bajo los ideales de autonomía y libertad de cátedra, quienes, aún en estas condiciones, podrían, eventualmente, generar una oposición unida.

Bibliografía

- Aguilar, R., Castros, A. C. y Soto, I. (1997). *Análisis de las relaciones entre la Universidad de Costa Rica y las Fundaciones*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Costa Rica.
- Cabrales, O. y Díaz, V. (2015). El trabajo docente universitario ante los nuevos modelos de gestión. *Dimensión empresarial*, 13(2), 219-232.
- Castro, K. (2017, 9 de setiembre). Aumenta matrícula de estudiantes indígenas en la UCR. *CRhoy*. <https://www.crhoy.com/nacionales/aumenta-matricula-de-estudiantes-indigenas-en-la-ucr/>
- Cerdas, D. (2018, 21 de julio). UCR: la "U" que se lleva la mayor parte de presupuesto pero que menos ha aumentado su matrícula en 10 años. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/ucr-la-u-que-se-lleva-la-mayor-parte-de/F7LOMS4THRC6XPF3E3KFICJENE/story/#:~:text=El%20caso%20m%C3%A1s%20revelador%20es,por%20debajo%20de%20la%20UCR>

- Chinchilla, S. (2016, 8 de febrero). UCR desaprovecha miles de cupos para estudiantes. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/ucr-desaprovecha-miles-de-cupos-para-estudiantes/SVK5L7TZZRHMFNF-4QD2EKTPMDY/story/>
- Consejo Universitario Universidad de Costa Rica. (1993). *Acuerdo de la sesión 3919-10*. Universidad de Costa Rica.
- Contraloría Universitaria. (1991a). *Las Fundaciones en la Universidad de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica.
- Contraloría Universitaria. (1991b). *Papel de la Contraloría Universitaria en las Fundaciones Constituidas por la Universidad de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica.
- Córdoba, J. (2011, 5 de octubre). UCR aumentó 2000 cupos estudiantiles en el 2011. *Semanario Universidad*. <https://historico.semanariouniversidad.com/universitarias/ucr-aument-2000-cupos-estudiantiles-en-el-2011/>
- Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación. (1988). *Reglamento de la Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación*. <https://fundacionucr.ac.cr/images/Asamblea%202018/REGLAMENTO%20FUNDACION%20UCR.pdf>
- Laval, C. y Dardot, P. (2009). *La nueva razón del mundo*. Editions La Découverte.
- Montenegro, M. y Pujol, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital*, 13(1), 139-154. <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-montenegro-pujol/1031-pdf-es>
- Parral, C. A. (2017, 14 de diciembre). Anuncian cambios en gestión y financiamiento de la investigación. Vice-rectoría de Investigación Noticias. <https://vinv.ucr.ac.cr/es/noticias/anuncian-cambios-en-gestion-y-financiamiento-de-la-investigacion>
- Peña, C. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Prendas, G. (2016, 16 de enero). Matrícula de UCR aumentó en carreras de alta demanda. *La República*. https://www.larepublica.net/noticia/matricula_de_ucr_aumento_en_carreras_con_mas_demanda_2016-01-16
- Ramírez, E. (1998, 10 de julio). Germen de la corrupción revolotea. *Semanario Universidad*.
- Rectoría Universidad de Costa Rica. (2014, 5 de agosto). Resolución R-185-2014. *Rectoría*. <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2020/02/resolucion-r-30-2020.pdf>
- Tarazona, A. (2011). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018: la época, los acontecimientos y legado. *Historia y espacio*, 7(36), 1-14. https://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/1784

- Universidad de Costa Rica. (1998). *Lineamientos para la vinculación remunerada de la Universidad de Costa Rica con el sector externo*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (1999). *Normas para la asignación de complementos salariales a funcionarios universitarios con fondos extrauniversitarios*. Consejo Universitario.
- Universidad de Costa Rica. (2017a, 31 de mayo). Fondo Especial de Estímulo a la Investigación 2017. *Vicerrectoría de Investigación. Becas y Financiamiento*. <https://vinv.ucr.ac.cr/es/becas/fondo-especial-de-estimulo-la-investigacion-2018>
- Universidad de Costa Rica. (2017b, 4 de diciembre). Reglamento de la Universidad de Costa Rica para la vinculación remunerada con el sector externo. *Consejo Universitario*. https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/vinculacion_sector_externo.pdf
- Universidad de Costa Rica. (2018a, 20 de diciembre). Fondo concursable para grupos de investigación 2019. *Vicerrectoría de Investigación. Becas y Financiamiento*.
- Universidad de Costa Rica. (2018b, 20 de diciembre). Fondo de apoyo para mentoría 2019. *Vicerrectoría de Investigación. Becas y Financiamiento*. <https://vinv.ucr.ac.cr/es/becas/fondo-de-apoyo-para-mentor-ia-para-el-ano-2019>
- Universidad de Costa Rica. (2018c, 20 de diciembre). Fondo Semilla 2019. *Vicerrectoría de Investigación. Becas y Financiamiento*. <https://vinv.ucr.ac.cr/es/becas/fondo-semilla-para-el-ano-2019>
- Vega, R. (2015). El lenguaje mercantil se impone en la educación universitaria. *Revista Ágora USB*, 15(1), 43-72. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbhyAN=102198317&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Verger, A. (2008). El rol de ideas e intereses en el proceso de transnacionalización. *Revista de la educación superior*, 37(145), 41-56.
- Verger, A. (2013). Políticas de Mercado, Estado y Universidad: Hacia una Conceptualización y Explicación del Fenómeno de la Mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, 268-291.
- Villalobos, N. (2016, 22 de enero). Cantidad de estudiantes bajo Admisión Diferida en la UCR aumentó 50 %. *El País CR*. <https://www.elpais.cr/2016/01/22/cantidad-de-estudiantes-bajo-admision-diferida-en-la-ucr-aumento-50/>
- Vindas, M. (2015, 13 de febrero). UCR subió casi 100 lugares en ranking mundial de universidades. *Portal de la Investigación Noticias*. <https://vinv.ucr.ac.cr/es/noticias/ucr-subio-casi-100-lugares-en-ranking-mundial-de-universidades>
- Vindas, M. (2016, 16 de junio). UCR asciende en ranking de mejores universidades latinoamericanas. *Portal de Investigación Noticias*. <https://vinv.ucr.ac.cr/es/noticias/ucr-asciende-en-ranking-de-mejores-universidades-latinoamericanas>

Vindas, M. (2017, 31 de marzo). UCR subió 30 lugares en ranking mundial de universidades. *Portal de Investigación Noticias*. <https://vinv.ucr.ac.cr/es/noticias/ucr-subio-30-lugares-en-ranking-mundial-de-universidades>

Vindas, M. (2018, 8 de febrero). UCR sube 60 lugares en ranking mundial de universidades. *Portal de la Investigación Noticias*. <https://vinv.ucr.ac.cr/es/noticias/ucr-sube-60-lugares-en-ranking-mundial-de-universidades>



Precarización de la labor docente universitaria: discurso institucional vs. realidad

Lucía Alvarado Cantero

*When I had no temple I made
My voice my temple.*

Robert Pinsky

Introducción

Este artículo forma parte del proyecto de investigación Estudio de casos sobre la internacionalización neoliberal de la universidad pública en Panamá, Nicaragua y Costa Rica: Subjetividad, conformidad y resistencia desde las Ciencias Sociales, del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica. Este tiene como objetivos analizar los procesos de internacionalización neoliberal tendientes a la homogeneización, así como las formas de apropiación, resistencia y negociación frente a estos entre personal docente y docente-administrativo de las Ciencias Sociales en universidades públicas desde tres ejes: internacionalización, mercantilización y precarización laboral.

El presente trabajo se localiza en el tercer eje: precarización laboral. Aquí se busca determinar cómo se construye el fenómeno del interinazgo desde la perspectiva de algunas autoridades universitarias:

directores y directoras de escuelas y centros de investigación de las Ciencias Sociales, a partir de los tipos de participantes, procesos y circunstancias empleados para referirse a este fenómeno.

La motivación para colaborar en este proyecto se originó al conocer las experiencias de personas interinas en el Comité de Personas Interinas de la Universidad de Costa Rica (UCR). Este espacio se formó precisamente para luchar contra la creciente precarización de las condiciones laborales de docentes y personal administrativo de la institución. La falta de una política de contratación formal a nivel institucional, según estos testimonios, ha provocado que en muchas unidades académicas y departamentos se emplearan procesos de contratación y despido irregulares.

El interés personal en el tema me llevó a descubrir que estas situaciones no son inusuales en la academia. Todo lo contrario, se han recrudecido como resultado de modelos de universidad-empresa o universidad corporativa, implementados a partir de 1980 en las universidades latinoamericanas como resultado de políticas de globalización neoliberal (Caamaño y Chacón, 2020; Ramos y Lechuga, 2015). En este modelo, se promueven formas privadas de contratación, administración y control del personal trabajador en las universidades, que son ejecutadas a partir de un modelo de gobierno corporativo en el que, como se señala en la primera parte de este libro:

Los miembros de los consejos universitarios son cada vez más líderes de negocios que seleccionan, usualmente con poca participación de los docentes, al presidente de la universidad, quien, a cambio, también con poca o ninguna participación docente, selecciona a los decanos, jefes de departamentos, y otro personal administrativo. Es decir, el poder es transferido de los docentes a los gerentes, quienes hacen que las justificaciones económicas sean las que dominen y eclipsen las preocupaciones intelectuales y pedagógicas. (Berg y Seeber, citados en Caamaño y Chacón, 2020, p. 49)

Ramos y Lechuga (2015) observaron que en las universidades mexicanas la profesión docente ha sufrido gravemente los efectos de las políticas neoliberales que acompañan los procesos de globalización. Como resultado, los profesores no solo han perdido su papel central en la definición de los principios de la

educación superior, la ciencia y la cultura, sino que, además, se han transformado las estructuras base de la universidad, lo cual ha provocado el establecimiento de jerarquías politizadas, desigualdad y segregación. Los efectos inmediatos de estas dinámicas son los recortes salariales, la pérdida de derechos y garantías laborales fundamentales, empero, sobre todo, el debilitamiento de la estabilidad en el espacio laboral, así como de la capacidad del cuerpo docente para incidir política y académicamente en él.

En Latinoamérica, apuntan Gómez, Perilla y Hermosa (2015), el sector académico ha experimentado desde la década pasada cambios aún más significativos debido al interés de las universidades por mejorar su competitividad internacional. Como consecuencia, el aumento de las demandas de internalización, productividad y mercantilización, en conjunto con la falta de inversión adecuada en la enseñanza universitaria, ha ocasionado un proceso de precarización de las condiciones de trabajo del personal docente (Leandro da Silva, 2014).

Para definir precarización, Pérez y Montoya (2018) dividen el concepto en tres tipos. El primero se refiere a la vulnerabilidad de los cuerpos y a la interdependencia con otros cuerpos. El segundo se relaciona con procesos de jerarquía social de esos cuerpos, en otras palabras, a la inequidad social estructural. El tercero, denominado precarización como gobernanza neoliberal, consiste en una generosa distribución de libertad entre los sujetos, que reemplaza la protección del Estado social de bienestar y los obliga a asumir sus propios riesgos, lo cual resulta en el gobierno de lo social a través de la inseguridad material y subjetiva.

Los autores agregan que la precarización a nivel universitario conecta con los tres tipos mencionados. En primer lugar, la universidad como institución difícilmente reconoce la interdependencia de los cuerpos, en especial cuando una persona debe hacerse cargo de otra, como en el caso de la maternidad o en el cuidado de un familiar. En segundo lugar, las jerarquías se manifiestan en el entorno académico en las divisiones simbólicas y materiales entre los trabajos más “intelectuales” y los administrativos, así como entre los académicos que ostentan categorías consideradas “superiores” (catedrático, propietario) frente a profesores con categorías “inferiores” (adjunto, interino).

Finalmente, el tercer tipo de precarización se ilustra con la siguiente historia:

Este esfuerzo [este artículo] lo hemos hecho en nuestro “tiempo libre” (...). En este momento nos cuestionamos si perseguir un puesto como investigador, lo que nos permitiría avanzar en nuestra carrera académica, o si más bien optar por un puesto precario en docencia. Esta última podría prometernos un futuro, pero amenazaría nuestras carreras. Ponderamos si irnos para el extranjero para poder obtener un trabajo o quedarnos cerca de casa, incluso cuando esto signifique trabajo inestable o incluso desempleo. Pensamos si trabajar en educación superior, investigación formal o fuera de estas áreas, libres de las restricciones de la academia, pero con menos recursos, menos reconocimiento y legitimidad. Nos preguntamos si deseamos seguir tras el trabajo soñado, la seguridad laboral –tan escasa– o seguir tomando “lo que salga”, si queremos saborear la alegría de la plaza en propiedad y de los proyectos de investigación financiados, junto con el requisito implícito de las jornadas exhaustivas para preparar una multitud de cursos mientras acumulamos méritos en investigación y llevamos a cabo tareas administrativas. Examinamos nuestro sentimiento de culpa por lograr las entregas en la fecha límite y no antes, por no tener tiempo para hacer otras cosas, los cuestionamientos éticos y políticos por el tipo de investigación que hacemos, por el cómo y el para quién la hacemos; la lucha por encontrar formas de compartir y colaborar dentro y fuera de la academia, pero quedándonos siempre dentro, especialmente por el tiempo que esto requiere y por su pobre reconocimiento; observamos la curiosidad y la emoción que nos impulsa a investigar, escribir y enseñar, y la extraña y muchas veces insostenible carrera por el mérito –lo único que cuenta– para poder seguir investigando, enseñando y escribiendo. A la fecha en la que terminamos de escribir estas palabras, ninguno de nosotros sabe si estará en el mismo puesto en seis meses y la situación podría cambiar incluso más con la publicación de este artículo. (Pérez y Montoya, 2018, p. A4)

La experiencia de estos profesores evidencia el detrimento de la calidad de vida docente y el efecto negativo en las labores docentes y de investigación como resultado de la aplicación de modelos empresariales en las universidades (Leandro da Silva, 2014; Gómez, Perilla y Hermosa, 2015; Ilaja y Reyes, 2016, y McCartney y Scott, 2018).

El impacto de la precarización laboral en las vidas de las personas docentes no es leve: agotamiento emocional, síndrome del burnout (BO) y padecimientos crónicos son solo algunos de los efectos documentados (Gómez, Perilla y Hermosa, 2015). Ilaja y Reyes (2016) hallaron una serie de síntomas físicos, psicológicos y mentales reportados en docentes de las universidades y que, concluyeron los autores, tienen relación directa con el BO. Añaden que los problemas de salud se asocian con una disminución en el componente motivacional hacia el trabajo y la sobrecarga emocional que demanda. Por su parte, Gómez, Perilla y Hermosa (2015) lograron establecer una relación entre diferentes factores psicosociales ocupacionales de riesgo y varios indicadores de salud, tales como los problemas de sueño, los síntomas psicósomáticos y la depresión (p. 187).

En este contexto, no resultan sorpresivas las diferencias de género señaladas en ambas investigaciones: el BO es mayor en mujeres que en hombres y las mujeres reportan mayores índices de cansancio emocional; además, las profesoras universitarias presentan significativamente mayores niveles de conflicto trabajo-familia. De Paula y Vilas (2017) afirman en su estudio que la docencia se ha convertido en una actividad insana en muchos países de Latinoamérica y el Caribe debido al incremento de enfermedades relacionadas con la profesión como el burnout, el estrés y las enfermedades neurológicas. Finalmente, concluyen que estas enfermedades se correlacionan positivamente con la precarización de las condiciones laborales.

A pesar de que todo el cuerpo docente universitario está expuesto a la sobrecarga de trabajo, la presión por publicar y el cansancio emocional, quienes no poseen una plaza estable, tradicionalmente llamada plaza en propiedad, se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad. López-Cabarcos, Picón-Prado y Vázquez-Rodríguez (2008) observaron que docentes con mayor precariedad e inestabilidad laboral manifiestan más frecuentemente ser víctimas de acoso psicológico mediante aislamiento físico, asignación de tareas absurdas, críticas y evaluaciones negativas de su trabajo, infravaloración del esfuerzo personal, gestos despreciativos e, incluso, ataques a sus condiciones políticas y religiosas. A estas, Justicia, Benítez, Fernández y Berbén (2007) agregan el ocultamiento de información, el limitar las tareas sin justificación, el propagar rumores falsos y la sobrecarga de trabajo. En su investigación, estos autores notaron que el acoso laboral afecta mayormente a trabajadores y trabajadoras con una

experiencia laboral media, pues el tiempo de experiencia de trabajo de las víctimas tiende a estar entre 6 y 20 años de antigüedad en la universidad.

En cuanto a la dirección del acoso, la situación más frecuente es el descendente: la que se produce de un superior a un inferior (Björkqvist, Österman y Hjelt-Bäck, 1994). Entre las causas de este, las víctimas mencionan la envidia y la competencia, aunque en la mayoría de los casos estas afirmaron no saber el origen del acoso. El género, por su parte, sobresale a menudo entre las razones por las cuales se estima que se recibe este trato (Björkqvist, Österman y Hjelt-Bäck, 1994).

Las situaciones de acoso psicológico o moral provocan en la persona numerosas secuelas físicas y psicológicas, entre ellas, altos niveles de ansiedad, depresión y agresividad, que se manifiestan mediante el insomnio, la apatía y la falta de concentración (Björkqvist, Österman y Hjelt-Bäck, 1994; Justicia, Benítez, Fernández y Berbén, 2007, y López-Cabarcos, Picón-Prado y Vázquez-Rodríguez, 2008). Estas condiciones inciden en un mayor nivel de absentismo laboral, un incremento de las bajas laborales, un descenso en la productividad del individuo y un empeoramiento de la satisfacción laboral. Además,

Existen otros costes de difícil cuantificación, pero de indudable existencia, que son los asociados con la destrucción personal de la víctima, la desmembración del grupo y de toda la organización, la pérdida de ilusión y esperanza e, incluso, de la propia vida. (López-Cabarcos, Picón-Prado y Vázquez-Rodríguez, 2008, p. 44)

La precarización, a todas luces, no contribuye a la política de formación universitaria. Esto debido a que el exceso de trabajo y las exigencias de productividad académica, la alta vulnerabilidad a situaciones de acoso psicológico y moral, la inestabilidad laboral y la invisibilización de sus aportes a nivel académico y profesional obstaculizan la participación de los y las profesoras en las acciones formativas y acentúan la paradoja entre teoría y práctica e, incluso, entre discurso y realidad. Lo anterior provoca que, cuanto más los discursos refuerzan la importancia de la calidad educativa y de la mejora de las condiciones de trabajo, más se verifica en la práctica la precarización del trabajo docente (Leandro da Silva, 2014, p. 458).

Esta contradicción entre el discurso y la práctica en relación con la precarización de la labor académica del personal docente interino se investiga en el presente artículo, el cual busca responder a las siguientes preguntas:

¿Qué dicen los estatutos institucionales y los reglamentos de la universidad en relación con el personal docente interino?

¿Cómo se expresan algunos directores y directoras de escuela en Ciencias Sociales en relación con la situación del personal docente interino?

De acuerdo con las opiniones de los directores y las directoras ¿cuál es el papel de la universidad y del personal docente interino en el fenómeno del interinazgo?

Discurso institucional

Las instituciones, como los sujetos, construyen su identidad a partir de las estrategias discursivas –entre otros recursos semióticos disponibles– que se manifiestan en la descripción de las personas que interactúan con ellas y en la definición de los procesos que se llevan a cabo allí. Los discursos sobre el quehacer de estas instituciones se sustentan en, por lo menos, dos fuentes: las formales (documentos validados y aprobados por la institución) y las voces de las personas que la integran.

La UCR, naturalmente, participa de esta dinámica de construcción constante de su identidad a partir de la forma en que es definida tanto desde entes internos como externos. Uno de los documentos de referencia en la definición de esta universidad es el Estatuto Orgánico, el cual recoge los propósitos, los principios orientadores del quehacer universitario, la estructura y gobierno, entre otras disposiciones indispensables en la comprensión del funcionamiento de esta casa de educación superior.

En el Artículo 4, inciso b, del citado Estatuto, se afirma que uno de los principios orientadores de la universidad es: “la excelencia académica e igualdad de oportunidades: velar por la excelencia académica

de los programas que ofrezca, en un plano de igualdad de oportunidades y sin discriminación de ninguna clase”. Como medio para conseguir no solo este, sino todos los principios propuestos en este Estatuto, la UCR señala como propósito: “impulsar y desarrollar, con pertinencia y alto nivel, la docencia, la investigación y la acción social” (Artículo 5, inciso f).

En el ámbito de la docencia, se establecen las siguientes clases de profesores: “Instructor, Profesor Adjunto, Profesor Asociado y Catedrático. Existirán, además: Retirado, Emérito, Interino, Ad-honorem, Invitado y Visitante” (Artículo 176, Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica). De las categorías definidas en este Artículo, las primeras cuatro corresponden a plazas en propiedad o permanentes, mientras que las enumeradas después del aditivo “además” son puestos temporales.

La descripción de estos cargos se encuentra en el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente de la Universidad de Costa Rica; en cuyo capítulo V aclara que los profesores interinos no forman parte del Régimen Académico. No obstante, esto parece contradecir la definición misma de Régimen Académico dictada en Capítulo I, la cual indica que “es el sistema que organiza a los profesores universitarios en categorías con base en sus méritos académicos y en su experiencia universitaria”.

A pesar de esta aparente orfandad institucional, este Reglamento define la figura del profesor interino como

Es el profesor que se nombra hasta por un ciclo lectivo, a fin de hacer frente a una vacante repentina o para llenar una plaza nueva. Se podrá prorrogar el nombramiento interino hasta por un año con el visto bueno del Vicerrector de Docencia y hasta por dos años en caso de inopia demostrada por concurso, o por el periodo que sea necesario cuando se nombra en sustitución de un profesor que disfrute de permiso, o del que ha sido electo en un cargo temporal de la Institución, o cuando se trata de una plaza vinculada a un programa temporal [...]. La Dirección de la unidad académica y la Vicerrectoría de Docencia propiciarán que los profesores concursen para el ingreso a Régimen Académico. Los requisitos mínimos para ser contratado como profesor interino son los que corresponden, en la mayor medida posible, a la categoría de Instructor. (Consejo Universitario, 2008, pp. 4-5)

Desde el discurso institucional, el personal interino se contrata hasta por dos años, después de los cuales debería existir un compromiso de la unidad académica, así como de la Vicerrectoría de Docencia, de propiciar que estos profesores y profesoras concursen para el ingreso en Régimen Académico. Sin embargo, la situación real es muy distinta cuando se define desde las voces de los directores y las directoras de unidades académicas. Como se muestra en las siguientes secciones, estos expresan una perspectiva del fenómeno del interinazgo que no parece reflejar las experiencias de las personas interinas ni las directrices institucionales.

Metodología

Para analizar la construcción del fenómeno de interinazgo desde la óptica de las autoridades universitarias, Carmen Caamaño y Flory Chacón efectuaron entrevistas a 15 directores y directoras de distintas escuelas de la Facultad de Ciencias Sociales de la UCR. Estas entrevistas se llevaron a cabo entre enero y mayo de 2018.¹ De estas, se transcribieron ocho en un primer momento, las cuales se analizan en esta primera parte de la investigación.

De esta manera, la primera etapa de la investigación consistió en seleccionar las cláusulas que se referían a las personas interinas de forma explícita, mediante el empleo de las palabras interino(s), interina(s), interinazgo, interinato o desinterinización. Como resultado, se obtuvieron 52 menciones a interinos, 28 a interino, 14 a interina, 7 a interinazgo, 4 a interinas y 2 a desinterinización. Una vez seleccionados los segmentos, se procedió a realizar el análisis de las cláusulas.

Cláusulas, participantes, procesos y circunstancias

Una cláusula, de acuerdo con la teoría que sigue esta investigación: la Lingüística Funcional Sistémica (LFS) (Halliday, 2004), es un constructo multifuncional que cumple tres metafunciones básicas: ser un

1 Posterior a esa fecha se hicieron tres más, para un total de 18 entrevistas con personas en puestos de dirección en unidades académicas de Ciencias Sociales o con representación de esa área en un órgano colegiado.

mensaje, un intercambio y una representación. Es en esta última en la que se concentrará este análisis, dado que está vinculada con nuestra experiencia del mundo.

En este sentido, desde la LFS, la impresión más poderosa de la experiencia es aquella que consiste en una secuencia de eventos que están distribuidos en un continuo de cambio. Este cambio se manifiesta en la cláusula a través de procesos que se desarrollan y se desdobl原因 en el tiempo y que contienen inherentemente participantes y, en ocasiones, circunstancias. Estas circunstancias no están directamente involucradas en los procesos, sino que se relacionan, concomitan o se asocian a ellos.

Ahora bien, los conceptos de proceso, participante y circunstancia son categorías semánticas que explican de manera general cómo se construyen a nivel lingüístico los fenómenos de nuestra experiencia del mundo. Halliday (2004) distingue tres tipos de procesos principales: materiales, mentales y relacionales. Además, dos tipos de procesos intermedios: verbales y existenciales. Cada uno de estos procesos posee participantes directamente involucrados o inherentes y participantes oblicuamente involucrados en el proceso.

En primera instancia, se encuentran las cláusulas materiales, las cuales se dividen en cláusulas del hacer y del suceder. En las del hacer la fuente de energía que produce el cambio es típicamente un participante: el actor, quien por lo general hace la acción –es decir, es el que causa el cambio, el despliegue del proceso a través del tiempo–; por lo tanto, el resultado final de este proceso será distinto al de la etapa inicial. Este resultado podría también ser confinado al actor mismo, en cuyo caso solo habría un participante inherente en el proceso. Este escenario corresponde a las cláusulas del suceder, ya que el participante de esta no necesariamente hace algo, sino que algo le sucede. Alternativamente, el despliegue del proceso podría extenderse a otro participante, el objeto, si el resultado se registra en este objeto y lo modifica en algún grado (Halliday, 2004).

El cambio que la acción produce en los participantes depende del tipo de proceso, en las cláusulas materiales del hacer, por una parte, el resultado se evidencia en el objeto; mientras que, en las del suceder, en el actor. Adicionalmente, pueden aparecer en este tipo de cláusulas otros participantes, como el ámbito (entidad que existe de forma independiente al proceso, pero que indica el dominio en el que esta toma lugar), el recipiente (recibe servicios), el cliente (recibe bienes) o un atributo.

En la Tabla 6, adaptada de Halliday (2004), se muestra un resumen de los procesos y participantes descritos en los párrafos anteriores:

TABLA 6
TIPOS DE PROCESOS Y PARTICIPANTES DE LAS CLÁUSULAS MATERIALES

Tipo de proceso	Subprocesos	Categoría del significado	Participantes involucrados directamente	Participantes involucrados oblicuamente
Material	Acción	Hacer	Actor, objeto	Recipiente, cliente, ámbito, iniciador atributo
	Evento	Suceder	Actor	

Fuente: adaptado de Halliday (2004).

Los elementos circunstanciales, de acuerdo con Halliday (2004), ocurren con libertad en todos los tipos de procesos con el mismo significado, esencialmente dondequiera que ocurran, aunque hay combinaciones menos frecuentes que otras y algunas tienen interpretaciones particulares. En relación con el significado, se emplea la expresión circunstancia asociada a o presente en el proceso para referirse a casos como la localización de un evento en tiempo y espacio, la manera, su causa y las nociones de cuándo, dónde, cómo y por qué el fenómeno sucedió. Esto se relaciona con la segunda perspectiva acerca de la circunstancia, aquella sobre la cláusula en sí misma: mientras los participantes funcionan generalmente como sujetos, las circunstancias no tienen este potencial, por lo que poseen menor responsabilidad modal (en el desarrollo del proceso). En tercer lugar, prototípicamente no se expresan mediante grupos nominales, sino mediante grupos adverbiales o frases preposicionales.

Análisis de las cláusulas

En la segunda etapa de la metodología propuesta, las cláusulas seleccionadas se clasificaron de acuerdo con las categorías establecidas con base en los tipos de procesos propuestos por la LFS: material, mental, relacional, verbal o existencial. Seguidamente, se determinaron para cada cláusula los tipos de procesos, los participantes y los elementos circunstanciales.

El análisis de los tipos específicos de cláusula permitió delinear cómo se construye, desde la óptica de los directores y directoras, el fenómeno del interinazgo. Los tipos de participantes y de verbos empleados evidencian los papeles que, desde su perspectiva, cumplen la universidad, el personal docente interino y el mismo personal docente entrevistado en relación con el fenómeno de precarización laboral de las personas interinas.

El análisis en profundidad se concentró en las cláusulas materiales, puesto que estas permiten, de acuerdo con la LFS, explorar cómo los hablantes perciben el mundo de acuerdo con los tipos de cláusulas que emplean. Los resultados de este análisis se discuten en el apartado siguiente.

Resultados: la universidad es un ente y los interinos, un accidente

Cláusulas materiales

Como ya se mencionó, las cláusulas materiales son las del hacer y el suceder, las cuales poseen, por lo menos, un participante, el actor, el cual hace una acción o bien le sucede un evento. Esta diferencia es fundamental para entender las implicaciones de los resultados encontrados, ya que, en las cláusulas materiales del hacer, típicamente hay, en algún grado, volición por parte del actor, mientras que en las del suceder, el grado de volición es bajo o nulo por parte del actor. Es también necesario subrayar que, cuanto mayor es el grado de volición, mayor el nivel de responsabilidad de este actor en el desarrollo del proceso y en el cambio que se genera en el objeto. Para el análisis de los resultados, se separaron las cláusulas materiales del hacer y del suceder y se determinaron los actores para cada una de ellas de acuerdo con lo enunciado por los directores y directoras de escuelas de Ciencias Sociales.

Cláusulas materiales del hacer

La mayoría de las cláusulas fueron clasificadas como materiales del hacer. Los tipos de actores encontrados se categorizaron en dos grupos: autoridades universitarias y las personas interinas.

1. Autoridades universitarias

Este grupo se constituyó como el participante más frecuente. En primer lugar, los y las directoras entrevistadas expresaron obligación por cumplir con los procedimientos administrativos de la universidad en relación con el tema de las personas interinas, aunque las consideren injustas o discriminatorias. Por ejemplo, como parte de la universidad, debemos acatarlas [las disposiciones en relación con las personas interinas]. Esta frase también muestra la reafirmación del director o directora como miembro de la comunidad académica de las autoridades universitarias, donde la universidad funciona como una autorreferencia.

Ante la necesidad de establecerse como agentes de las acciones que su unidad académica lleva a cabo y que afectan a los interinos e interinas, las autoridades prefirieron usar el colectivo nosotros, en lugar del pronombre de primera persona singular yo, con el fin de atribuirle a la universidad la responsabilidad de estas acciones; la forma nosotros indica que ellos son una voz autorizada por el colectivo de la universidad. Esta estrategia les permite atribuirle la responsabilidad de algunas acciones cuya legalidad se ve comprometida, como el despido sin causa aparente, a este colectivo y no a sí mismos como individuos: "No lo volvemos a llamar" [al interino].

Además, la frase anterior se refiere a la práctica empleada por las unidades académicas de no tramitar formalmente el despido de la persona interina; dada la informalidad de la contratación, no es necesario incurrir en este trámite. La práctica ya está institucionalizada, independientemente de la cantidad de años que la persona haya trabajado en la universidad, si la persona no posee continuidad, se le deja de llamar para que imparta el curso.

Este recurso se complementa con el empleo de la voz pasiva o impersonal, para ocultar o evitar enunciar el agente responsable de las acciones, como queda evidenciado en los siguientes ejemplos:

- a. Se les parte el nombramiento.
- b. En las condiciones en las que están, es poco lo que se puede hacer.
- c. Solo se les puede asignar un cuarto de tiempo.
- d. En términos de normativa laboral pues, se cumple con lo constituido por la UCR.
- e. No se escoge muchas veces a los mejores sino por amiguismo.

Estas construcciones indican un intento por distanciarse de la responsabilidad de la ejecución de estos procesos. Es preocupante que se lleve, incluso, al extremo de señalar una práctica como el nombramiento irregular (por amiguismo) como algo que se hace en la universidad y sobre lo que ellos no tienen control aparente. Esta actitud es contradictoria frente al hecho de que estas

personas entrevistadas sean precisamente las encargadas de gestionar los nombramientos de su unidad académica, así como de distribuir las cargas académicas.

En esta misma línea, un tercer recurso es la atribución de la agentividad de los procesos a la universidad:

- a. La institución debe dar un tiempo.
- b. La misma Escuela, los profesores, el claustro de profesores están probando a una persona.
- c. Lo que hace la universidad es que se las paga [las vacaciones].

En estos casos, las autoridades se distancian en un grado mayor de la responsabilidad de las acciones, la cual atribuyen completamente a la universidad como ente, aun cuando ellos y ellas son los encargados de ejecutar las directrices de esta institución y cuando se consideran voces autorizadas y miembros de ese colectivo. Al igual que en el ejemplo anterior, resulta desconcertante que se mencionen hechos que violentan los derechos laborales de las personas, como el pago de las vacaciones en lugar de permitir que las y los trabajadores disfruten de ellas cuando crean conveniente, como una práctica justificada en el hecho de que es la universidad y no ellos quienes la realizan.

Esta práctica, además de amenazar los derechos laborales de las personas interinas, les produce inestabilidad. Con frecuencia, las unidades académicas nombran al personal docente interino por periodos semestrales. Cuando estos nombramientos terminan, la persona interina ha acumulado días de vacaciones con base en el tiempo laborado. Entonces, en la afirmación "la universidad se las paga" se entrevé que, en lugar de garantizar el derecho al disfrute de sus días de vacaciones, la universidad las incluye como parte de un salario cuando se cesa su nombramiento. La recontractación se tramita para reiniciar el año siguiente y con esto la universidad se ahorra el salario de la persona funcionaria más los días de vacaciones correspondientes a los meses del receso institucional. Este ciclo se repite año con año –si el docente o la docente no posee continuidad– hasta que es nombrado en propiedad.

Despersonalizar acciones como los nombramientos por amiguismo o el pago de las vacaciones, mediante frases impersonales o atribuyendo la responsabilidad a la universidad como ente, implica despersonalizar a las víctimas de estos procesos. Las víctimas son seres humanos con obligaciones familiares, personales, con aspiraciones profesionales y proyectos; pero, más allá, son personas con derechos laborales básicos que deben ser respetados. Esta despersonalización permite invisibilizar la parte humana de la situación de los interinos e interinas, para así convertirlos en un asunto administrativo, relacionado mayormente con directrices y reglas.

Como fue expuesto líneas arriba, la universidad establece que una persona interina solo puede ser contratada por un semestre, después de este periodo las autoridades deben cesar este nombramiento o, en caso de continuarlo, asegurar una carrera académica con miras a la plaza en propiedad y a la estabilidad laboral. Esta parte del reglamento, en apariencia, desde la perspectiva de los directores, es flexible, puesto que la persona a la que afecta está en condición de subordinación en relación con la institución y, por lo tanto, es muy probable que acepte el trato para no arriesgar su puesto. No obstante, otras prácticas como el pago de las vacaciones y el nombramiento por amiguismo parecen ser inevitables desde la mirada de los directores y directoras, probablemente porque denunciarlas afecta a una persona en su mismo rango de autoridad, de manera tal que, al cuestionarla, en una estructura jerárquica como la instaurada en la universidad, implica arriesgar su propia posición en esa estructura.

Finalmente, cuando las autoridades asumieron su propia agentividad mediante el empleo del pronombre personal yo, lo hicieron en frases como "es poco lo que yo puedo hacer" o por medio de las perífrasis "tratar de". En el primer caso, la posición de sujeto obligado a respetar las reglas de la universidad sin derecho a objetarlas permanece. Mientras que, en el segundo, parece indicar que han iniciado acciones para mejorar las condiciones de las personas interinas, pero que estas han sido infructuosas o, incluso, parece una justificación de la ausencia de acciones a nivel institucional para la resolución de la situación de los nombramientos de personas interinas. Esto reafirma la postura de las autoridades universitarias como sujetos imposibilitados para actuar cuando las acciones afectan a subordinados, pero obligados a cumplir cuando estas acciones vienen de pares o superiores.

Para sintetizar lo dicho, las estrategias discursivas y los procesos que están relacionados con estos actores se resumen en la Tabla 7.

TABLA 7
TIPOS DE PROCESOS EN CLÁUSULAS DEL HACER

Procesos	Ejemplos	Objetos	Elementos circunstanciales o comentarios
Obligación de acatar las disposiciones de la universidad.	<i>Hay que respetarla [la figura de los interinos]. Como parte de la Universidad, debemos aplicarlas.</i>	La figura de los interinos. La normativa.	Forma impersonal del verbo <i>haber</i> .
El colectivo “nosotros” llama, persigue, da, cambia. Procesos con alto nivel de control sobre su desarrollo y desdoblamiento.	<i>No lo volvemos a llamar, por diferentes razones. No estamos persiguiendo a nadie. No podemos dárselas [la ciudadanía académica a los interinos]. Cambiamos un poco el modo de dar los espacios.</i>	La persona interina. La ciudadanía académica. Los espacios de la universidad.	Empleo de la primera persona plural para distanciarse de la responsabilidad del desarrollo del proceso. Necesidad de justificar que no vuelvan a llamar al profesor interino
Procesos con alto grado de volición como asignar, probar, pagar.	<i>La institución debe dar un tiempo. La misma Escuela, los profesores, el claustro de profesores están probando a una persona. Lo que hace la universidad es que se las paga [las vacaciones].</i>	Tiempos docentes. La persona interina. Las vacaciones.	Atribución de la responsabilidad del desarrollo del proceso a la institución. Se desliga el trabajo de la autoridad que está siendo entrevistada de la responsabilidad del desarrollo de los procesos.

Continúa...

Procesos	Ejemplos	Objetos	Elementos circunstanciales o comentarios
<p>Procesos relacionados con el nombrar (nombramientos como profesores), escoger. Alto nivel de control sobre su desarrollo y desdoblamiento. Excepto cuando se hace referencia a “hacer algo” para remediar el problema, en este caso el nivel de control baja.</p>	<p><i>Se les parte el nombramiento.</i> <i>En las condiciones en las que están, es poco lo que se puede hacer.</i> <i>Solo se les puede asignar un cuarto de tiempo.</i> <i>En términos de normativa laboral se cumple con lo constituido por la UCR.</i> <i>No se escoge muchas veces a los mejores sino por amiguismo.</i></p>	<p>El nombramiento, los tiempos asignados. La situación de los interinos. La solución.</p>	<p>Construcciones impersonales o pasivas para omitir el ente responsable del desarrollo del proceso. El elemento circunstancial <i>en las condiciones en las que están</i> se emplea para justificar que el proceso no se desarrolle.</p>
<p>Perífrasis con el verbo <i>tratar</i> que disminuyen el grado de volición y de control sobre el desarrollo de la acción.</p>	<p><i>Uno trata de distribuirlos.</i></p>	<p>Las personas docentes interinas.</p>	<p>Empleo del pronombre <i>uno</i> en lugar de <i>yo</i>. Cuando las cláusulas empleaban tanto el pronombre <i>uno</i>, como <i>yo</i>, es muy frecuente que el proceso esté atenuado por la perífrasis con <i>tratar</i>.</p>
<p>Se encontraron con el uso del pronombre personal <i>yo</i> perífrasis con el verbo <i>poder</i>.</p>	<p><i>Es poco lo que yo puedo hacer.</i> <i>He tratado de convocarlos a reuniones.</i> <i>He tratado de que los profesores en propiedad intercambien con el profesorado interino.</i> <i>He tratado de motivarlos para que vayan y se encuentren con el profesorado interino.</i></p>	<p>La situación de los interinos.</p>	<p>Uso del pronombre personal <i>yo</i> (el menos frecuente). Cuando hay presencia del pronombre personal <i>yo</i>, concomitan con este adverbio como <i>poco</i>, que funcionan como mitigadores de la fuerza argumentativa. Asimismo, en este tipo de cláusulas también fue frecuente el empleo de la perífrasis con <i>Tratar</i>.</p>

2. El grupo de personas interinas: los profesores interinos, ellos, los interinos, etc.

Otro grupo de actores que se observó en este tipo de cláusulas fue, precisamente, las personas interinas, las cuales se asociaron a procesos bien definidos como dar un curso, pedir un curso y organizarse. Algunos ejemplos son los siguientes:

- a. De repente da un curso este año, este semestre.
- b. Por ahí que un año regresa y da otro curso.
- c. Entonces uno siente como esa necesidad y ese deseo de un profe que ya se quiere quedar y te pide.
- d. Están ahí haciendo su proceso de organización.

Estas tareas están asociadas a las labores esperadas de los docentes interinos, como dar un curso, pero también apelan a la posición de vulnerabilidad de estos frente a la figura de poder del director, como se observa en la frase te pide un curso. Llama la atención, en el último ejemplo, "Están ahí haciendo su proceso de organización", el empleo de dos estrategias. En primer lugar, el adverbio "ahí", que implica un lugar que no es compartido por el hablante y el grupo al que se refiere, ahí está espacialmente lejos del hablante, por lo tanto, se constituye como una forma de distanciarse del grupo de interinos e interinas. En segundo lugar, el pronombre posesivo de tercera persona "su" emerge como una forma de atribuir la posesión del proceso de organización a un grupo al cual el enunciador no pertenece.

Es claro que estas personas no se sienten parte del colectivo de las personas interinas, lo cual reafirma su posición asimétrica ante ellas. De esta manera, se asumen como la autoridad y a los interinos como los que piden. Esta actitud contradice el principio de contratación por mérito o por concurso y lo reduce a una dinámica de poder en el cual la persona directora cuenta con todas las facultades para decidir sobre este proceso.

El papel del interino o interina se reduce, de acuerdo con esta narrativa, a pedir y el del director o directora a dar. En una institución de educación superior respetuosa de los procesos de contratación justos, equitativos y en concordancia con la noción de mérito académico,

estas dinámicas de poder deberían estar erradicadas. Evidentemente, no lo están. La situación se agrava cuando se observa que estos ambientes de desigualdad y de asignación de cuotas de poder absolutas a ciertas autoridades son el ambiente ideal para que se produzcan abusos de poder, precarización del trabajo y acoso (Björkqvist, Österman y Hjelt-Bäck, 1994; Justicia, Benítez, Fernández y Berbén, 2007; López-Cabarcos, Picón-Prado y Vázquez-Rodríguez, 2008, y Picón-Prada y Vázquez-Rodríguez, 2008).

Cláusulas materiales del suceder

En este tipo de cláusula, el participante cumple una función distinta a la de las cláusulas del hacer. Acá los participantes tienen menor control del resultado de la acción y ellos mismos se ven afectados por ella. Son, en otras palabras, víctimas, ellos no hacen la acción, esta les sucede. Para el análisis de este tipo, se segmentaron los actores encontrados en tres grupos: el de personas interinas, el interinazgo como fenómeno, el más frecuente, y el de los profesores en propiedad y el hablante, investido como director o directora de una unidad académica.

Las personas interinas y el interinazgo

1. Los procesos que les suceden a las personas interinas están relacionados con la interacción de estos con la institución y están enmarcados en dinámicas de poder estructurales entre la universidad, el director o directora de escuela y el o la docente interina. Por ejemplo:
 - a. Se le terminó el nombramiento.
 - b. No pueden [ellos, los interinos] entrar al parqueo.
 - c. Se les pagan las vacaciones.
 - d. Muy difícilmente pueden acceder a recursos.

- e. Sus proyectos son asumidos por personas en propiedad.
- f. No están recibiendo salario.
- g. No se le paga [el proceso de planeamiento del curso].

El primer ejemplo, se le terminó el nombramiento, encubre el hecho de que es el mismo director quien establece el plazo de los nombramientos. El segundo, no pueden [ellos, los interinos] entrar al parqueo, se refiere a que a los y las profesores interinos, una vez que termina su nombramiento, se les desactiva la tarjeta que abre las agujas que regulan el acceso al campus y a los parqueos de las facultades, independientemente de si este tiene nombramiento para el semestre siguiente. Es decir, cada año, la persona docente interina debe acudir en marzo y en julio con su acción de personal a las oficinas de transportes para que le activen su tarjeta de parqueo por los meses en los que va a dar clases. Esta disposición es comprensible, por razones de seguridad y ambientales, cuando los nombramientos son cortos. Sin embargo, se torna absurda una vez que se ha probado con nombramientos sucesivos por más de dos años que el docente estará visitando el campus todo el año. Además, esta práctica reduce la docencia al hecho de impartir lecciones e invisibiliza el proceso de planeamiento e investigación, para los cuales también es necesario visitar el campus.

Los ejemplos: "muy difícilmente pueden acceder a recursos" y "sus proyectos son asumidos por personas en propiedad" evidencian las desigualdades estructurales y las dinámicas de poder establecidas a nivel interno en la universidad. Las personas docentes interinas están constantemente presionadas por competir en la carrera académica mediante méritos. La docencia solo proporciona puntos en régimen académico cuando se solicita una evaluación para cambiar de categoría (de instructor a adjunto, de adjunto a catedrático, etc.); pero, de otra forma, la docencia no le permite a un profesor o profesora escalar en su carrera académica. La mayoría de los puntos se obtienen de la investigación y de los grados académicos. Sin embargo, el personal docente interino, de acuerdo con las afirmaciones de los y las directores, se encuentra en desventaja en el acceso a recursos y en la posibilidad de asumir proyectos de investigación.

Al mismo tiempo, están expuestos a sobrecarga de trabajo, puesto que, con frecuencia, según sus propios testimonios, deben buscar otras opciones laborales externas a la universidad para compensar los semestres en los que no tienen nombramiento el tiempo completo. En este contexto, es común que se presenten altos niveles de ansiedad, depresión y agotamiento emocional (Björkqvist, Österman y Hjelt-Bäck, 1994; Justicia, Benítez, Fernández y Berbén, 2007, y Ilaja y Reyes, 2016). Estas dinámicas afectan la productividad del cuerpo docente y de la institución en general, producen desgaste en el personal, así como una menor identificación con los valores de la universidad (López-Cabarcos *et al.*, 2008).

Finalmente, las afirmaciones "no están recibiendo salario" y "no se le paga" [el proceso de planeamiento del curso] se refieren a procesos relacionados con garantías laborales básicas (salario y vacaciones) que no se cumplen para las personas interinas. Sin embargo, de acuerdo con las personas entrevistadas, el incumplimiento de estas garantías laborales es incidental, es algo que lamentablemente (en palabras de uno de los entrevistados) "ocurre".

Por su parte, el interinazgo, muchas veces indicado mediante el demostrativo neutro "eso", o directamente enunciado como un problema, se percibe como un fenómeno que ha crecido orgánicamente, como una epidemia que se generó sin ninguna injerencia de la universidad. Por ejemplo:

- a. Eso se ha convertido en algo mucho más grande.
 - b. Ocurren estos problemas de profesores que pasan los años y pasan los años, en algunos casos, y se pensionan siendo interinos.
 - c. Se ha venido profundizando ese problema.
 - d. Ese proceso de elitización sí se ha venido profundizando.
2. El demostrativo eso funciona como una suerte de eufemismo que se emplea para no especificar un tema que se considera tabú. Los procesos asociados a este actor: convertirse, profundizar, ocurrir,

entre otros, evidencian una ausencia de control total por parte del enunciador; se analogía con un proceso orgánico, imparable, que se ha infiltrado como una epidemia en la institución y por la que ellos, desde su puesto, pueden hacer poco. Asimismo, la tendencia a despersonalizar los atropellos que sufren las personas interinas se confirma cuando se les denomina "problema", con esto, su humanidad les es removida, se convierten en una masa homogénea con la que la universidad, y ellos como miembros autorizados por esta, deben lidiar. Se invisibiliza la heterogeneidad del grupo de personas interinas y se le atribuyen las características asociadas al concepto "problema".

Las autoridades universitarias

Entre los procesos que les suceden a los enunciadores como autoridades universitarias, se encuentra, sobre todo, la tediosa imposición de lidiar con el problema de los interinos como parte de sus funciones:

- a. A uno como director le toca.
- b. A mí me tocó la distribución de cubículos.
- c. El nuevo código procesal laboral te está obligando a cesar a los profesores interinos.
- d. Nos pasa a veces [y esto me parece súper injusto] que a un profesor interino se le ofrece el curso, se le pide que prepare el programa del curso y resulta que se matricularon cuatro chiquillos y hay que cerrar el curso.

Se desprende de estos ejemplos que los directores y directoras de unidades académicas se agobian por tener que lidiar con la situación de los interinos e interinas, aun cuando sus puestos son elegidos, en apariencia, democráticamente y cuando ellos se postularon de manera voluntaria. El que un director o directora de escuela afirme que le toca lidiar con este problema expresa total apatía por un accionar de la universidad que, a todas luces, violenta los derechos laborales de un grupo de seres humanos que trabajan para esa universidad.

Conclusiones

Los lineamientos que establece la Universidad de Costa Rica, tanto en su Estatuto Orgánico, como en el Reglamento de Régimen Académico para las personas interinas, de acuerdo con las voces de las autoridades entrevistadas, parecen incumplirse en la práctica. Esto con base en las menciones al incumplimiento de derechos laborales básicos y el incurrir en conductas que podrían considerarse discriminatorias en una institución que tiene como uno de sus principios orientadores la igualdad de oportunidades.

Las estrategias que se emplean para construir el fenómeno del interinazgo, desde la óptica de las autoridades de la universidad, permite visibilizar la indiferencia del grupo de personas en propiedad en la solución de una situación que afecta a más de tres mil personas en la institución (Washburn-Madrigal, Ureña-Salazar y Mata-Segreda, 2013). Los atropellos a las personas interinas, como la inestabilidad laboral, el pago de las vacaciones y el acceso desigual a los recursos, se describen como procesos que les suceden a las y los docentes interinos, pero que no es competencia de los directores y directoras de escuela resolver.

Los comentarios de los directores y directoras indicaron que sus acciones en este tema se reducen a lidiar con el problema o tratar de implementar algunos cambios, que no han tenido mayor impacto en la desigualdad estructural y sistemática en la asignación de plazas y cargas académicas. Desde su óptica, el interinazgo es el problema de los interinos e interinas, el cual se posiciona en un espacio que les es ajeno. Indicado con el adverbio ahí, se constituye como un lugar alejado que es visible y constatable, pero que no traspasa los límites de la esfera en la que los directores se mueven y actúan.

El trato hacia las personas interinas por parte de la comunidad universitaria, del personal docente en propiedad y de las autoridades universitarias es cruel, la precarización de sus condiciones de trabajo es una forma de violencia. A diferencia de las creencias popularizadas entre grupos de docentes en propiedad, el interinazgo no tiene que implicar ansiedad, inestabilidad, maltrato, humillación ni discriminación. No es un ritual de paso. Es violencia. Y ningún ser humano, en ninguna circunstancia, merece vivir en un ambiente en el que se le ejerce violencia.

La universidad ha contratado a más de tres mil personas interinas en los últimos años y se niega a responsabilizarse por el bienestar laboral de estos empleados. Sin embargo, a pesar de que los eventos de violencia y de violación de los derechos laborales básicos son cada vez más frecuentes y expuestos públicamente, las personas interinas no han logrado consolidar una lucha colectiva por sus derechos. El miedo a perder sus trabajos o a las represalias de las autoridades académicas o de la administración les impide en la mayoría de los casos denunciar (Camacho *et al.*, 2014).

La indiferencia de las personas docentes propietarias y el miedo de las personas interinas son los obstáculos principales en el camino a la eliminación de la precarización laboral. Esta investigación ha permitido evidenciar cómo se construye el fenómeno del interinazgo desde las voces de algunas autoridades universitarias y ha dado una luz sobre dónde está una de las causas principales de que esta situación no se resuelva: la apatía y complicidad de los directores y directoras de escuela.

En el nivel académico, el siguiente paso es continuar este proceso de investigación analizando las voces interinas, cómo construyen ellos y ellas su propio proceso, así como ampliar el espectro del análisis a los procesos del sentir, del relacionar, del existir y sobre todo del decir. En el nivel humano y social, se deben continuar visibilizando los testimonios de las personas interinas con el fin de que –espero– se genere empatía y se consolide una lucha que debería ser de todos los entes involucrados en la universidad: una contra la discriminación y la violencia.

Finalmente, coincido completamente con Ilaja y Reyes (2016) cuando afirman que “un planteamiento de transformación educativa no se producirá si no es potenciando el desarrollo emocional de los docentes” (p. 43), desarrollo imposible en las condiciones actuales de los docentes y las docentes interinos en la universidad.

Bibliografía

Björkqvist, K., Österman, K. y Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression Among University Employees. *Aggressive Behavior*, 20, 173-184.

- Caamaño, C. y Chacón, F. (2020). El modelo de Universidad Corporativa y el Marco Estructural que lo promueve. En C. Caamaño (Coord.), *¿La U en venta? Disputas, actores y negociaciones en la transformación de la universidad-empresa* [manuscrito en preparación editorial] (pp. 39-196). Editorial UCR.
- Camacho, A. Morales, M. y Güiza, L. (2014). Barreras al acceso a la justicia en el acoso laboral. *Opinión Jurídica*, 13(25), 121-138.
- De Paula, A. V. y Vilas, A. A. (2017). Well-being and Quality of Working Life of University Professors in Brazil. En A. Vilas (Ed.), *Quality of Life and Quality of Working Life* (pp. 188-210). INTECH.
- Gómez, V., Perilla, L. E. y Hermosa, A. M. (2015). Moderación de la relación entre tensión laboral y malestar de profesores universitarios: Papel del conflicto y la facilitación entre el trabajo y la familia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 185-201.
- Halliday, M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Illaja, B. y Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: Implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 31-46.
- Justicia, F.; Benítez, J. L.; Fernández, E. y Berbén, A. (2007). El fenómeno del acoso laboral entre los trabajadores de la universidad. *Psicología em Estudo*, 12(3), 457-463.
- Leandro da Silva, L. (2014). *Políticas de formación de profesores y profesoras universitarias en el contexto de la transnacionalización educativa: Tendencias en universidades catalanas y paulistas* [Tesis de doctorado]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- López-Cabarcos, M., Picón-Prado, E. y Vázquez-Rodríguez, P. (2008). Estudio del acoso psicológico en la universidad de Galicia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(1), 41-60.
- McCartney, D. y Scott, A. (2018). Corporatization of higher education through internationalization: the emergence of pathway colleges in Canada. *Tertiary Education and Management*, 24(3), 206-220.
- Pérez, M. y Montoya, A. (2018). The Unsustainability of the Neoliberal Public University: Towards an Ethnography of Precarity in Academic. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 73(1), A1-A16.
- Ramos, A. y Lechuga, T. (2015). Toward a Coalition in Support of the Awareness and Identity of New Academic Workers in Mexican Universities. *The Journal of Labor and Society*, 18, 395-404.
- Universidad de Costa Rica. (1974). Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. *Consejo Universitario*. http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf

Universidad de Costa Rica. (2017). Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente. *Gaceta Universitaria*.
http://cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf

Washburn-Madriral, S., Ureña-Salazar, V. y Mata-Segreda, A. (2013). Promoción de la equidad y cohesión social en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 37(2), 39-77.



Vulnerabilidad estructural, precarización laboral y políticas globalizadas para la educación superior: la construcción social del espacio académico en la Universidad de Costa Rica

Carmen Caamaño Morúa

Introducción

El presente capítulo se centrará en el tema trabajo y, desde allí, en precarización laboral y la subcategoría jerarquización del personal docente. Esto con base en las entrevistas realizadas a 18 docentes en propiedad y con cargos de dirección en Ciencias Sociales y a 13 docentes en condición de interinato (más comúnmente llamado interinazgo) a nivel individual y en un grupo focal con cuatro docentes interinas.

Las entrevistas versaron acerca del régimen de contratación de docentes, personal administrativo, limpieza y seguridad en la Universidad de Costa Rica (UCR). Para cada sector se abordó el tema de las escalas salariales según actividad laboral, el periodo de contratación, los servicios subcontratados, las tareas que debe desempeñar, la valoración subjetiva frente a este sistema y si existe alguna organización o personas que se oponen al mismo. Además, se indagó sobre jerarquías, derechos y deberes y, a su vez, la valoración personal sobre las jerarquías y la oposición frente a las mismas en la universidad.

Se abordará, en primera instancia, el caso del personal con contrato temporal, entre el que se encuentra al denominado “interino”, de la UCR, cuya condición es similar a miles de docentes en diferentes universidades del mundo y que constituyen un “precariado”. Posteriormente, se hará un repaso rápido de las políticas sobre educación superior desarrolladas por organismos internacionales. En este se tratará la forma en que dichas políticas son acogidas por redes internacionales de universidades para plasmarse en planes estratégicos institucionales. En tales planes se conjugan tanto los planteamientos economicistas sobre el funcionamiento de las universidades y que se dirigen a su conformación como empresas, como las políticas para la inclusión y la equidad que se desprenden de la incorporación de los Derechos Humanos, las cuales no contemplan las categorías de trabajo y empleo y, por tanto, borran las formas de división del trabajo existentes para la producción y reproducción del conocimiento.

Se presentará el caso de la UCR como uno más en donde la exclusión de la categoría trabajo en el marco de las políticas de inclusión invisibiliza los procesos crecientes de precarización laboral, desigualdad, elitización y constitución de un “precariado”, así como la invisibilización del personal de limpieza tercerizado. Estas condiciones preexistentes en la universidad del siglo XX son legitimadas en el marco de la universidad del siglo XXI, que ya no tiene un proyecto emancipador sino un modelo de ajuste al mercado.

Procesos de burocratización académica

En las entrevistas realizadas a las personas en puestos de dirección de Unidades Académicas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UCR, se manifestó que varias de estas personas participan de los procesos de internacionalización y de evaluación en la universidad, tales como ir a congresos, desarrollar trabajo colaborativo con otras universidades a nivel internacional, llevar a cabo procesos de acreditación y reacreditación, desarrollar planes estratégicos, capacitaciones, escribir artículos en revistas indexadas, buscar fondos externos, participar en concursos para el desarrollo de investigaciones, entre otras actividades que corresponden a sus labores de gestión. Ahora, estas últimas están regidas y comprendidas

bajo la sombrilla de la modernización, la cual incluye un lenguaje particular que, supuestamente, todas las personas comprenden.

De esta manera, se habla de excelencia, calidad, evaluación, innovación, rankings, emprendimiento, talento humano; términos que no siempre se definen, pero que estructuran discursos y prácticas en el marco de esa “modernización”. Este lenguaje gerencial evidencia los procesos de macdonaldización que se vienen desarrollando, en donde la eficiencia, el control, la cuantificación y la predictibilidad (Ritzer, 2015) se imponen en la gestión universitaria. Así, en el Plan Estratégico de la Universidad de Costa Rica 2013-2017, se repiten los siguientes conceptos: excelencia académica, cultura de calidad, carreras innovadoras, liderazgo, innovador, redes académicas internacionales, pertinencia, eficiencia y rendición de cuentas, movilidad de docentes, liderazgo tecnológico, modernidad de la infraestructura física, evaluación de personal, redes académicas, desempeño, proyectos innovadores, en conjunto con equidad e inclusión social e internacionalidad solidaria.

Para lograr lo establecido en el Plan Estratégico, con todas las tareas que esto requiere, varias autoridades señalan que tienen un trabajo excesivo. Esto implica para algunas personas “agobio”, “corre-corre” y “cansancio”, aunque también “orgullo” por “poder cumplir”. En especial, algunas mujeres en puestos de dirección manifestaron desear salir de estos pues, si bien cumplen con lo requerido y obtienen satisfacción de ello, se sienten sumamente cansadas del trabajo al que están sometidas. Sin embargo, estas tareas las llevan a tener prestigio por haber terminado, por ejemplo, un proceso de acreditación exitoso.

Procesos similares deben ser realizados en la Universidad de Panamá y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. En la primera, el Plan Estratégico establece como objetivo convertirse en una universidad-empresa, mediante un proceso de cambio a través de la acreditación para la competencia en el mercado mundial de servicios (Universidad de Panamá, 2012). En la segunda, se encuentran como objetivos la formación de ciudadanos, la innovación, la diversificación de fuentes de financiamiento, la planificación estratégica y la evaluación (UNAN Managua, 2015), tal y como se ha visto en la primera parte de este libro.

La similitud en los planes estratégicos y en las labores que deben realizar las autoridades universitarias no son una casualidad. Hay diversos niveles de concertación mediante redes de universidades, tales como la UDUAL y el CSUCA, y capacitaciones, recomendaciones y financiamientos condicionados de organismos internacionales, como la OMC, el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO.

Organismos internacionales y políticas para la educación superior

La participación de organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial, en el tema de la educación, se potenció en los años de 1980, cuando se abogaba por la privatización de las instituciones educativas públicas y la redefinición de prioridades con el fin de contrarrestar el déficit financiero en el marco de la crisis mundial. Desde entonces, esta participación se ha incrementado y diversificado. Especialmente, a partir de la inclusión del sector educativo como un servicio más en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) de la OMC, negociado en la Ronda de Uruguay (OMC, s. f.a, s. f.b, s. f.c, s. f.d y s. f.e).

Por otro lado, solo en la Educación Terciaria¹ el Banco Mundial tenía 561 proyectos al 26 de marzo de 2018 (Banco Mundial, s. f.a), entre ellos: el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior en Costa Rica (Banco Mundial, 2012). Este inició en el año 2012 y estaba dirigido a aumentar la infraestructura, la evaluación, la acreditación, la innovación, el desarrollo científico y tecnológico y “mejorar la gestión institucional por medio de la rendición de cuentas” (Banco Mundial, 2012). También, el Banco Mundial menciona mejorar la inclusión; no obstante, según Domenech (2007):

El discurso y las políticas del BM referidas a la relación diversidad/desigualdad se apoyan en una lógica tecnocrática y pragmática y se fundamentan en una visión conservadora de la realidad social,

1 Se contempla como Educación Terciaria solo la docencia, mientras que el término universidad y el de educación superior incluyen también la investigación y la acción social o extensión.

a la vez que adhieren a postulados liberales, combinación que suele conocerse como modernización conservadora. (p. 62)

Asimismo, y a partir de los acuerdos comerciales, la Organización Mundial del Comercio (OMC) tiene un papel fundamental para orientar los sistemas educativos de los países miembros (OMC, s. f.e). De igual forma, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) establece una serie de programas de evaluación y seguimiento de la educación en los diferentes países del mundo (OCDE, s. f.a, y s. f.b). Desde el año 2015, Costa Rica inició el proceso de unirse a los países que forman parte de la OCDE, por lo que esta organización definió un plan de acción para que Costa Rica pueda incluirse. En el Informe sobre la Educación en Costa Rica, con respecto a la educación superior se señala que “el sistema de educación superior necesita una amplia reforma en el aseguramiento de la calidad, el financiamiento y la gobernanza para asegurarse de que respalda y responde a las metas de desarrollo de Costa Rica” (OCDE, 2017, p. 2).

Bajo la dirección de dichos organismos, en concordancia con los gobiernos nacionales, los procesos de transformación relacionados con la educación universitaria se conforman como procesos de “gerencialización” o “managerización” (Sisto, 2007) para garantizar la calidad. Esta se mide con la evaluación y las acreditaciones, a las cuales debe estar supeditado el financiamiento (OCDE, 2017, pp. 18-19), constituyendo procesos de homogeneización.

Al mismo tiempo, se consideran las políticas de inclusión y equidad impulsadas también por la UNESCO. El Instituto Internacional para la Planificación de la Educación (IIPPE), de este organismo, comprende la educación como un derecho humano básico. Actualmente, las propuestas de la UNESCO buscan alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (UN), que en temas educativos se centran en una Educación de Calidad, y tienen el objetivo de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, el cual se pretende alcanzar con el Marco de Acción de Educación 2030 (FFA).

Si bien la UNESCO declaró a la educación un bien común y público global (UNESCO, 2018), las recomendaciones que se desprenden de los planes estratégicos que promueve no necesariamente respetan esta perspectiva. En especial porque no se puede brindar una educación libre en espacios en donde la precarización laboral prevalece.

Según Domenech (2007, pp. 67-68),

[...] la relación del BM con otros organismos internacionales, o mal llamados “organismos multilaterales” (como diría Atilio Boron), explica su posición dominante en el nuevo orden internacional. El FMI, la OMC y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos, entre otros, son sus socios naturales, pero sus alianzas estratégicas con organismos de las Naciones Unidas como la UNESCO y UNICEF, por ejemplo, y otros a nivel regional, como el BID, resultan vitales para comprender su avance en el terreno de la educación y la cultura. Sin desconocer diferencias importantes entre estos organismos –ya que en la propuesta de los pertenecientes a las Naciones Unidas se suele atribuir al Estado un papel activo con metas propias y una determinada concepción de ciudadanía (Rivero, 1999)–, la crítica generalmente coincide en que estas instituciones aceptan como inevitable el nuevo orden neoliberal y tratan de construir un rostro humano para sostener el modelo propuesto. En el ámbito nacional, por su parte, el BM encuentra aliados entre los grupos y sectores dominantes locales, se trate de organismos de gobierno, organizaciones empresariales privadas u organizaciones no gubernamentales. Resulta elocuente que el BM considere a los funcionarios de los ministerios de educación como “los socios del Banco en la educación” y a los de los ministerios de economía como “los principales interlocutores del Banco”. (Banco Mundial, 2004, p. 114)

A partir de las directrices de estos organismos, instancias intermedias también se encargan de promover la “modernización” y la internacionalización mediante las acreditaciones, las evaluaciones, la equidad y la inclusión para una “educación de calidad”. Entre estas instancias se encuentran la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

A pesar de su proclamada defensa de la autonomía universitaria, la UDUAL promueve una internacionalización homogenizante por medio de diversos programas. Entre ellos: el Programa Académico de Movilidad Educativa (PAME), el Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI), la Maestría en Gestión de la Calidad y Evaluación de la Educación Superior, el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) y el Espacio Común de Educación Superior en Línea para América Latina y el Caribe (ECESELI) (UDUAL, s. f.a, s. fb, y s. f.c).

Mientras tanto, el CSUCA ha establecido un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior por medio de la acreditación e internacionalización. Para cumplir este fin, se han desarrollado instancias administrativas, así como planes específicos que procuran que toda la región siga el mismo camino con el fin de modernizar la educación superior en todos los países de Centroamérica (CSUCA, s. f. y CASUCA, 2018).

Este es el marco general en el que el personal docente trabaja en las universidades, sometándose a criterios de calidad, evaluación y control homogeneizantes y “modernos”. Empero, bajo condiciones desiguales, según tengan sus puestos “en propiedad” o en condición “interina”.

Construcción de la vulnerabilidad estructural o de “Interinos e interinas inflables”

Las transformaciones en los principios, organización, normativas y procedimientos de la Universidad de Costa Rica, particularmente desde el año 2012, fecha en que se firmó un acuerdo con el Banco Mundial para la “modernización” de las universidades públicas del país, han ocurrido a un ritmo vertiginoso y cada vez más legitimado. De esta manera, se han convertido en estructuras establecidas y consideradas inamovibles, incluso, por aquellas personas cuyo lugar en la jerarquía académica les dota de algún grado de decisión. Además, la fragmentación entre los diferentes sectores laborales de la universidad (docentes en propiedad, docentes con contrato temporal, administrativos en propiedad, administrativos

con contrato temporal, personal subcontratado y estudiantes), se debe a condiciones estructurales establecidas en los regímenes de contratación y a un aumento en las desigualdades generadas por los procesos de transformación de la universidad desde los años noventa. Esto ha producido obstáculos materiales y simbólicos para hacer cambios que beneficien a la mayoría de las personas que conviven en el espacio universitario.

En las entrevistas realizadas a directores y directoras de unidades académicas de la Facultad de Ciencias Sociales, si bien algunas de ellas evadieron la pregunta sobre precarización laboral en la universidad para referirse más bien a los problemas que presenta el contrato permanente del personal docente (Entrevistas N. 3, N. 11 y N. 12), la mayor parte reconoció la dificultad que viven las personas interinas (el equivalente al *adjunct* de las universidades estadounidenses), contratadas de manera temporal, sin contrato fijo y con menor salario, a pesar de que realizan la misma labor.

Entre los problemas que señalan como presentes en el caso de las personas con contratos temporales se encuentran las siguientes: se les liquida al final del semestre, pero se les paga mucho después; pierden el ingreso al parqueo; si un curso se cierra por baja matrícula no se les paga la preparación del curso (Entrevista N. 6); no se les paga durante el periodo de verano si no imparten lecciones (Entrevista N. 1); no pueden ascender en Régimen Académico, por lo que no mejoran su salario como las personas en propiedad (Entrevista N. 16); sus salarios son más bajos, pero tienen cargas laborales más pesadas (Entrevista N. 13), y tampoco pueden participar en los órganos colegiados de la universidad, por lo que no tienen ciudadanía académica (Entrevista N. 2). Así, “en situación de vulnerabilidad los interinos salen perdiendo (...) Colegas en situación de interinazgo pueden ser sometidos a acoso” (Entrevista N. 8).

Como consecuencia, algunas de estas personas hacen juicios éticos:

Es una vulgaridad que más del 60 % de la docencia sea dado por personas interinas. También el sistema de contratación es vulgar, por los interinos. El que la gente se siga contratando por ciclos, sin salario por meses. Si fuera una minoría, sería aleatorio, pero no lo es cuando es más del 60 % de la docencia. La UCR no debería prestarse para eso. (Entrevista N. 17)

Otra persona se pregunta “¿por qué estamos contratando gente que no va a tener chance?” (Entrevista N. 10). Así, se señala un problema con los sistemas de contratación y la necesidad de lograr la “desinterinización” (Entrevista N. 9). Empero, también se apunta que existen diferentes tipos de interinazgo, incluso de personas que no desean o requieren tener propiedad (entrevistas N. 10 y N. 15); sin embargo, se señala que “faltan datos, números, voluntad, política de la Administración y de las Escuelas” (Entrevista N. 15).

Las soluciones que se llevan a cabo se relacionan básicamente con la “desinterinización”. Es decir, sacar concursos de plazas docentes en las unidades académicas para que participen las personas interinas pues, de lo contrario, “si quedan interinas, se convierten en un ámbito de decisión del director o directora” (Entrevista N. 2). Otra vía para la desinterinización es la obtención de una reserva de plaza asociada a una beca para estudiar un postgrado. De esta forma, una autoridad indica que en su unidad académica ha ido disminuyendo la cantidad de personal interino, dándoles jornadas de tiempo completo, oficina, reservas de plaza para que estudien afuera (Entrevista N. 7). Otras autoridades toman medidas adicionales para aminorar el impacto del interinato, como participarles de reuniones en donde puedan dar su opinión sobre asuntos que les competen (Entrevista N. 2).

Sin embargo, estas medidas no resuelven el problema de forma estructural, y hay quien plantea que existe un problema de gestión y de legalidad, aduciendo falta de formación administrativa y legal en las autoridades universitarias de las unidades académicas:

Con los mecanismos de cese hay interpretaciones múltiples. Con el Código Procesal Laboral se obliga a cesar interinos. Si contratás en el primer semestre, lo cesás y luego los contratás, estás creando continuidad. Hay un vínculo y es impropio. Los colegas no conocen, no entienden, ni se quieren meter. (Entrevista N. 8)

Al respecto, una autoridad manifiesta

Si los nombraba recibía comunicaciones de la Vicerrectoría de Docencia que se está dando derechos si se les da continuidad. Eso se llama estabilidad impropia, quedan sin salario como 3 meses,

pero eso es precarización laboral. Eso lo tiene hace mucho y lo fomenta. Se dice: cuidado, le está dando continuidad. (Entrevista N. 19)

Con respecto a esto, otra persona directora señala que ha dado contrataciones por el periodo completo: “la gente me ha dicho que les estoy dando estabilidad y que voy a tener problemas. Pero ya es así. Prefiero que la Unidad Académica tenga problemas y no las personas” (Entrevista N. 4). De esta manera, quienes dirigen asumen, o no, su cuota de responsabilidad frente a la Vicerrectoría de Docencia para poder seguir empleando a algunas personas.

Con lo expuesto, se puede observar como la mayor parte de las personas entrevistadas en puestos de autoridad asocian interinato con precarización laboral. Sin embargo, al momento de buscar soluciones, se restringen a cambios individuales, que lleven a salir de esa condición para entrar en Régimen Académico o a sostener contrataciones con continuidad, y no a una mejora estructural en las condiciones laborales del personal interino, frente a las cuales parecieran sentirse impotentes. Incluso, cuando se plantea desinterinizar mediante el descongelamiento de plazas de las unidades académicas, las opciones son limitadas: “según una resolución de la Vicerrectoría de Docencia, solo se podrán descongelar plazas para hacer docencia en el grado (...) No acción social, investigación, ni postgrado” (Entrevista N. 1).

Solamente una de las personas entrevistadas plantea “elevar el salario de ingreso de docentes” (Entrevista N. 17), aunque esta persona también propone

Separar el régimen académico de régimen salarial, reducir el personal interino. No estoy de acuerdo en que la gente entre directo a propiedad, pero sacar plazas a concurso. Las Unidades se las reservan para tener más control. No deberían quedar esas plazas interinas. (Entrevista N. 17)

Lo planteado por quienes dirigen las unidades académicas de Ciencias Sociales con respecto al personal interino refleja la complejidad del sistema de contrataciones de la Universidad de Costa Rica. Según información de la Oficina de Recursos Humanos (Entrevista N. 21; Oficina de Recursos Humanos, 2016),

para el año 2016, 5801 docentes tenían “contrataciones temporales” (si bien esa temporalidad se puede extender desde unas horas a 20 o más años). De estas personas, 1186 (20,4 %) tienen ya nombramientos en Régimen Académico y no son consideradas interinas por esta oficina, tal es el caso de exbecarios que todavía no asumen su plaza en reserva.

En otros tres casos, y contraponiéndose a lo que plantea el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente en su Artículo 20,² la Oficina de Recursos Humanos tampoco considera que existe condición de interinazgo, de manera que la precariedad está establecida de antemano dentro del marco de las contrataciones. El primero de ellos corresponde a si ocupan un puesto en sustitución, del cual pueden ser desplazados en cualquier momento, ya que los reglamentos establecidos para las personas en “propiedad” garantizan un derecho total sobre su plaza. Por ejemplo, una persona que ocupa un puesto académico-administrativo dejando libre su plaza momentáneamente puede decidir devolverse a ella en cualquier momento, incluso durante el periodo lectivo, lo que deja a la persona que la sustituye “en la calle”, como se dice popularmente, y al estudiantado en una situación difícil al tener que acomodarse a un cambio de docente cuando el semestre ya está avanzado. El segundo caso es el de contrataciones por “partidas especiales”, que son fondos discrecionales de la Rectoría o las Vicerrektorías asignados

2 El Artículo 20 del Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente hasta el año 2021 establecía que “el Profesor Interino es el profesor que se nombra hasta por un ciclo lectivo, a fin de hacer frente a una vacante repentina o para llenar una plaza nueva. Se podrá prorrogar el nombramiento interino hasta por un año con el visto bueno del Vicerrector de Docencia y hasta por dos años en caso de inopia demostrada por concurso, o por el periodo que sea necesario, cuando se nombra en sustitución de un profesor que disfrute de permiso, o del que ha sido electo en un cargo temporal de la Institución, o cuando se trata de una plaza vinculada a un programa temporal. El profesor que supere los dos años de servicio en su condición de interino sustituto, con una jornada de al menos un cuarto de tiempo, deberá aprobar el curso de Didáctica universitaria de la Facultad de Educación, en caso de que se requieran sus servicios por un plazo mayor. La Dirección de la unidad académica y la Vicerrektoría de Docencia propiciarán que los profesores concursen para el ingreso a Régimen Académico. Los requisitos mínimos para ser contratado como profesor interino son los que corresponden, en la mayor medida de lo posible, a la categoría de instructor. Excepcionalmente, y con aprobación del vicerrector de Docencia, podrán ser nombradas con título de bachiller las personas que realizan estudios de licenciatura o de posgrado, según corresponda. No tendrá voz ni voto en ninguna Asamblea. El nombramiento será propuesto por el Director o Decano de la unidad académica, confirmado por el Vicerrector de Docencia e informado a la Asamblea de la unidad académica. Al Profesor Interino se le remunerará según lo establecido en las Regulaciones del régimen salarial académico de la Universidad de Costa Rica y este Reglamento. Cuando un profesor interino ingresa a Régimen Académico, conservará la misma condición salarial hasta que la Comisión de Régimen Académico lo califique” (Consejo Universitario, 1982).

según negociaciones con unidades académicas y que pueden cesar también si esas negociaciones no fructifican para darles continuidad.

Por último, el tercer caso lo encontramos en los “proyectos de vínculo externo”; es decir, contrataciones que se hacen a la universidad para realizar tareas para instituciones públicas, empresas u organismos internacionales y que se rigen por reglamentos específicos y procedimientos de la Fundación de la Universidad de Costa Rica (FUNDEVI), un ente privado en el marco de lo público. Este tipo de proyectos de financiamiento externo ahora son impulsados como parte de las políticas promovidas por organismos y redes internacionales de universidades, para plasmarse en planes estratégicos de las universidades públicas a nivel mundial. Los mismos requieren de un personal flexible y agradecido por la posibilidad de contar con un contrato, si bien temporal y sin opciones para el futuro.

Una autoridad lo explica así con respecto a las personas que se contratan en su unidad académica:

Hay trabajadores que están por la FUNDACIÓN y los que están por la UCR. En el caso de mi Unidad, solo tiene en plazas tiempo y medio y 6 plazas interinos. El resto por la FUNDACIÓN, que les liquida en diciembre. No tienen Junta de Ahorro y Préstamo, no tienen salario escolar. Se sienten universitarios, pero no tienen las mismas garantías que por la UCR. Hay una diferenciación que la U no ha podido resolver. Si se resuelve mandándolos a la planilla UCR, habría que ver cuánto encarece eso el vínculo remunerado. No son salarios competitivos. Apenas les sale una oportunidad, se van. Lo que más quieren es estabilidad. Mientras tengan la misma función van a tener trabajo. En el año electoral hay incertidumbre. De 7, dos se fueron para la UCR. Lo que les mejoró es el salario. El sector público da estabilidad y pluses. Fundevi³ actualizó este año su escala salarial para hacerlo más competitivo, pero nunca se van a acercar a la UCR. La gente prefiere tener trabajo a no tener trabajo. Aquí reclutamos gente joven, cuando tienen experiencia, se van. (...)

La Universidad hace mucho tiempo ha desarrollado políticas de precarización laboral y continúan. En la Convención Colectiva se siguen planteando. (Entrevista N. 19)

En cuanto a las personas con contrataciones temporales, existen dos categorías a las cuales la Oficina de Recursos Humanos sí les llama “interinos”, que corresponden a nombramientos con cargo a Plaza Vacante Permanente. Entre estos se tiene a docentes en régimen académico con nombramiento temporal, quienes suman 625 (10,70 %), y los propiamente interinos que ocupan plazas vacantes de las unidades académicas, que corresponden a 2494 personas (42,90 %). De estas últimas, el 43,91 % son mujeres y 56,09 % hombres (Entrevista N. 21; Oficina de Recursos Humanos, 2016).⁴

En función del salario, solo se les reconoce tres categorías: Interino sin título, Interino Bachiller e Interino Licenciado, de ahí que aparezca que, entre el personal docente interino, 3262 (84,88 %) pertenecen a la categoría Profesor Interino Licenciado, mientras que 305 (7,94%) a la categoría Profesor Interino Bachiller (Entrevista N. 21; Oficina de Recursos Humanos, 2016). A pesar de que las personas puedan tener maestrías y doctorados, estos diplomas no les son reconocidos en el nombre del puesto y, en muchos casos, tampoco en su salario. No obstante, algunas personas pueden ascender “pasos académicos” como interinos, de acuerdo con la evaluación realizada por la Comisión de Régimen Académico. Al profesorado en condición de interinato que avanza en “pasos académicos” se le reconoce solamente la categoría más baja, la de Profesor Instructor, esto siempre y cuando tengan continuidad, es decir, que se les contrate todo el año y no únicamente por ciclo lectivo. La falta de continuidad explica que, muchas veces, estas personas no cuentan con “anualidades”, o reconocimiento de un porcentaje salarial por año de servicios que se suma a la base del salario del personal. Por no ostentar una categoría dentro del Régimen Académico, su salario no es igual, incluso si desempeñan las mismas labores que el personal docente “en propiedad” o en Régimen Académico o que tengan los mismos o mejores atestados académicos y profesionales.

4 En el año 2021 se incorporó en el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente una subdivisión en la categoría de “interinos” que cristaliza las diferencias entre quienes tienen los siguientes tipos de nombramientos: sustitución, temporal y aspirante.

La mayor parte de las 2494 personas interinas en “plaza libre”, esto es, 819 (33,84 %), tiene menos de dos años de trabajar en la universidad, 574 (23,02 %) tienen de 3 a 5 años, 613 (24,58 %) de 6 a 10 años, 379 (15,20 %) de 11 a 20 años, mientras que 109 (4,37 %) personas tienen de 21 años en adelante (Entrevista N. 21; Oficina de Recursos Humanos, 2016). Es decir, en contra de lo que plantea el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente, las personas interinas pueden permanecer años e, incluso, jubilarse bajo una condición de contratación “temporal”. Las únicas formas de “tener propiedad” sobre una plaza son la apertura de un concurso en una unidad académica, cuya Asamblea de docentes en propiedad decide quién ingresa a Régimen Académico, o la posibilidad de optar por una “reserva de plaza”, en el caso de quienes vayan a estudiar un postgrado, lo cual también debe ser avalado por la Asamblea de una unidad académica.

Sus contrataciones son sumamente variadas: por horas, de 1/16 de tiempo, de 1/8 de tiempo, de 1/2 tiempo y así hasta 1 tiempo completo y 1/4 (Entrevista N. 21; Oficina de Recursos Humanos, 2016). Sin embargo, suelen no ser constantes, de manera que entre uno y otro ciclo lectivo pueden tener cambios en las jornadas de contratación. Asimismo, de semestre a semestre pueden pasar de nombramientos en plazas vacantes libres a los otros tipos de nombramientos, señalados anteriormente, o viceversa. Debido a la falta de continuidad, hay personas cuyo nombramiento no contempla periodo de vacaciones ni preparación de lecciones, reduciéndose su salario y su acceso al seguro social a solo ocho meses del año, aspectos a considerar cuando se enferman, se embarazan o cuando planifican su jubilación.

En estos periodos “libres”, las personas sin nombramiento continuo entre el personal interino eventualmente realizan otros trabajos temporales, como consultorías, labores técnicas, clases privadas, etc. Sin embargo, es difícil hacer coincidir los tiempos de inicio y final de sus jornadas laborales en la universidad con estas otras responsabilidades, que en múltiples ocasiones terminan traslapándose. De ahí que una gran cantidad de personas no tengan acceso a vacaciones pagas.

La inestabilidad en sus nombramientos también les obliga a aceptar todos los trabajos que se les ofrezca en la universidad, quedando su jornada laboral fragmentada en múltiples partes, con opciones de docencia, investigación y extensión, en cualquiera de las sedes universitarias e, incluso, en labores de tipo administrativo que varían en cuanto a temáticas, actividades, responsabilidades, etc., siempre

y cuando existan esas jornadas y la autoridad correspondiente les dé el visto bueno. Como mencionó una de las personas participantes en el grupo focal con retórica jocosa: “hay tres tipos de milagros: los panes, los peces y los cuartos de tiempo” (Grupo Focal), refiriéndose a las jornadas de cuarto de tiempo que, de pronto, aparecen para dar continuidad a su contrato laboral ya casi cuando este expiraba. Por ello, otra de las personas en el grupo focal señala que “se vive una angustia total, y estás trabajando...” (Grupo Focal).

En su condición, tampoco gozan de una ciudadanía académica, pues no pueden participar en los órganos de decisión universitaria. Con esto, quedan en situación de subalternidad frente a la autoridad de diferentes jefaturas que, según estatutos y reglamentos, tienen la potestad de tomar decisiones unilaterales sobre contrataciones cuando se trata de personal interino. En numerosas ocasiones, ni siquiera tienen acceso a las decisiones que las Asambleas de Escuela (las cuales definen las políticas de cada unidad académica de manera autónoma) han tomado sobre temas que les competen, tales como sus labores en docencia, investigación o acción social. Como se señaló en el Grupo Focal que se realizó luego de una conferencia de Boaventura de Sosa Santos, auspiciada por la Vicerrectoría de Acción Social, “hablamos de decolonialidad y resistencia, pero es una universidad que no nos permite debatir” (Grupo Focal).

De esta manera, la UCR genera un marco de vulnerabilidad estructural que facilita tanto la precariedad como el acoso laboral y, en suma, el hostigamiento sexual. Esto dadas las múltiples jerarquías existentes basadas en el lugar que se ocupa en la estructura ocupacional, que, a su vez, es informada por el género y la edad, entre otros aspectos, y en el amplio grado de poder que ostentan las jefaturas y el personal docente en Régimen Académico sobre quienes ocupan posiciones subalternas. Aun cuando existe normativa universitaria para atender casos de acoso laboral y hostigamiento sexual, es sumamente difícil que no exista impunidad cuando la persona a la que se agrede se encuentra en el último escalón de la jerarquía académica, donde trata de sobrevivir y hacer méritos para asegurarse un ciclo lectivo más de nombramiento en un puesto. Sin embargo, las autoridades no hacen esa relación cuando denuncian hostigamiento sexual dentro de la universidad (Cerdas, 2018).

El resultado de las condiciones de precariedad es un personal que siempre está en la incertidumbre y que no puede planear su futuro, que se encuentra agobiado, dadas las múltiples tareas y la necesidad de “hacerlo bien” según los parámetros de una serie de actores que eventualmente podrían definir su futura permanencia en el trabajo. Con la incertidumbre aparece también la tristeza, la impotencia y la ansiedad, que se traducen en síntomas psicossomáticos y depresión. Al respecto, se puede leer en la página de Facebook del Comité de Personas Interinas de la Universidad de Costa Rica lo aquí citado:

Por algo muchas personas interinas andamos ya físicamente agotadas, prácticamente enfermas. El estrés crónico es muy dañino. Y no estamos hablando del estrés de revisar una pila de exámenes o de correr para escribir un artículo, ese pequeño estrés propio del trabajo que va y viene. Ese estrés siempre tiene fin y más bien al terminar la tarea hay una inyección de satisfacción y el cuerpo se recompone. No, hablamos del estrés constante que producen jefaturas acosadoras, el no saber si se va a recibir salario a tiempo, el no saber si va a haber nombramiento,...., entre muchas otras cosas. (Comité de Personas Interinas de la UCR)

Frente a esta realidad surgen dos preguntas: ¿por qué no se van? ¿por qué no se organizan?

El espacio social de la academia y su impacto en las personas en condición de interinazgo. ¿Es posible la organización en contra de la precariedad laboral?

Para responder las preguntas arriba planteadas es necesario considerar las satisfacciones del trabajo académico y la docencia. En general, a las personas de este campo les gusta lo que hacen, que, usualmente, es seguir estudiando, aprendiendo y aportando al conocimiento de otras personas. Un trabajo que tiene un grado de autonomía (y por tanto de autocontrol), pero que no diferencia trabajo de ocio o estudio, con horarios flexibles y múltiples discusiones interesantes. Ante estas condiciones, el personal

docente universitario tiene conciencia de su privilegio y, al mismo tiempo, experimenta culpa, frente a las situaciones de otros colegas que trabajan o buscan trabajo fuera de la universidad, y temor de llegar a estar en esa misma situación. El mercado laboral es sumamente competitivo, en especial para el caso de quienes estudian Ciencias Sociales. Los horarios son rígidos, también hay dificultades para la permanencia y, sobre todo, no se crece intelectualmente en la mayoría de los empleos, para los cuales muchas personas docentes están sobrecalificadas pues, en su búsqueda de “excelencia” y de un contrato permanente, estudian uno o varios postgrados, reciben diversas capacitaciones, aprenden múltiples idiomas y se preparan para realizar labores en diferentes ámbitos del conocimiento (Entrevista I. N. 08).

Además, si bien existe incertidumbre y dificultad para planear el futuro, también hay una esperanza puesta en la posibilidad de que, eventualmente, puedan optar por una plaza en propiedad o, al menos, conseguir un nivel de continuidad en sus puestos que les de seguridad. Así, van de ciclo en ciclo o de año en año.

Entrar en propiedad pasa por una serie de procesos formales e informales. Entre los formales está que su plaza salga a concurso, de manera que puedan competir con otras personas para quedar firmes en su puesto. Sin embargo, existe el riesgo de que la Asamblea de Escuela a la que pertenecen, formada por los y las docentes en propiedad y una representación estudiantil, decida no seleccionarlos. Frente a esto, o deben irse, pues “la universidad escupe gente, y gente buena” (Grupo Focal), o se quedan en el interinato esperando a que salga otro concurso, en el cual puede ser que tampoco logren entrar a Régimen Académico.

Asimismo, una plaza puede salir a concurso como “reserva de plaza” para personas que salen a hacer su doctorado a otro país o puede otorgarse a partir de una solicitud individual a la Asamblea de Escuela correspondiente. De esta forma, obtienen una beca de la universidad, la cual se compromete a contratarles una vez que regresen con su diploma de doctorado y, solo en casos especiales, con la maestría. Aun así, muchas veces no se les garantiza una plaza de tiempo completo, sino de tiempo parcial. Esto deja sin resolver el problema de inestabilidad, aunque es un avance significativo para favorecer mejores condiciones laborales y salariales, permitiéndoles pasar, además, “al otro lado”, es decir, al de aquellas personas que sí tienen la ciudadanía académica garantizada y pertenecen a Régimen Académico.

Alcanzar ese lugar implica tener los requisitos formales establecidos: publicaciones, experiencia en docencia, investigación y extensión, experiencia profesional en el caso de algunas disciplinas, diploma de maestría o doctorado, un segundo idioma. Además de otros requisitos específicos para el puesto que se saca a concurso, los que pueden ir variando con el tiempo pues, últimamente, las publicaciones por sí mismas ya no son suficientes, sino que deben publicar en revistas indexadas, en inglés y de “*top ranking*”; las maestrías y doctorados también deben ser de universidades de “*top ranking*”; la investigación ahora se realiza en redes internacionales y ya no se deben manejar dos sino tres o más idiomas, etc., todo esto según las nuevas tendencias de la internacionalización neoliberal. Por consiguiente, las personas interinas que aspiran a “llegar” se encuentran en una carrera loca para que no se les cierren las puertas de los concursos por requisitos “novedosos” (Grupo Focal), concertados en congresos y reuniones internacionales y según acuerdos con organismos supranacionales para la “modernización” y “excelencia académica” del “talento humano”.

Aunado a estos requisitos formales cambiantes, existen otros informales, relacionados con la idiosincrasia de cada unidad académica, conformada por las luchas político-académicas y las relaciones personales del profesorado. La prevalencia de un modelo de universidad, escuela u otro, de una tendencia teórica y metodológica u otra, o de un grupo de poder u otro, pesan de una manera desmesurada en las decisiones sobre quién entra y quién no entra a ese grupo privilegiado de docentes en propiedad (Entrevista I.O. N. 03). De ahí que las personas interinas se convierten en la moneda de cambio entre los diferentes grupos de poder de sus unidades académicas; por eso sienten que deben “caminar en un lago de hielo a punto de quebrarse” (Grupo Focal).

Pesan las simpatías y antipatías, también. De esta forma, docentes en condición de interinato pasan por una especie de pasarela en la que su vida misma es sopesada, controlando y vigilando su cuerpo, emociones, gustos y vínculos, en particular para el caso de las mujeres, pues este sistema legitima el patriarcado dentro de la academia (Entrevista IO N. 3). Se trata de una especie de carnicería en la que todos y todas participamos con la excusa de lograr la “excelencia” de nuestras unidades académicas a través de la contratación de “recurso humano de calidad” o, como ahora se llama, “talento humano”, tan necesario para las acreditaciones y reacreditaciones; se mira como un ritual de pasaje necesario, naturalizándolo, porque cada quien lo vivió en su momento. Así, es necesario hacer *lobby* para obtener las simpatías necesarias que generen votos, con lo cual “entrás debiendo” (Grupo Focal), ya que hay una expectativa de lealtad al grupo de poder que facilitó el ingreso a Régimen Académico.

Tal y como lo indica una entrevistada, las personas interinas deben “tratar de hacer, cumplir y estar y hacer... y caer bien” (Entrevista I N. 02) y “tener esperanza de que algún día me tomen en cuenta” (Grupo Focal). Al respecto, Sisto señala, a partir de su estudio realizado en Chile, que “ya no importan cánones estrictamente académicos sino más bien administrativos y sobre todo subjetivos” (2005, p. 26).

De esta manera, quienes estamos “en propiedad” ayudamos a construir una realidad jerarquizada, en donde aquel que tiene más estatus puede oprimir a una mayor cantidad de personas sin asumir su propia participación en ese sistema, sino que se atribuye a causas externas: “el sistema universitario”, como algo que se construye afuera de las propias prácticas y discursos legitimados. Eso explica que podamos criticarlo y, al mismo tiempo, perpetuarlo, sin intentar mínimas transformaciones al momento de ejercer el poder formal o informal cuando damos, o no, un voto para que alguien ingrese a Régimen Académico o cuando evaluamos un proyecto de investigación o un manuscrito para que sea publicado, con lo cual podemos abrir o clausurar la carrera académica de alguien. Mediante la “excelencia académica” defendemos nuestros privilegios dentro del “sistema”, a la vez que olvidamos que no todas las personas están en condición de igualdad.

Por esa naturalización, por temor, fragmentación, expectativas de cambio y porque la institución negocia solamente casos individuales, cada una de las personas interinas establece estrategias personales aisladas y en competencia, unas más exitosas que otras, para navegar en este campo social tan minado. Así, proponen proyectos de investigación o acción social, los cuales tienen una temporalidad de al menos dos años, diferente a los ciclos lectivos de cuatro meses; o participan en comisiones académicas, por las que usualmente no reciben pago, con tal de ser vistos y que les “tomen en cuenta”, también trabajan ad honórem en comisiones y dirigen trabajos finales de graduación entre otras múltiples tareas “invisibles”.

Desde el año 2012, sin embargo, ha habido intentos de organización colectiva. Con personas que ya no están y otras que van y vienen, con conflictos internos y diferencias de situación y visión y con dificultades para encontrar un horario para reunirse dadas sus múltiples labores, el Comité de Personas Interinas obtuvo dos logros importantes desde el año 2017. Estos son, uno, reunirse con el Rector y la Vicerrectora de Docencia de la UCR para plantear su situación como colectivo y, dos, que sus demandas fueran escuchadas (aunque no consideradas) en las negociaciones sobre la convención colectiva entre la

Administración de la UCR y el Sindicato de Empleados de la Universidad de la Costa Rica (SINDEU) entre 2017 y 2018.

Con el uso de redes sociales, las siete personas que integran el grupo central del Comité han conseguido llamar la atención para que, al menos, se discuta la necesidad de que tengan continuidad (contratos anuales sin interrupciones), que se cumpla el principio de “por igual trabajo, igual salario” y que se revise el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente de la UCR para brindar la posibilidad de ingresar a Régimen después de un periodo establecido de contratación continua, así como que puedan participar con voz y voto en la Asamblea Plebiscitaria para elegir las autoridades superiores de la universidad (Rector y miembros del Consejo Universitario) (Entrevista IO N. 01). No obstante, esto último es un proceso lento y engorroso, pues implica cambiar reglamentos, lo que se realiza mediante múltiples pasos y obstáculos, por lo que puede tardar años y diluirse entre las diferentes instancias universitarias.

En otra línea de acción, el Comité ha valorado llevar a cabo una demanda laboral colectiva en contra de la universidad, la cual se ampara en la autonomía universitaria para definir su propia forma de dirimir conflictos de todo tipo, incluidos casos de posible infracción a leyes penales (Entrevista IO N. 03). Incluso, el SINDEU no abrió una seccional de docentes interinos, como estos habían solicitado en algún momento, y en la negociación de la Convención Colectiva entre el SINDEU y la Administración no fue posible que se reconociera siquiera un punto sobre las personas interinas (Grupo Focal) que, como parte de su toma de posición, el 1 de mayo de 2018, desfilaron, al menos tres de ellas y ellos, en la conmemoración del Día de las personas trabajadoras.

Y es que la autonomía universitaria y los conceptos de inclusión y equidad tan proclamados por la UCR, en consonancia con organismos internacionales, no son suficientes si a estos no se les incluye la idea de trabajo digno. Parece que la categoría trabajo no se aplica en el ámbito académico y el personal interino, en su mayor parte, no se identifica como trabajador o trabajadora, menos aún como proletariado o “precarizado”. Al respecto, una docente interina señaló que prefiere no identificarse como “interina”, dado que esta consiste en una categoría permanente que haría indefinida su condición (Entrevista I. N. 02),

tampoco acepta la estructura patriarcal que, según manifestó, persiste en la organización de personas interinas (Entrevista I. N. 02, Entrevista I. N. 09).

Según Guy Standing (2014), el precariado se caracteriza por un trabajo inestable que rige las expectativas vitales, de manera que se pierde el control sobre el propio tiempo y las propias capacidades. El precariado trabaja mucho más del tiempo que se le remunera, además de que gasta una cantidad considerable de tiempo de su vida en la búsqueda de trabajo, a pesar de tener formación y capacitación superiores para cualquier empleo. Asimismo, no recibe beneficios remunerados y no remunerados en su relación con las empresas o instituciones contratantes o con el Estado. Dice Standing (2014):

Tienen menos derechos civiles, culturales, sociales, políticos y económicos, y más débiles, que otros grupos en relación con el orden jerárquico teniendo en cuenta la media de ingresos. El precariado es la primera clase social de masas en la historia que ha ido perdiendo sistemáticamente los derechos conquistados por los ciudadanos. Los [trabajadores] precarios con carreras universitarias no se sienten cómodos definiéndose como clase obrera, pero como no tienen propiedades ni salario, tampoco se sienten a gusto bajo la etiqueta de clase media. (p. 9)

El precariado constituye un sector de trabajadoras y trabajadores flexibles, “empresarios de sí mismos” (Foucault, 2007), que no existen más que como empleados y empleadas a quienes se aplican ciertos procedimientos. Así, se halla en redes sociales la siguiente observación por parte de una persona en condición de interinazgo, pues el humor es también una de las estrategias para lidiar con su situación:

FIGURA 1
INTERINOS INFLABLES

Este año la Feria Vocacional la UCR se jaló un detallazo, creó la mejor metáfora para lxs interinxs. Inestables, se sostienen del aire y fáciles de desinflar si es pertinente. #CosméticaAdministrativaUniversitaria #NohayparaInterinxsperoSiparaInflables



Fuente: Anónimo, tomado de Facebook.

Las políticas de la Universidad frente al interinato

Como soluciones a la situación de interinato, en las Políticas del Consejo Universitario para el Periodo 2016-2020, se encuentra esta figura enmarcada en el concepto de “talento humano universitario”. Para este se propone crear, asignar y consolidar plazas docentes abriendo concursos en las unidades académicas; garantizar continuidad a docentes interinos que hayan gozado de nombramientos en jornadas mínimas de $\frac{3}{4}$ de tiempo completo durante dos ciclos lectivos por año, en al menos dos años consecutivos (requisitos que para muchos no es posible cumplir), y aumentar el número de becas para estudios en el exterior.⁵ Mientras tanto, en el Plan Estratégico de la Universidad de Costa Rica 2013-2017 se puede leer:

-
- 5 “VI EJE: Talento humano universitario 6.1. Contratará, retendrá y renovará al talento humano del más alto nivel para las labores de docencia, investigación, acción social y administrativas, promoviendo su desarrollo profesional, permanencia y desempeño como fuente principal de excelencia institucional, así como mejorando sus condiciones salariales y los reconocimientos por méritos académicos, de tal forma que resulten competitivos tanto al momento de ingreso como a lo largo de su trayectoria laboral en la Institución. 6.2. Creará, asignará y consolidará plazas docentes, con base en criterios de equidad entre áreas y unidades académicas, tomando en consideración la priorización, la justificación y el grado de avance de los Planes de Desarrollo Académico y los requerimientos reales de plazas docentes, especialmente para disminuir la condición de interinazgo del talento humano. 6.3. Retendrá al talento humano docente con nombramiento interino, con amplia trayectoria y reconocidos méritos académicos, mediante la apertura de concursos de plazas consolidadas disponibles en las unidades académicas. 6.4. Avanzará en el proceso de mejorar las condiciones laborales de docentes en condición de interinazgo, garantizando el nombramiento con continuidad a quienes hayan gozado de nombramientos en jornadas mínimas de $\frac{3}{4}$ de tiempo completo durante dos ciclos lectivos por año, en al menos dos años consecutivos. 6.5. Disminuirá el interinazgo institucional, habilitando a las y los docentes con nombramientos interinos con continuidad de 5 años o más en la Institución y en jornadas mínimas de $\frac{3}{4}$ de tiempo completo durante ese periodo, para que puedan tramitar, ante la instancia superior de la unidad académica, la apertura del respectivo concurso, petición que será trasladada a la Asamblea correspondiente para ser resuelta en un máximo de seis meses a partir de la presentación de la solicitud. 6.6. Garantizará igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad en los procesos de selección, contratación y promoción profesional, en las nuevas plazas administrativas y docentes, de manera que se avance, anual y progresivamente, hasta alcanzar la meta de al menos un cinco por ciento (5%) de personas con discapacidad como parte del nuevo talento humano contratado, y les brindará las condiciones de accesibilidad requeridas para el desarrollo de su trabajo. 6.7. Incrementará cada año en al menos un 20% el número de nuevas becas para cursar estudios de posgrado en el exterior, especialmente de estudios doctorales, en universidades de reconocido prestigio para las respectivas áreas académicas, otorgando prioridad a las unidades que presenten menor cantidad de docentes en Régimen Académico, menor cantidad de graduados y graduadas en el exterior, mayor disparidad de género en cuanto al número de mujeres formadas en el exterior, así como mayor cantidad de docentes que en el corto y mediano plazo se jubilarían. 6.8. Propiciará la creación de un programa en la Vicerrectoría de Acción Social que promueva e impulse espacios, acciones y proyectos tendientes

1.3. Mejorar las condiciones de vinculación y estabilidad laboral para atraer y retener docentes:

Mejorar las condiciones laborales del personal académico.

Elaborar un plan de trabajo con el propósito de disminuir el interinazgo.

Elaborar una propuesta de mejora para los procedimientos de selección de personal docente interino en cada unidad académica.

Establecer mecanismos que favorezcan la reinserción del personal jubilado, de forma ad honóren, en investigación. (p. 13)

Al seguir estas políticas y lineamientos, la Oficina de Recursos Humanos ha propuesto un plan para atender el problema del interinazgo que, según se recuerda solo incluye a personas contratadas temporalmente en plazas libres. Esta propuesta, “Elementos para elaborar un plan de desinterinización docente”, busca realizar estudios sobre los casos de interinazgo en cada unidad académica, sacar concursos para plazas en propiedad, controlar y dar seguimiento automático del tiempo de contratación de las personas interinas para limitar dicho tiempo y el número de personas interinas contratadas, estableciendo planes de desinterinización que serán monitoreados y que llevan a la limitación de contrataciones de personas en esta condición.⁶

a fortalecer los vínculos activos con las personas graduadas de la Universidad de Costa Rica, aprovechando su experiencia, conocimientos y potencial en pro del desarrollo de la Institución y del país. 6.9. Reafirmará su compromiso con la promoción, defensa y exigibilidad de los derechos de la población universitaria jubilada, promoviendo su participación activa, en tanto sector integrante de la comunidad institucional, incluyéndola en actividades académicas, actos oficiales, servicios institucionales y la conformación de comisiones especiales, entre otras, de tal forma que la Universidad se beneficie de sus conocimientos y experiencia acumuladas y de su contribución al desarrollo del Alma Mater” (Consejo Universitario, 2015).

- 6 “1. Disponer de una Resolución de la Rectoría en el que se establezca el procedimiento institucional para el concurso en propiedad de las plazas docentes vacantes permanentes. Este procedimiento emite a la Vicerrectoría de Docencia orientaciones para desarrollar y liderar el proceso. 2. Elaborar Protocolo de Análisis de plazas vacantes de presupuesto ordinario, para realizar el proceso de Concurso en Antecedentes. Las actividades a realizar son las siguientes: 2.1. Estudiar los casos interinos por unidad, de mayor a menor antigüedad, por unidades completas. Esta actividad la realiza la Vicerrectoría de Docencia en coordinación con la Sección para el Control de la Ejecución Presupuestaria. 2.2. Coordinar con la unidad de trabajo, para determinar los casos que se sacarán

Así, la propuesta de la Oficina de Recursos Humanos, durante la Administración Jensen Pennington, retoma solo parcialmente las políticas institucionales planteadas para el periodo 2013-2020, ya que no se propone una mejora en las condiciones de las personas interinas si no es mediante el ingreso a Régimen Académico. Con esto deja de lado lo planteado en las Políticas Institucionales sobre la necesidad de otorgar continuidad bajo ciertas condiciones o de mejorar su salario, centrándose en el monitoreo, control y limitación de las contrataciones, otorgándole más poder a la Vicerrectoría de Docencia sobre las unidades académicas.

En esta línea, hasta ahora, las acciones han tendido más bien al cese de funciones de numerosas personas interinas, a su expulsión de ciertos espacios colegiados, en donde todavía tenían alguna participación, y a limitar, mediante tecnicismos legales o una “judicialización preventiva”, sus contratos con el fin de que no haya posibilidades de una demanda legal. Por ello, el Comité de Personas Interinas ha llamado a una “desinterinización sin despidos” en su página de Facebook (Comité de Personas Interinas de la Universidad de Costa Rica).

a concurso en propiedad. 3. Establecer un conteo automático de tiempo en el Sistema Integrado de Recursos Humanos (SIRH), para que toda plaza docente vacante permanente con cargo al presupuesto ordinario, genere una notificación a la Vicerrectoría de Docencia, la Jefatura de la Unidad de Presupuesto Ordinario, y la jefatura administrativa y el Director o Jefe de la Unidad de Trabajo correspondiente, de manera que se active el protocolo de análisis de plazas vacantes de presupuesto ordinario, para realizar el Concurso Antecedentes. 4. Este mecanismo evitará que se continúe o incremente la cantidad de interinos en plazas vacantes permanentes. 5. Organizar por unidad los archivos de docentes interinos nombrados con cargo a presupuesto ordinario, según tiempo servido. 6. Coordinación con el Tribunal Electoral Universitario, para definir una estrategia y calendario de asambleas. 7. Coordinar con las unidades de trabajo un Plan Institucional de desinterinización que incluya: 7.1. Cantidad de plazas para concurso de antecedentes 7.2. Cantidad de casos pendientes, y su justificación 7.3. Constitución de equipos de trabajo para conocer la lista de profesores por unidad, para la propuesta a la Asamblea de Escuela. 7.4. Cronograma de Asambleas de Escuela para elegir candidatos. 8. Remitir a la Oficina de Planificación Universitaria el archivo general de docentes con cargo a presupuesto ordinario, para que se proyecte un estudio de costos de la desinterinización. 9. Constituir equipo con tres abogados, que contribuya a acelerar la revisión propia de la Vicerrectoría de Docencia, para asegurar pronta respuesta y trámite del proceso de Concurso de Antecedentes y elaborar cronograma interno para ejecutar el proceso. 10. Realizar un cronograma de reuniones con las unidades de trabajo que tengan nombrado personal interino en esta condición, con la finalidad de: 10.1. Solicitarles que realicen un chequeo de los nombramientos, su actualidad y presupuesto. 10.2. Prepara un plan de desinterinización, con nombres y fechas. 11. Constituir un equipo de trabajo en la Vicerrectoría para el seguimiento y el monitorio de la disminución en la población docente interina. 12. Emitir una Resolución en la que se disponga el plazo mayor en que las unidades de trabajo pueden tener nombrado interinamente a un docente, y las situaciones de excepción justifiquen la interinidad” (Oficina de Recursos Humanos, 2017).

Dado que las condiciones precarias son la otra cara de la situación de privilegio que implica tener una plaza en “propiedad”, no se podrá cambiar unas sin afectar las otras. Empero, debido a la naturalización que se realiza del “mérito” basado en conceptos legitimados y reproducidos infinitamente, el personal en Régimen Académico cree legítima su condición. En muchos casos, llegar a esta ha significado años de interinato; estudios meritorios consagrados con diplomas en universidades extranjeras; trabajo en docencia, investigación y acción social; publicación de artículos en revistas indexadas y libros; en fin, en medidas impuestas y autoimpuestas que definen su idoneidad para el cargo, haciéndole una de las personas elegidas al cabo de una carrera a la que no le faltan penurias. Sin embargo, es posible que las penurias pasadas fueran menores que las vividas actualmente por el personal con contratos temporales, el cual tiene que enfrentar un mercado laboral más saturado, mayor competencia y más requisitos y obstáculos. En esa carrera, no nos damos cuenta de la forma en que construimos el campo universitario, no solo como un sitio para producir conocimiento para el bien común, sino también como una zona de guerra, de competencia y falta de solidaridad afín al modelo neoliberal.

Las acreditaciones, reacreditaciones, publicaciones en revistas indexadas, idealmente en otro idioma, el vínculo con universidades de alto *ranking*, la publicidad del lugar que se ocupa en diferentes *rankings* internacionales, los planes estratégicos centrados en la “excelencia académica”, medida también por evaluaciones, acreditaciones y *rankings*, la participación en congresos y concursos para la consecución de fondos externos, las premiaciones internacionales y los formularios, entre otras muchas actividades de gestión administrativa llenan la vida cotidiana del personal docente de números que cuantifican quién es quién en la jerarquía del prestigio académico. No obstante, ignoran instrumentalmente la relación entre producción académica, trabajo y empleo⁷ y, todavía más, confunden los medios con los fines del trabajo docente.

7 Para muestra de lo que corresponde al personal académico, en el Plan Estratégico de la Universidad de Costa Rica (OPLAU, 2013) se plantean como aspiraciones de la universidad: “fortalecer la excelencia académica mediante el desarrollo y el cultivo permanente de una cultura de calidad, con una articulación estrecha entre docencia, acción social e investigación y por medio de la actualización de los planes de estudio en grado y posgrado en todas sus sedes universitarias, la generación de carreras innovadoras, el mejoramiento continuo y la formación de alto nivel del personal académico y administrativo, con el fin de atender, de manera pertinente, las necesidades de la sociedad costarricense y potenciar su liderazgo en el desarrollo de la educación nacional. • Potenciar la generación de conocimiento científico, tecnológico, sociocultural e innovador en todas las unidades de la Universidad, entre disciplinas, así como incorporarse a redes académicas internacionales, basadas en el reconocimiento recíproco, el respeto y los beneficios compartidos, con miras a fortalecer la cultura académica. • Promover la integración, las alianzas, el compromiso social, la cooperación, la relación

Desdibujar el trabajo académico como meramente productivo en el campo de la cultura, trabajo que permite el empleo mediante el pago de un salario, a partir de la burocratización de esta labor, tiene implicaciones directas sobre las formas en que se produce el conocimiento e invisibiliza la división del trabajo en la academia. Este es uno de los efectos de los procesos de transformación neoliberal de la universidad pública.

Cierto que las instituciones universitarias se crearon como espacios elitistas, jerárquicos y excluyentes. La Reforma de Córdoba de 1918 vino a cuestionar esos claustros, haciendo importantes transformaciones. Sin embargo, la desigualdad y la exclusión por razones de clase, género, raza y etnia no desaparecieron de la academia. A lo largo de estos 100 años transcurridos desde la Reforma de Córdoba, no obstante, ha habido procesos de democratización y transformación que desde hace 30 años aproximadamente son contestados por visiones poco democráticas (Caamaño, 2020). De esta manera, las tendencias hacia la apertura y la democratización conviven con procesos que llevan hacia un incremento de las desigualdades y la exclusión dentro de las universidades públicas. Un ejemplo de ello es la precarización

solidaria, la difusión del quehacer universitario y la innovación en aras de forjar nuevos espacios, con el fin de transferir e intercambiar el conocimiento generado entre la Universidad y la sociedad. • Promover la democratización del ingreso a la educación superior mediante programas que favorezcan la equidad y la inclusión social y, al mismo tiempo impulsar iniciativas para fortalecer los servicios de apoyo a la población estudiantil, con el fin de facilitar la permanencia y la culminación exitosa de sus estudios en la Institución. • Impulsar la internacionalidad solidaria mediante el desarrollo de redes académicas y la movilidad de docentes, estudiantes y personal administrativo. • Actualizar los mecanismos y las plataformas de la gestión "Desarrollar un programa de mejoramiento del personal académico que facilite la actualización y la capacitación permanente". "Revisar los modelos de evaluación del personal docente, de manera que permitan valorar su desempeño y establecer medidas de mejoramiento" (p. 12). Además, se establece: "4.1.1 Fomentar el desarrollo de redes académicas –formales y no formales–, en los ámbitos nacional e internacional. Financiar, anualmente, al menos, cinco redes anualmente para el trabajo colaborativo de investigación. Desarrollar una estrategia de promoción para el ingreso de estudiantes extranjeros. Gestionar 25 nuevos convenios con macrouiversidades de prestigio internacional. Participación del 20% de la población de investigadores de la UCR en proyectos innovadores con redes internacionales. 4.1.2 Fomentar la movilidad de docentes, estudiantes y personal administrativo tanto nacional como internacionalmente. Promover la movilidad académica estudiantil, así como la equidad y el equilibrio en los flujos de intercambio internacional producto de convenios. Adjudicar 235 nuevas becas al exterior, durante la vigencia de este Plan. Otorgar 320 becas cortas durante la vigencia de este Plan. Incrementar, en 50 estudiantes extranjeros, por año, la matrícula en estadias semestrales o en programas especiales. Incrementar la estadía en el exterior de 15 estudiantes costarricenses por año. Apoyar 300 académicos visitantes, al final del período. 20% del personal docente, investigadores y administrativos actualizados en áreas claves para el desarrollo de sus funciones" (pp. 18-19).

del trabajo de un sector docente con contratos temporales y del personal de apoyo subcontratado por empresas privadas para la limpieza, tema que se dejará para otro estudio.

Este es un sistema donde existe segregación social, ruptura de vínculos, incapacidad de empatía y falta de solidaridad. Así relatan las personas interinas entrevistadas la manera en que en la UCR se produce la precariedad laboral, en un marco jerárquico que se ha rigidizado mediante reglamentos, procedimientos y prácticas de exclusión. Si bien este marco no se originó recientemente, ahora se legitima sobre la base de la “excelencia académica” o de “planes de desinterinización”, que no son otra cosa que la constricción de la condición laboral de las personas interinas y su borramiento de espacios democráticos de decisión, para que estas no adquieran derechos laborales, o la “judicialización preventiva” de las relaciones laborales que antes se ha mencionado.

En una universidad que sigue lineamientos para la equidad y la inclusión, la estructura misma que excluye y produce desigualdad más bien es incrementada por la corporatización de la universidad, impulsada desde afuera y desde adentro y generalizada a través de las relaciones de producción en el campo académico. De esta manera, según el Plan Estratégico de la UCR, inclusión y equidad se conciben únicamente en función del ingreso de estudiantes a la universidad y no como aspectos que deben mejorarse en el marco del trabajo académico y de las y los trabajadores de la universidad,⁸ quienes son considerados solamente como “recurso humano” o “talento humano”. Así se les elimina como seres sentipensantes que desempeñan una labor, por ello, solo se plantea en el Plan Estratégico de la UCR:

8 En el apartado sobre Inclusión social y equidad del Plan Estratégico de la Universidad de Costa Rica 2013-2017 se lee: “Fortalecer las acciones que promuevan una mayor equidad en el ingreso y en el proceso de permanencia hacia una exitosa conclusión de las metas académicas” (OPLAU, 2013, p. 20).

Diseñar e implementar el modelo integral de gestión de recurso humano institucional, que contenga, entre sus elementos: un modelo de reclutamiento y selección del recurso humano (docente y administrativo), un plan de capacitación de recurso humano y un sistema de gestión del desempeño en todas las unidades de la Institución. (OPLAU, 2013, p. 22)

La situación que se describe no corresponde de forma exclusiva al caso de la UCR. Sisto (2005) ha explicado cómo el personal docente flexibilizado en la universidad chilena es el que implementa los cambios hacia la corporatización que permite maximizar las ganancias, así como quien más los sufre. Asimismo, diferentes artículos académicos, periodísticos, de opinión y blogs dan cuenta de las condiciones precarias de docentes en España (García, 2016; Vallespín, 2017; Pérez, 2018, y El País, 2018), Canadá (Figueroa, 2015), México (González, 2014, y Proceso, 2018), Guatemala y Ecuador (Delgado, 2017), Chile, Colombia, Perú, Brasil y Argentina (Consejo Nacional de Docentes Universitarios, 2017) y Venezuela (Alfonso, 2016), entre otros.

Conclusiones

Las universidades públicas en América Latina se han sometido ya desde hace varios años a procesos mercantiles y de internacionalización homogeneizantes que tienen como correlato la elitización y la precarización laboral. Ambos aspectos se entrelazan en tanto que se crea una jerarquía asentada en nociones de excelencia, según criterios gerenciales basados en la cuantificación, la eficiencia, el control y la predictibilidad. Estos criterios promueven la exclusión de una mayoría del personal que labora en las universidades.

Al naturalizar estas nociones bajo la idea de “modernización” se limita la solidaridad, al mismo tiempo que legitima crueles rituales de pasaje en donde se construye, mediante prácticas cotidianas, un campo de combate desigual. Así, la precariedad de unos legitima la “excelencia” de otros en el teatro académico de puntajes, *rankings* y artículos indexados. Este escenario está ya marcado y la vulnerabilidad estructural limita a las personas por razones de clase, género, generación, etnia, etc.

En este proceso, la universidad se ha olvidado de la emancipación, la crítica y la autocrítica como parte de sus objetivos fundamentales. Con ello, se aleja cada vez más de los sectores de la sociedad que más requieren el conocimiento como un bien común.

De igual manera, se ignora instrumentalmente la relación entre producción académica, trabajo y empleo; por esto, las personas desaparecen como seres sentipensantes para concretarse solo como capital humano, que se mueve en espacios sociales fragmentados. De ahí la falta de empatía y de solidaridad entre personas que laboran en la misma institución, y la competencia y la instrumentalización como forma fundamental de relación. Incluso, la competencia consigo mismo que lleva a la autoexplotación y a la construcción de personas “empresarias de sí mismas”, que dan fundamento simbólico al precariado.

Como correlato, se encuentra una estructura de violencia en donde el acoso laboral y sexual se evidencian cada vez más, afectando en especial a quienes están más abajo en la jerarquía universitaria: las mujeres interinas docentes y administrativas y las que trabajan subcontratadas en labores de limpieza (Caamaño, 2018). Asimismo, el daño psicosocial se hace presente con consecuencias en el cuerpo y emociones de las personas, muchas de ellas atrapadas por un mercado de trabajo constreñido, por las satisfacciones breves del trabajo intelectual, por una esperanza de que su situación cambie y el descreimiento en la acción colectiva.

Entre los que están y quienes anhelan llegar a ese puesto tan deseado existe la idea de un sistema afuera que produce todo y les deja sin posibilidades de acción, tal y como lo ha analizado Lucía Alvarado en su artículo. Así, incluso quienes ocupan puestos de jefatura obvian que la realidad social la construimos entre todas y todos. De esta manera, se han aceptado los discursos tecnócratas de los organismos internacionales, incluso adoptando su mismo lenguaje clasificadorio, evadiendo hablar de trabajo al referirse a la labor académica y evitando cualquier referencia a la explotación que sufren las trabajadoras que limpian su oficina o sintiéndose impotentes para transformar la situación de la colega que gana tres o cuatro veces menos haciendo la misma labor.

Estas situaciones, que aparecen repetidas una y otra vez en diferentes universidades del mundo, son el resultado de las políticas promovidas por organismos como la OCM, la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO, mediante la expansión del discurso único de la eficiencia y el control. Aquí, la inclusión

y la equidad se plantean solamente en términos focalizados hacia poblaciones específicas como indígenas, afrodescendientes y mujeres (Domenech, 2007), como gestos de beneficencia tecnificados, para hacer más amable la transformación de las universidades en empresas.

Las redes de universidades, tales como UDUAL y el CSUCA, no más se circunscriben a prácticas para garantizar la “calidad” de dichas empresas educativas, facilitando su homogeneización y hegemonía de las grandes universidades en Europa y Estados Unidos mediante la libre y desigual competencia con las universidades latinoamericanas. Se trata de la reproducción de un sistema neocolonial, capitalista y patriarcal bajo el discurso de los Derechos Humanos, el cual no puede cubrir la existencia de ese precariado que poco a poco se va organizando.

La esperanza es que ese precariado, así como el proletariado que sigue vivo, en conjunto con otros sectores conscientes, logre recuperar la perspectiva utópica emancipadora de la universidad pública.

Bibliografía

- Alfonso, J. G. (2016). Reflexiones sobre la Precarización del Trabajo del Personal Docente y de Investigación y su Impacto Académico en la Universidad Central de Venezuela. *Pensamiento y Acción Social*, (4), 107-127. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_peacs/article/view/12201
- Banco Mundial. (s. f.a). *Proyectos*. http://projects.bancomundial.org/search?lang=es&searchTerm=§orcode_exact=ET
- Banco Mundial. (2012, 27 de setiembre). Proyecto de mejoramiento de la educación superior en Costa Rica. *Banco Mundial*. <http://projects.bancomundial.org/P123146/costa-rica-higher-education?lang=es>
- Caamaño, C. (2018). Sensibilización sobre la equidad de género, conflicto y políticas de equidad e inclusión en la Universidad-Empresa: El caso de la Universidad de Costa Rica. En *Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior* (pp. 49-83). Universidad Veracruzana.
- Caamaño, C. (2020). La universidad-empresa en América Central: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 59(155), 101-120. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/44619/44491>

- Cerdas, D. (2018, 3 de mayo). UCR denuncia preocupante situación de hostigamiento sexual en sedes de Guanacaste. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/ucr-denuncia-preocupante-situacion-de/4EI-VJ5T5KVHYDHARW55VT7K6X4/story/>
- Comité de Personas Interinas de la Universidad de Costa Rica [InterinosUCR]. (3 de mayo de 2018). Publicación sobre estrés [Video adjunto] [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/InterinosUCR/posts/1801652489917546>
- Consejo Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). (30 de junio de 2017). *Los caminos de la precarización y la mercantilización. Situación en América Latina* [Página web]. Recuperado el 3 de mayo de 2018 de <http://conadu.org.ar/los-caminos-de-la-precarizacion-y-la-mercantilizacion-situacion-en-america-latina/>
- Consejo Universitario UCR. (1982, 22 de abril). Reglamento y Régimen Académico y Servicio Docente. *La Gaceta Oficial*.
- Consejo Universitario UCR. (2015, 5 de junio). Políticas Institucionales 2016- 2020. *La Gaceta Universitaria*. http://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2016-2020.pdf
- Consejo Universitario UCR. (1982). Reglamento y Régimen Académico y Servicio Docente. *Gaceta Oficial*.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). (s. f.). *Bienvenida*. <http://www.csuca.org/index.php/features/quienes-somos>
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). (2018, 16 de enero) Confederación Universitaria Centroamericana. *CSUCA*. <http://www.csuca.org/index.php/features/confederacion-universitaria-centroamericana>
- Delgado, M. (2017, 16 de mayo). La docencia universitaria, trabajo y precarización. *La línea de fuego*. <https://lalineadefuego.info/2017/05/16/la-docencia-universitaria-trabajo-y-precarizacion-por-monica-delgado/>
- Domenech, E. (2007) El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En A. Grimson (Comp.), *Cultura y Neoliberalismo* (pp. 61-89). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100919074222/4Domenech.pdf>
- El País [Editorial]. (2018, 9 de mayo). Profesores precarios. La falta de inversión y las condiciones laborales lastran la universidad. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/02/11/opinion/1518363796_449777.html
- elmundo.cr. (2017, 9 de mayo). UCR admite violación a derechos laborales por parte de empresa que contrató para servicios de limpieza. *elmundo.cr*. <https://www.elmundo.cr/costa-rica/ucr-admite-violacion-a-derechos-laborales-por-parte-de-empresa-que-contrato-para-servicios-de-limpieza/>

- Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). (2017, 30 de junio). Los caminos de la precarización y la mercantilización. Situación en América Latina. *CONADU*. <http://conadu.org.ar/los-caminos-de-la-precarizacion-y-la-mercantilizacion-situacion-en-america-latina/>
- Figueroa, D. (2015). Luchando contra la precariedad laboral en la educación superior en Canadá: Una mirada desde la diáspora académica latinoamericana. *Lasa Forum*, 46(2), 24-27. http://www.colectivasos.com/wp-content/uploads/2016/01/Figueroa_Articulo-Divulgacion.pdf
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- García, D. (2016, 27 de setiembre). Los expertos alertan de la precarización del profesorado. *El periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/educacion/20160927/precarizacion-del-profesorado-universitario-5420262>
- González, R. (2014, 8 de setiembre). Privatización de la enseñanza pública y precarización laboral del docente universitario. *Rebelión*. <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=189370>
- Guarga, R. (2008). La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio Universidades. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, (38), 9-19. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303802.pdf>
- IIEP-UNESCO. (s. f.). *Our mission*. <http://www.iiep.unesco.org/en/our-mission>
- La Nación. (2004, 20 de octubre). *La Nación*. <https://www.nacion.com/opinion/gats-y-educacion-superior/USQZ-M4O5CVDNBKONRSEVBC2USI/story/>
- OPLAU. (2013). Plan Estratégico Institucional 2013-2017. *Universidad de Costa Rica*. <http://www.oplau.ucr.ac.cr/es/publicaciones/plan-estrategico-institucional/plan-estrategico-institucional-2013-2017>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 2017. *Educación en Costa Rica. Aspectos Destacados*. OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Costa-Rica-2017-Aspectos-Destacados.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (s. f.a) *Our mission*. <http://www.oecd.org/about/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (s. f.b). *Costa Rica y la OCDE*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/costa-rica-y-la-ocde.htm>
- Oficina de Recursos Humanos. (2016). *Informe. Personal Docente Interino a noviembre 2016*. Universidad de Costa Rica.
- Organización Mundial del Comercio (OMC). (s. f.a). *Objetivos*. https://www.wto.org/spanish/thewto_s/thewto_s.htm

- Organización Mundial del Comercio (OMC). (s. f.b). *Organización*. https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/inbrief_s/inbr02_s.htm
- Organización Mundial del Comercio (OMC). (s. f.c). *Países en Desarrollo*. https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/inbrief_s/inbr04_s.htm
- Organización Mundial del Comercio (OMC). (s. f.d). *Comienza en Ginebra el décimo curso avanzado sobre propiedad intelectual para responsables de la formulación de políticas, que organizan conjuntamente la OMC y la OMPI*. https://www.wto.org/spanish/news_s/news18_s/igo_12mar18_s.htm
- Organización Mundial del Comercio (OMC). (s. f.e) *OMCServicios—Servicios de enseñanza*. https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education_s/education_s.htm
- Pérez, M. (2018, 22 de febrero). Enseña como puedas: Precariedad laboral en la universidad y medidas sine qua non para erradicarla. Murcia y aparte. *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/murcia/murcia-y- aparte/ensenaprecariedad-laboral-universidad-erradicarla_132_2777776.html
- Revista Proceso [Redacción]. (2018, 21 de agosto). Denuncian que la mayoría de profesores de la UNAM vive en la pobreza por bajos salarios. *Revista Proceso*. <https://www.com.mex/547734/denuncian-que-la-mayoria-de-profesores-de-la-unam-vive-en-la-pobreza-por-bajos-salarios>
- Quirós, B. (2017, jueves 11 de mayo). Empleados de limpieza sufren acoso laboral en UCR. Sitrasep hace denuncia. *Diario Extra*. <http://www.diarioextra.com/Noticia/detalle/332190/empleados-de-limpieza-sufren-acoso-laboral-en-ucr->
- Ritzer, G. (2015). *The Mcdonaldization of Society* (8° ed.). Sage.
- Sección de Gestión de Servicios Contratados, Universidad de Costa Rica. (s. f.). *Servicio de limpieza*. <http://osg.ucr.ac.cr/index.php/os/2013-01-11-22-33-25/203-limpiezacontratada>
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la Universidad. *Nómadas*, 27, 8-21. <https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/11/1-MANAGERIALISMO-c.pdf>
- Sisto, V. (2005) *Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad sin órganos. Un análisis de la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad*. https://debatenacional-postgrado.files.wordpress.com/2011/06/sisto_subjedoc1_clacso.pdf
- Sociedad de Seguros del Magisterio [sociedaddesegurosdevida]. (03 de julio de 2018) Imagen adjunta [Publicación de estado]. Facebook [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2018]. <https://www.facebook.com/sociedaddesegurosdevida/photos/a.442173512533017.1073741828.440837889333246/1756412021109153/?type=3&theater>

- Standing, G. (2014). ¿Por qué el precariado no es un “concepto espurio”? *Sociología del Trabajo, nueva época*, (82), 7-15.
- Támez, S. y Pérez, J. F. (2009). El trabajador universitario. Entre el malestar y la lucha. *Educación Social, Campinas*, 30(107), 373-387. <https://www.scielo.br/j/es/a/d73mbSkzYkhnCdghX86tPjN/?format=pdf&lang=es>
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). (s. f.a) *Sobre UDUAL. Historia*. <https://www.udual.org/principal/sobre-udual/>
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). (s. f.b). *Afiliación*. <https://www.udual.org/principal/afiliacion-asociacion/>
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). (s. f.c). *Enlaces*. <https://www.udual.org/principal/enlaces/>
- UNESCO. (2018, 21 de marzo). Education as a Global Common Good. *IIEP-UNESCO*. <http://www.iiep.unesco.org/en/higher-education-global-common-good-4444>
- UNESCO. (2019). Liderar la agenda mundial educación 2030. *UNESCO*. <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>
- Universidad de Panamá. (2012). *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016*. Panamá. <http://www.up.ac.pa/ftp/2010/principal/transparencia/PlanDesarrolloInstitucional2012-2016.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN). (2015). *Plan Estratégico Institucional 2015-2019*. UNAN. http://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/2016/09/plan_estrategico_institucional_unan_managua_2015_2019.pdf
- Vallespín, D. (2017, 22 de noviembre). La precarización laboral de los profesores universitarios. *Crónica Global*. https://cronicaglobal.elespanol.com/pensamiento/precariacion-laboral-profesores-universitarios_101618_102.html
- Viquez, E. (2018, 6 de mayo) Complejo de vida universitaria en finca 1. UCR apuesta por nuevo complejo para salud, deporte y recreación. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/ucr-apuesta-por-nuevo-complejo-para-salud-deporte-y-recreacion/>





PARTE 3

TIEMPOS DE CRISIS: LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN DISPUTA

PRESENTACIÓN

En las partes anteriores de este libro se hizo una revisión del modelo de universidad corporativa, la cual se impulsa debido a las crisis financieras que desde los años ochenta afectan el capitalismo mundial. Es desde el contexto de crisis que se viene planteando la necesidad de reducir el presupuesto de las universidades en diferentes partes del mundo. También se analiza el marco estructural, formado por un tinglado de organismos supranacionales, redes de universidades a nivel regional y gobiernos locales, promovido por ese modelo, para, finalmente particularizar en tres ejes de transformación específicos: la internacionalización, la mercantilización y la precariedad laboral. Estos se estudian específicamente en el caso de la Universidad de Costa Rica (UCR).

Esta tercera parte, conformada por un solo artículo, se dedica a un análisis coyuntural de un periodo sumamente conflictivo entre enero de 2015 y enero de 2020 debido a la crisis financiera que vive el país y, por tanto, las universidades públicas. Nuestro enfoque, al igual que en la segunda parte del libro, se centra en la Universidad de Costa Rica, las negociaciones con el gobierno por el Fondo Especial de Financiamiento a la Educación Pública (FEES), el contexto de estas durante el conflicto por el Plan Fiscal, los conflictos internos que se vivieron alrededor del mismo, y las consecuencias de la reducción del presupuesto universitario en la estructura ya de por sí desigual de la universidad. En este marco se ha logrado el debilitamiento de las resistencias y la consolidación, si bien aún disputada, del modelo de universidad corporativa.



Escenarios de despojo: el ataque contra la educación superior pública

Carmen Caamaño Morúa
Adriana Maroto Vargas
Andrés Dinartes Bogantes

Introducción

En esta tercera parte se realiza un análisis coyuntural para comprender cómo los diferentes elementos de las políticas impulsadas por los organismos internacionales entran a jugar en un contexto particular de crisis financiera en relación con la Universidad de Costa Rica (UCR). Así, es de interés identificar los acontecimientos vinculados con la crisis fiscal y la lucha por el presupuesto universitario.

El trabajo se basa en el análisis sistemático de noticias sobre las universidades públicas y, particularmente, sobre la UCR de los diarios *La Nación* y *CRHoy.com*, del periodo que va de enero 2015 a enero de 2020. Asimismo, se incluye el análisis de noticias presentadas por el Semanario Universidad, la página oficial de noticias y de Facebook de la UCR, así como de comunicados oficiales enviados por Casa Presidencial, Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y otras universidades públicas. A partir de este material, se establece que el modelo de universidad pública superior, incluyendo su financiamiento, se encuentra en disputa entre las élites (tanto representadas en el gobierno como en la misma universidad) y ciertos sectores de resistencia a lo interno de las instituciones.

El análisis se plantea bajo tres grandes ejes. En el primero de ellos se hace una revisión del mecanismo de financiamiento, conocido como Fondo Especial para la Educación Superior Estatal (FEES), en el último quinquenio. Además, se revisan los intereses y vinculaciones que sectores político- empresariales tienen con la educación superior privada y organismos internacionales, así como la participación de diversos actores sociales tales como personas miembros de la legislatura, gobierno, estudiantes, prensa y autoridades universitarias. Se muestra cómo el proceso de profundización del modelo neoliberal en las universidades públicas en Costa Rica se ha articulado alrededor del financiamiento, el cual es impulsado desde el gobierno de turno bajo el marco coyuntural de la crisis fiscal, pero tiene su correlato a lo interno de la institución y encuentra resistencia en focos aislados.

En el segundo apartado, se profundiza en las implicaciones que la reforma fiscal tuvo en la UCR. Se identifican actores sociales, incluyendo las organizaciones sindicales, empresariales y de comercio adicionales a las ya citadas anteriormente; así como los eventos más relevantes que muestran el posicionamiento de diversos sectores de la institución frente a esa coyuntura. En el proceso, hay un primer momento que se caracteriza por una desmovilización de la universidad, la cual se separa de otros sectores sociales en la lucha contra el Plan Fiscal. En un segundo momento, hay una profundización del ataque político y financiero contra las universidades públicas. Finalmente, en lo catalogado como el tercer momento, la participación activa del movimiento estudiantil, que permitió evidenciar aún más los problemas estructurales y las rupturas internas en las universidades, especialmente en la UCR y en la Universidad Nacional (UNA).

Como tercer apartado, se particulariza en la aplicación de las medidas de contención del gasto en la UCR, las cuales fueron presentadas como una respuesta de la institución a las discusiones en torno al FEES y el Plan Fiscal, aunque realmente responden a los intereses impulsados por los organismos internacionales en las reformas universitarias, en conjunto con actores al interior del gobierno y de ciertos sectores de la misma universidad. En su conjunto, estas medidas ponen el énfasis en la reforma salarial y el recorte en las áreas más vulnerables, tales como sedes regionales, acción social y personas interinas. A la vez, estos recursos se redirigen hacia las áreas definidas como prioritarias desde el modelo de universidad corporativa.

Disputas y redefiniciones de la educación superior pública en la asignación del FEES

La Lucha por el Presupuesto Universitario: el Fondo Especial para la Educación Superior Estatal (FEES)

Según lo estipulado en la Constitución Política de Costa Rica, el Estado es responsable de mantener un fondo especial para el financiamiento de la Educación Superior Estatal (Artículo 85)¹ y el monto total del financiamiento para la educación en todos sus niveles no debe ser inferior al 8 % anual del producto interno bruto (Artículo 78).² El mecanismo establecido es una negociación entre el cuerpo encargado de la coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal, que es representada por el CONARE

1 ARTÍCULO 85.- El Estado dotará de patrimonio propio a la Universidad de Costa Rica, al Instituto Tecnológico de Costa Rica, a la Universidad Nacional y a la Universidad Estatal a Distancia y les creará rentas propias, independientemente de las originadas en estas instituciones. Además, mantendrá –con las rentas actuales y con otras que sean necesarias– un fondo especial para el financiamiento de la Educación Superior Estatal. El Banco Central de Costa Rica administrará ese fondo y, cada mes, o pondrá en dozavos, a la orden de las citadas instituciones, según la distribución que determine el cuerpo encargado de la coordinación de la educación superior universitaria estatal. Las rentas de ese fondo especial no podrán ser abolidas ni disminuidas, si no se crean, simultáneamente, otras mejoras que las sustituyan. El cuerpo encargado de la coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal preparará un plan nacional para esta educación, tomando en cuenta los lineamientos que establezca el Plan Nacional de Desarrollo vigente. Ese plan deberá concluirse, a más tardar, el 30 de junio de los años divisibles entre cinco y cubrirá el quinquenio inmediato siguiente. En él se incluirán, tanto los egresos de operación como los egresos de inversión que se consideren necesarios para el buen desempeño de las instituciones mencionadas en este artículo. El Poder Ejecutivo incluirá, en el presupuesto ordinario de egresos de la República, la partida correspondiente, señalada en el plan, ajustada de acuerdo con la variación del poder adquisitivo de la moneda. Cualquier diferendo que surja, respecto a la aprobación del monto presupuestario del plan nacional de Educación Superior Estatal, será resuelto por la Asamblea Legislativa. Transitorio.- Durante el quinquenio de 1981-1985, la distribución del fondo especial, a que se refiere este artículo, se hará de la siguiente manera: 59 % para la Universidad de Costa Rica; 11,5 % para el Instituto Tecnológico de Costa Rica, 23,5 % para la Universidad Nacional y 6 % para la Universidad Estatal a Distancia.

2 ARTÍCULO 78.- La educación preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público, gratuitas y costeadas por la Nación. En la educación estatal, incluida la superior, el gasto público no será inferior al ocho por ciento (8%) anual del producto interno bruto, de acuerdo con la ley, sin perjuicio de lo establecido en los artículos 84 y 85 de esta Constitución. El Estado facilitará el acceso tecnológico a todos los niveles de la educación, así como la prosecución de estudios superiores a quienes carezcan de recursos pecuniarios. La adjudicación de las becas y los auxilios estará a cargo del Ministerio del ramo, por medio del organismo que determine la ley.

y el Poder Ejecutivo. El acuerdo debe ser incluido en el presupuesto ordinario de la República y debe ser aprobado por la Asamblea Legislativa y solo se establece la posibilidad de intervención directa del primer poder de la República en caso de un diferendo entre las partes. No obstante,

Este mecanismo se ha sustituido, en la práctica, por una negociación en la Comisión de Enlace, integrada por cuatro Ministros del gobierno y por cuatro Rectores. El monto determinado en esa negociación debe ser incluido por el Poder Ejecutivo en el proyecto de presupuesto ordinario de la República y no puede ser objeto de disminución por la Asamblea Legislativa. (Baudrit, 2016, p. 1)

Desde el acuerdo del 8 de noviembre de 1988 entre las universidades y el gobierno de la República, el FEES se negociaba quinquenalmente (Montiel *et al.*, 1997, p. 18). De esta manera, se lograron cinco convenios para los períodos 1988-1993, 1994-1998, 1999-2004, 2004-2009 y 2011-2015 (Universidad de Costa Rica, 2015). A partir de ese momento, si bien ese mecanismo se mantiene vigente, lo que se han suscrito son adendas al quinto convenio aprobado (Araya, 2018).

Sin embargo, desde el primer convenio del FEES, la fórmula para definirlo ha variado cada año. En el primero, se calculaba el monto según el Índice de Precios al Consumidor o tasa de inflación anual. Para el segundo, además de esta fórmula, se asignó un 2 % del FEES para renovar el equipo científico tecnológico. Para el tercer convenio, sumado a la tasa de inflación, se consideró la tasa anual de crecimiento de la inflación y participación en el crecimiento económico. En el cuarto, se dejó de usar la tasa de inflación para incorporar el Producto Interno Bruto nominal. Por último, en el quinto convenio, dado que según la Constitución el porcentaje para la educación debe ser el 8 % del PIB, se definió que a la educación superior le corresponde el 1,5 % de ese 8 % (Araya, 2018).

A continuación, se presenta una cronología general de los hechos principales acontecidos en la negociación del FEES en los últimos cinco años. Tal cronología servirá para hacer, posteriormente, un análisis más pormenorizado de lo acontecido con el presupuesto universitario en el marco de la discusión y aprobación de la reforma fiscal durante el 2018. Además, se revisa el papel de actores tales

como el gobierno, la Asamblea Legislativa, el CONARE, las federaciones de estudiantes, los sindicatos de empleados y la prensa.

En enero de 2011, se firmó el Convenio de Financiamiento de la Educación Superior Estatal para el período 2011-2015. En este se estableció el 1,5% del PIB como la meta de financiamiento del FEES para el último año. No obstante, desde ese momento se advirtió que la situación económica mundial había tenido repercusiones en las finanzas públicas del país, por lo que ambas partes coincidían en que era necesario “elevar la carga tributaria y modernizar y fortalecer las leyes tributarias del país y sus mecanismos de ejecución” (Convenio FEES 2011-2015, p. 2). A pesar de esto, el gobierno se comprometió a dos aspectos muy importantes:

- a. Garantizar una tasa de crecimiento anual real mínima del FEES, independientemente del comportamiento del PIB y de los ingresos tributarios.
- b. Tramitar y financiar una operación de crédito por US\$200 millones, que se distribuirían en partes iguales entre las cuatro universidades públicas.³

Dichos fondos

Estarán destinados a dar sustento financiero al aumento de la capacidad de estas universidades para elevar su admisión de estudiantes y ampliar los cupos en las carreras que lo requieran y reforzar su capacidad científico tecnológica, expandiendo la infraestructura física, el equipamiento, las becas a los profesores, y la ampliación de los servicios estudiantiles, incluyendo residencias. (Convenio FEES 2011-2015, p. 4)⁴

3 La Universidad Técnica Nacional se une a CONARE el 2 de junio de 2015.

4 Esto se logra al obtener un financiamiento del Banco Mundial, el cual fue firmado en el mes de agosto de 2012. Según este, la UCR se comprometía a “aumentar la matrícula, incrementar el número de carreras acreditadas y la inversión en investigación y desarrollo en diferentes áreas: ingenierías, química, biología, recursos naturales, ciencias agroalimentarias, artes, educación y salud. Para el logro de esos objetivos, los recursos se destinarán a la construcción y remodelación de aulas, laboratorios, al equipamiento y desarrollo de programas de movilidad académica, entre otros”. (Guerrero, 2012)

Con ese marco para la negociación, se firmó el acuerdo de presupuesto para el año 2015. Se estipuló que las universidades recibirían un presupuesto total de ₡410 488,1 millones de colones, lo que significaba un 7,38 % más que el año anterior y un 7,4 % del PIB. A cambio, las universidades se comprometieron a realizar acciones para reducir gastos operativos y mejorar y optimizar el uso de recursos, así como

Mantener el aseguramiento de la calidad, la equidad, la cobertura, la vinculación con los sectores sociales, la excelencia académica, los sistemas de becas estudiantiles y la rendición de cuentas, y a fortalecer la agenda de proyectos conjuntos con el gobierno, de acuerdo con las prioridades del desarrollo nacional. (Marín, Universidad de Costa Rica, 2015, párr. 9)

Un año después, el acuerdo del financiamiento estatal para el año 2016 enunció que el país sufría una de las crisis fiscales más fuertes de su historia reciente; aun así, mantuvo las metas fijadas en el último convenio quinquenal. Se asignó un monto de ₡440 773 250 928 millones de colones, que equivalía a 1,453 % en relación con el PIB nominal. Según Sancho (2015), es un aumento del 7,51 % con respecto al presupuesto del año anterior. Además, se estableció que durante el primer semestre del 2016 se discutiría el Convenio de Financiamiento para el período 2017-2020.

1. En el Acuerdo de Financiamiento de la Educación Superior Universitaria Estatal (2017), se estipuló los compromisos de las universidades en asegurar la excelencia académica, la cobertura y la rendición de cuentas, lo cual se concretó en los siguientes puntos:
2. Formación ética y ciudadana de sus estudiantes, así como un compromiso de servicio hacia las poblaciones más vulnerables.
3. Estrategias que incrementen el ingreso de estudiantes de los quintiles de menor ingreso, personas con discapacidad y grupos étnicos minoritarios.
4. Fortalecimiento del acceso en las diferentes regiones del país.
5. Calidad académica garantizada mediante la autoevaluación y la acreditación.

6. Formación de profesionales con dominio de al menos una lengua extranjera.
7. Vinculación con sectores productivos y sociales para responder a los desafíos nacionales.
8. Sostenibilidad financiera que asegure el cumplimiento de objetivos estratégicos.

En junio de 2016, el estudiantado y el personal de las universidades marcharon para demandar el 8 % para la educación que establece la Constitución de la República (Madrigal, 2016). Dos meses después, se aprobó el financiamiento para el 2017 por ₡478 570.0 millones de colones, lo que equivalía al 1,423 % del PIB nominal. Asimismo, se prorrogó el acuerdo de financiamiento del 2015, hasta tanto no se lograra el acuerdo para el quinquenio siguiente, para lo cual mantuvieron la Comisión de Enlace en sesión permanente (Rectoría Universidad de Costa Rica, 2017).

En medio de un contexto convulso, ya que una parte del estudiantado se oponía, el 29 de agosto de 2017 el gobierno y CONARE firmaron el acuerdo para el FEES 2018. El monto establecido fue de ₡496 266,72 millones, lo cual correspondía a “un incremento del 3,7 % en relación con el monto del 2017” (Marín, Universidad de Costa Rica, 2017, párr. 2). La firma del acuerdo fue seguida por protestas estudiantiles, que denunciaban que la negociación no se dio de manera transparente y pública.

En el Acuerdo, se afirmó que, en el período 2014-2017, se incrementó el financiamiento, al pasar de un 7,12 % a un 7,75 % del PIB, representando un crecimiento nominal del 9 %, el cual es mayor que otros rubros del presupuesto nacional (CONARE, 2018, p. 1). Se justificó la imposibilidad de haber cumplido la meta del 8 % del PIB por la situación fiscal del país. Por lo tanto, se adujo que no fue posible aumentar la asignación de recursos al ritmo creciente de los años anteriores. En caso de hacerlo, se estaría elevando el déficit fiscal,

Enviando una señal de riesgo que generaría incertidumbre sobre la posibilidad real de financiar un alto déficit con recursos internos. La presión sobre el mercado interno podría elevar las tasas de interés, poniendo en peligro la estabilidad social y económica del país. (CONARE, 2018, p. 2)

Al firmar el documento, las universidades mantuvieron los compromisos adquiridos en el 2016, pero se agregó uno adicional: la implementación de normas de austeridad, tema de gran importancia y que se analizará más adelante.

Alrededor de la firma del Acuerdo, en los meses de agosto y setiembre de 2017, existieron diferentes medidas de presión (marchas, protestas, bloqueos) de la comunidad universitaria, principalmente de estudiantes, para pedir que se otorgara el financiamiento correspondiente a las universidades. En suma, se reportó la toma estudiantil de las Sedes en Esparza, San Ramón y Caribe (Noguera, 2017).

Estas protestas denunciaron que el acuerdo alcanzado del 1,39 % del PIB para la educación superior implicaba un financiamiento menor al del año anterior, en términos de relación al PIB, violentando de esta manera la Constitución Política, que estipula que en ningún caso esta situación se puede dar. Además, demandaron la inclusión de la representación estudiantil en la Comisión de Enlace que negocia los acuerdos (Alvarado y Martínez, 2017).

Enmarcado en la profunda crisis fiscal del país, el acuerdo del FEES para el 2019, firmado en julio 2018, estableció un monto de ₡511 154 millones. Con esto mantuvo las metas de financiamiento que han sido enunciadas de manera reiterada y los compromisos asumidos por las universidades desde el 2016 (CONARE, 2019).

Si bien es usual que las responsabilidades asumidas por las universidades con la firma de los convenios se enmarquen en el Plan Nacional de Desarrollo (2015-2018) y el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (PLANES) (2016-2020), en este acuerdo se integró al Plan Nacional de Desarrollo y de Inversiones Públicas (2019-2022). En este se enunciaron los ámbitos de desarrollo en que se debe trabajar, los cuales se anotan a continuación:

1. Combate a brechas estructurales que obstaculizan el desarrollo humano.
2. Promoción del crecimiento económico, la generación de empleo, el desarrollo de cadenas de valor, la innovación científica y tecnológica y el uso sostenible de los recursos naturales.

3. La resiliencia ante el cambio climático.
4. La promoción de la cultura y la identidad nacional y la convivencia democrática.
5. El fortalecimiento del sistema educativo en todos sus niveles.
6. Dinamización de la economía, innovación de la producción, emprendimiento productivo y social y generación de empleos de calidad.
7. Mejoramiento de la gestión pública.
8. Impulso a la democratización del acceso al arte, la cultura, la salud, el deporte y la recreación, así como la sostenibilidad ambiental.
9. Promoción de la igualdad de género y prevención de la violencia contra las mujeres.

A pesar de que el Acuerdo se estableció a través de la Comisión de Enlace, que es el mecanismo establecido, el 17 de octubre de 2018, la Comisión Permanente de Asuntos Hacendarios de la Asamblea Legislativa votó a favor una moción para rebajar en ₡10 000 millones el FEES. Esta fue presentada por el diputado Jonathan Prendas, electo por el Partido Restauración Nacional y autodeclarado diputado independiente de manera posterior (Rectoría Universidad de Costa Rica, 2018).

El 29 de octubre de 2018, el Consejo Universitario de la UCR advirtió que no existió un crecimiento real del presupuesto para las universidades públicas para el 2019. Con ello, “las eventuales rebajas implicarían, en el peor de los casos, un decrecimiento tanto real como nominal, constituyéndose en un precedente catastrófico y sin antecedentes para la educación del país” (Rectoría Universidad de Costa Rica, 2018, p. 3).

En el marco de la injerencia de la Asamblea Legislativa en el presupuesto asignado al FEES, el 7 de enero de 2019, se creó la “Comisión Especial que estudie, analice y eventualmente proponga proyectos de ley o reformas en relación con la administración del FEES. Expediente Legislativo 21052” (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2019). Debido a la relevancia de esta comisión, se la analizará en detalle posteriormente.

En relación con el recorte presupuestario realizado por la Asamblea Legislativa, el 22 de enero de 2019, CONARE presentó un Recurso de Amparo en contra del recorte en el FEES “para impugnar el artículo 2º de la Ley N.º 9632 del 28 de noviembre de 2018, Ley de Presupuesto Ordinario y Extraordinario de la República para el Ejercicio Económico del 2019” (Marín, Universidad de Costa Rica, 2019, párr. 2). Se argumentó que dicho recorte violenta el Artículo 85 de la Constitución Política, el cual dota de patrimonio y rentas propias a las universidades públicas y, como indica explícitamente, “las rentas de ese fondo especial no podrán ser abolidas ni disminuidas, si no se crean, simultáneamente, otras mejoras que las sustituyan” (Marín, Universidad de Costa Rica 2019, párr. 2).

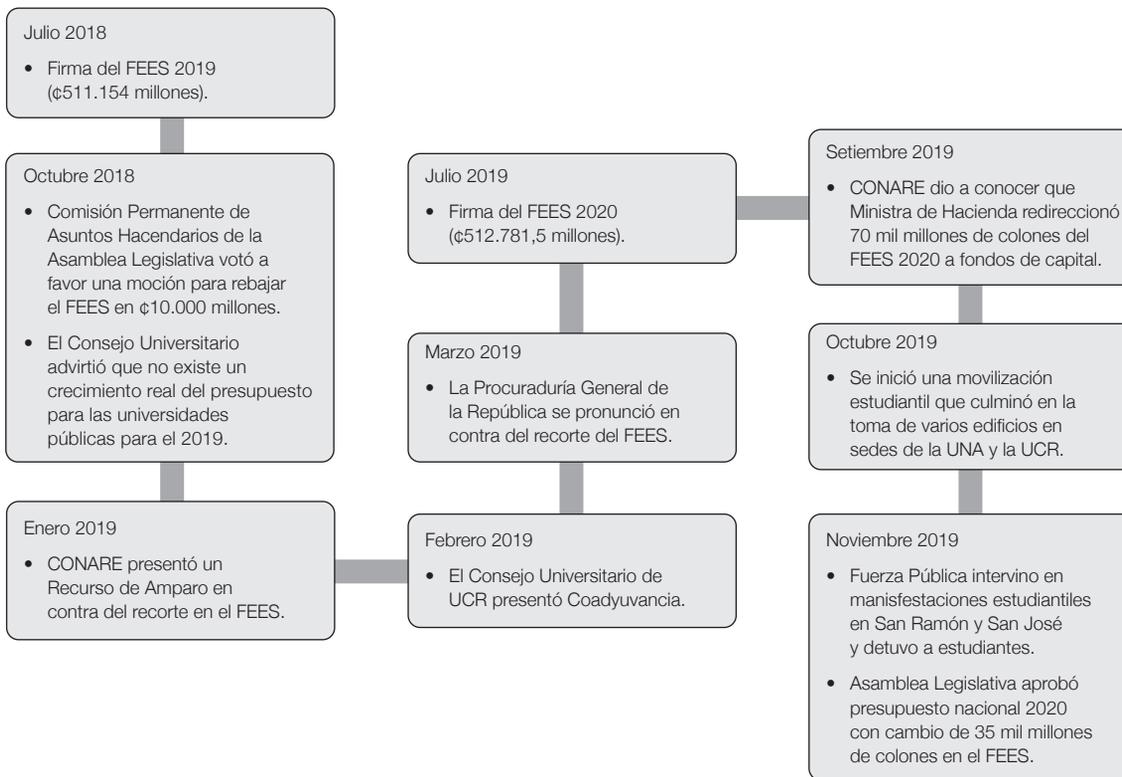
El recurso de inconstitucionalidad solicita un criterio respecto a la legalidad de las acciones de la Asamblea Legislativa al disminuir el FEES, la no incorporación de la variación del poder adquisitivo del colón en el cálculo y la disminución de ₡10 000 millones en el presupuesto. Asimismo, solicita que se requiera a la Asamblea Legislativa y al Poder Ejecutivo a frenar sus acciones en disminución del FEES (Núñez, 2019). A su vez, desde el Consejo Universitario de la UCR se presentó a la Sala Constitucional una “coadyuvancia de inconstitucionalidad” (Amador, 2019). Este recurso fue acogido el 7 de febrero por la Sala Constitucional,⁵ pero para enero 2020 no existía todavía una resolución. En marzo de ese mismo año, la Procuraduría General de la República, a solicitud de la Sala Constitucional, emitió un criterio en el cual argumentan que el recorte realizado por la Comisión de Asuntos Hacendarios de la Asamblea Legislativa es ilegal e inconstitucional (Núñez, 2019).

Finalmente, como parte de este recuento cronológico, se encuentra el Acuerdo para el año 2020 por un monto de ₡512.781,51 millones de colones, que mantiene las metas de financiamiento y los compromisos de las universidades que se han planteado de manera reiterada en el último quinquenio. No obstante, los puntos relativos a los ámbitos de desarrollo suscritos en el documento del año anterior se reducen a los indicados con los numerales 2, 5 y 7.⁶

5 Se puede ver el texto emitido por la Sala Constitucional en el enlace <https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/juncos/39-a-diario-educacion/3390-accion-de-inconstitucionalidad-contra-recorte-del-fees-fue-acogida-por-la-sala-constitucional>

6 Esto es: Promoción del crecimiento económico, la generación de empleo, el desarrollo de cadenas de valor, la innovación científica y tecnológica y el uso sostenible de los recursos naturales; el fortalecimiento del sistema educativo en todos sus niveles y el mejoramiento de la gestión pública.

FIGURA 2
CRONOLOGÍA DE LA FIRMA DEL FEES PARA LOS AÑOS 2019 Y 2020



Fuente: elaboración propia.

En octubre de 2019 se dio a conocer que

El Ministerio de Hacienda varió la forma en que transfiere los recursos del FEES en el proyecto de presupuesto nacional que presentó a la Asamblea Legislativa. De esta manera, ¢70 000 millones de colones fueron clasificados como “transferencia de capital”, lo que significa que estos recursos no se podrán utilizar en gastos corrientes, por ejemplo becas, contratación de docentes, proyectos de investigación y acción social, sino solo en infraestructura y equipamiento. (Universidad de Costa Rica, 2019, párr. 1)

De tal forma que, la entonces ministra de Hacienda, Rocío Aguilar cumplió su palabra sobre lo que había señalado en la Asamblea Legislativa a inicios del año. Sin embargo, al final, en el mes de noviembre de 2019 la Asamblea Legislativa terminó aprobando la redirección de ¢35 000 millones en el presupuesto nacional para 2020 (Ruiz, 16 de octubre de 2019). Ante la consulta realizada a la Sala Constitucional por parte de varios legisladores, esta se pronunció a favor de la redirección, señalando que no tiene vicios de inconstitucionalidad (Romero, 16 de diciembre de 2019).

Esta cronología muestra una progresiva y continua reducción del financiamiento a las universidades públicas, lo que no sucede casualmente; por el contrario, es producto de una estrategia de largo alcance, tal y como se presenta a continuación.

El ataque al modelo de las universidades públicas: resultado de un proceso de estrategia política desde las élites

En el debate nacional se ha posicionado un ataque sistemático a las universidades públicas, que tiene como principales ejes el financiamiento, la autonomía universitaria, la pertinencia de la oferta académica y los resultados que las universidades reportan. Este ha sido un tema recurrente en la prensa, la opinión pública e, incluso, el detonante para la conformación de una Comisión Especial en la Asamblea Legislativa. Sin embargo, todo esto evidencia un pensamiento generado desde las élites políticas que

tienen intereses particulares en la educación superior privada, fundamentadas en lineamientos de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial.

Uno de los principales actores que ha cuestionado el modelo de universidad pública es la Academia de Centroamérica. Organización conformada por políticos, empresarios y profesionales que, en su mayoría, pertenecen o han pertenecido al Partido Liberación Nacional y al Partido Unidad Socialcristiana. Esta se presenta como

Un centro de investigación privado, sin fines de lucro, con sede en Costa Rica. Se fundó en 1969 y su interés se centra en la promoción de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales, en particular sobre la formulación de políticas [...]. La Academia fue pionera en la realización de estudios macroeconómicos en el país por medio de sus llamados Estudios Anuales. Además, sus estudios y eventos de divulgación han ayudado a dar fundamento intelectual a los procesos de reforma comercial y de liberalización financiera en Costa Rica. En cierto modo, la organización fue un laboratorio de investigación e ideas sobre la reforma económica durante los ochentas y noventas. También, en la reforma del sector financiero, aportó consejo técnico y guía en las reformas legales, así como en el análisis de asuntos prácticos en organizaciones de finanzas rurales. En la agenda de política social, la Academia ha contribuido con importantes investigaciones sobre pobreza y distribución del ingreso. El ámbito de análisis ha ido ampliándose a lo largo de los años para incluir temas como la reforma fiscal, inversión extranjera directa, educación, cadenas agrícolas de valor, cambio climático y muchos otros. La Academia de Centroamérica ha sido apoyada financieramente por la USAID, el sector privado, diversas fundaciones y otros. Su objetividad e independencia, así como el lenguaje sencillo de sus estudios, ha contribuido a la credibilidad de la organización en diferentes audiencias como funcionarios de gobierno, legisladores, líderes empresariales, medios de comunicación y público en general. El objetivo ha sido alcanzar a un público amplio, no especializado, por medio de un lenguaje sencillo y asequible. Así ha contribuido a convertir conceptos económicos en parte del vocabulario político y en un instrumento básico para entender y pensar la realidad nacional. (Academia de Centroamérica, s. f., párrs. 1-5)

Miembros del gabinete del presidente Carlos Alvarado, del Partido Acción Ciudadana (PAC), provienen de este Think Tank del neoliberalismo. Por ejemplo: el exministro de la Presidencia, Rodolfo Piza Rocafort, la excoordinadora del Equipo Económico, Edna Camacho, la exministra de Hacienda, Rocío Aguilar, y su sucesor en esa cartera, Rodrigo Chaves Robles,⁷ quienes han impulsado una serie de medidas económicas tales como la Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, N. 9635. Precisamente, en el marco de esta ley se impulsan limitaciones para el financiamiento de las universidades públicas, como se analizará más adelante.

Las personas que integran la Academia de Centroamérica han tenido gran influencia en los diferentes gobiernos desde el año 1986, ocupando puestos clave, especialmente relacionados con el sector exportador (Blanco, 2010). Esta influencia ha continuado hasta nuestros días, y se puede observar como la agenda económica del presidente Carlos Alvarado, del PAC, es dirigida por este grupo que, además, ha expandido sus intereses hacia diferentes sectores, como el educativo. Aquí ya han incursionado en la creación de universidades privadas, como la Lead University.⁸ Con este modelo empresarial plantean de manera abierta su intención de modificar el estatus y organización de las universidades públicas en clara disputa por el mercado de la educación superior que, según el Informe del Estado de la Educación “alcanzó el límite de su mercado natural” (CONARE, 2019, p. 153).

Según un estudio sobre las tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina en Argentina, Chile, Perú y República Dominicana y cuyos resultados encontramos relevantes también para el caso de Costa Rica, hay un

7 Rodrigo Chaves Robles es miembro de la Academia de Centroamérica y ha trabajado 27 años en el Banco Mundial. Dirigió el Banco Mundial de Indonesia (Gobierno del Bicentenario, 2018-2022). En el año 2022 asumió como Presidente de la República de Costa Rica.

8 Lead University es una universidad corporativa que “apuesta a formar una elite académica” (ver: https://procesodeadmision.ulead.ac.cr/plantilla/files/Brochure_Bachillerato_Economia_Empresarial_ULLEAD.pdf) y espera que sus estudiantes reinventen “la productividad del país” y diseñen “la nueva economía” (ver: <https://www.ekaonlinea.com/wp-content/uploads/2015/12/eka-341.pdf>). Creada con capital de la empresa de José Rossi Umaña E3CAPITAL, se podría decir que Lead University es la Universidad de Academia de Centroamérica. Allí participan actores fundamentales del Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, Centroamérica y República Dominicana (CAFTA-DR), como Anabelle González, Francisco Chacón y Kevin Casas, además de Edna Camacho, Ronulfo Jiménez, Eduardo Ulibarri y otros importantes políticos que han participado en diferentes gobiernos.

Aumento de la capacidad de incidencia directa de las universidades privadas en ámbitos de política pública, en las mesas de decisión y/o en los órganos de gobierno del sistema; es decir, las relaciones entre dueños de universidades privadas o entre los actores protagónicos de las asociaciones que las regentean, y el poder político, sea en Congresos Nacionales, en los Ministerios de Educación, en los Consejos de Educación Superior o en otras agencias de relevancia. Las estrategias para ello varían: la creación de numerosas y diversas asociaciones de universidades privadas para tener representantes de todas ellas en el Consejo de Educación Superior; la relación directa entre universidades privadas y congresistas a partir de las fuentes de recursos que la universidad representa; la integración en ámbitos ministeriales o en algunas agencias de acreditación y evaluación. (Saforcada, Atairo, Trotta y Rodríguez, 2019, p. 23)

Además, la Academia de Centroamérica no actúa solamente desde fuera de las universidades públicas, pues se vincula estrechamente con la Facultad de Ciencias Económicas de la UCR. Según Carlos Palma, decano de dicha Facultad,⁹ la relación entre ambas instancias

Ha sido muy estrecha, fluida y positiva, especialmente con la Escuela de Economía. También me atrevería decir que ha existido cierta complementariedad, sobre todo por las características específicas de ambas instituciones y la forma en que, desde sus respectivas misiones, pueden interactuar constructivamente (...) los fundadores de la Academia, muchos de ellos profesores de la Escuela, algunos de los cuales llegaron a ocupar su dirección y hasta el decanato de la Facultad,

9 El decano Carlos Palma se encontraba en 2020 en su segundo periodo en el puesto. La propuesta para su gestión incluye educación dual, emprendimiento en todas las carreras de la universidad, consultorios económicos y hacer de Ciencias Económicas un área más, separada del área de Ciencias Sociales, a la cual pertenece, lo que le daría un puesto permanente en el Consejo Universitario. Educación Dual implicaría que "la UCR debe repensar la formación que ofrece, la experiencia debe reconocerse como una materia académica, con alianzas con empresas e instituciones públicas lograríamos graduar estudiantes con años acumulados de experiencia en el ejercicio profesional" (Mayorga, Universidad de Costa Rica, 2017, párr. 7). Para el año 2021, Carlos Palma, ya como representante por el Área de Ciencias Sociales ante el Consejo Universitario y, a pesar del rechazo de la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Educación, impulsó la separación de la Facultad de Ciencias Económicas desde donde se ofrecieron incluso a pagar el costo administrativo que esto implica. De esta manera, se busca transformar la estructura organizativa de la universidad y facultar a quienes tienen poderío económico a obtener la representación en los órganos colegiados de decisión (Castellón, 2021).

decidieron crear una institución independiente de la UCR, que les permitiera mayor flexibilidad conceptual y operativa. A partir de estas características se ha generado una interacción muy positiva, entre la Academia y sus asociados y nuestra Facultad. (Ulibarri, 2019, p. 32)

En particular, el decano Palma tiene vínculos con esta organización desde sus tiempos de estudiante:

Entonces participé como asistente en algunas de sus investigaciones; además, don Alberto Di Mare¹⁰ fue mi director de tesis. Desde entonces he tenido excelentes relaciones con la institución y con sus miembros; me he nutrido de muchos de sus estudios y, además, he apreciado la complementariedad entre la Academia y la Escuela de Economía, de la que hablé anteriormente. (Ulibarri, 5 de diciembre de 2019, p. 32)¹¹

Como se verá más adelante, Carlos Palma ha jugado un papel importante en el apoyo a las medidas económicas del gobierno de Carlos Alvarado y a las gestiones que, en consonancia con las mismas, ha llevado a cabo la administración Jensen Pennington¹² en la UCR.

En el año 2017, la Academia de Centroamérica publicó un informe elaborado por el también profesor de la Facultad de Ciencias Económicas de la UCR, Miguel Loría, junto con Josué Martínez intitulado “¿Qué produce y cuánto cuesta la educación universitaria en Costa Rica?”.¹³ Desde una perspectiva

10 Alberto Di Mare Fuscaldo, además de miembro de la Academia de Centroamérica, fue fundador de la Universidad Autónoma de Centroamérica, la primera universidad privada en el país.

11 Lo expuesto explica que, desde el año 1997, académicos de la Facultad de Ciencias Económicas de la UCR hicieran recomendaciones para ir transformando la universidad (Montiel, Ulate y Peralta, 1997).

12 Henning Jensen Pennington posee una larga trayectoria administrativa en la UCR. Ha sido rector en dos periodos: de 2012 a 2016 y de 2016 a mayo de 2020. En la administración de Yamileth González García, fue vicerrector de Investigación del 2012 al 2016, año en que fue despedido por la rectora, quien lo acusó de deslealtad en el marco de un conflicto por la propuesta de un convenio con el Banco Mundial que él criticó (*La Nación*, 2011). Anteriormente, había sido director del Doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura, decano de la Facultad de Ciencias Sociales y director del Instituto de Investigaciones Psicológicas, entre otros puestos. Mientras fungía como rector de la UCR asumió la presidencia de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, entre el 2016 y el 2019.

13 Miguel Loría Sagot es profesor de la Escuela de Economía de la UCR y miembro asociado de la Academia de Centroamérica. Josué Martínez Castillo es Bachiller en Economía, fungió como asistente del Observatorio del Desarrollo de la UCR entre el 2012 y 2014

economicista y cuantitativa, pero sin contar con los datos que sustenten aseveraciones serias con respecto a las universidades públicas, este informe establece una perspectiva a priori sobre las fallas de la universidad. Así bien, para ellos serían las siguientes: inequidad en el ingreso (pues ingresan más estudiantes de mayores recursos), concentración geográfica de los centros educativos (puesto que la mayoría están en el Valle Central), concentración de la oferta académica (ya que la mayor parte de las carreras que se imparten son de Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Económicas) y alta dependencia de las transferencias del Estado (debido a que el FEES aporta la mayoría de los ingresos) (Loría y Martínez, 2017).

De esta manera, establecen una línea de argumentación que, aunque considera que la inequidad en el ingreso se debe fundamentalmente a los problemas en la educación primaria y secundaria, se sigue achacando a las universidades públicas la responsabilidad de la falta de acceso de estudiantes de escasos recursos. No obstante, en vez de proponer acceso libre para que ingrese la colectividad que así lo desee, consideran aumentar el precio de la matrícula para estudiantes cuyos ingresos económicos sean mayores.

Por otro lado, no reconocen las características específicas de las diferentes sedes y recintos regionales de acuerdo con su ubicación ni las diferencias entre las universidades a las que pertenecen. Además, sin justificación alguna más que los designios del mercado establecen que las carreras de Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Económicas no deberían tener tanto impacto. Finalmente, y este es el punto que pareciera más importante, las críticas apuntan a una reducción de financiamiento público y una consecuente mercantilización de la educación superior, como se puede apreciar en el siguiente párrafo:

El compromiso de las universidades de generar ingresos propios quedó establecido en el Convenio de Financiamiento de la Educación Superior 1989-1993 como uno de los elementos fundamentales de ese convenio (Cervantes 1999). Como ingresos propios se incluye matrícula, tasas y derechos; venta de bienes y servicios; convenios de cooperación; donaciones; ingresos financieros y

y, desde el año 2016, trabaja en la Academia de Centroamérica. Edna Camacho y Rocío Aguilar aparecen como parte del comité editorial de dicha publicación, así como Víctor Hugo Céspedes, Alberto Dent, Eduardo Lizano y Ronulfo Jiménez.

otros ingresos. Si bien las universidades han generado ingresos propios, su participación dentro del total de ingresos ha sido relativamente pequeña, alrededor de un 10 por ciento. (Loría y Martínez, 2017, p. 8)

Por ello, concluyen lo que sigue:

Generar mayores ingresos propios es un compromiso que adquirieron las universidades estatales en su momento y que no se ha cumplido a cabalidad. Podría diversificarse la estructura de ingresos por medio de patentes, impulsando la investigación e innovación con un mayor apoyo financiero. Esta es una fuente de ingresos que en el ámbito internacional parece ser nada despreciable para las instituciones de educación superior universitaria. (Loría y Martínez, 2019, p. 23)

De paso, evalúan la calidad y eficiencia de las universidades a partir de la relación entre el aumento del FEES y el aumento en matrícula y en diplomas otorgados. Esto a pesar de que, por un lado, señalan la falta de datos para hacer un análisis a profundidad y, por otro lado, no esclarecen los parámetros bajo los cuales hacen las mediciones. Con esto deciden que “el crecimiento en el costo de la educación superior, medido por el FEES, no guarda relación con el crecimiento de productos como la matrícula y los diplomas otorgados” (Loría y Martínez, 2017, p. 19). Se evidencia en este análisis que la base son los principios de la universidad corporativa, fundamentalmente aquellos referidos a la modernización, entendida como ajuste al mercado, los cuales fueron analizados en la primera parte de este libro y que promueven la OCDE y el Banco Mundial, entre otras instancias.

A pesar de que los mismos autores indican que hay falta de datos para llegar a conclusiones, pues “la carencia de información actualizada y estandarizada y la dificultad de definir productos no permite llegar a conclusiones categóricas sobre la gestión de las universidades estatales en términos de productos y costos” (Loría y Martínez, 2017, p. 20), este informe es tomado por los medios de comunicación y diversos actores políticos, entre ellos las y los diputadas de la Comisión que analiza el FEES, para atacar a las universidades públicas.

Entre setiembre y diciembre de 2018, periodo crítico en el conflicto relativo al Plan Fiscal, la prensa analizada centró su atención sobre los gastos de las universidades. El medio digital *CRHoy.com*, cuyo presidente es Leonel Baruch Goldberg,¹⁴ publicó los titulares que se pueden consultar en la Tabla 8.

TABLA 8
ALGUNOS TITULARES DEL PERIÓDICO DIGITAL *CRHOY.COM* RESPECTO AL PLAN FISCAL.
PERÍODO SETIEMBRE-DICIEMBRE 2018

Fecha	Titular
3 de setiembre de 2018	En último año y medio lleva al menos 19 obras realizadas, entre nuevos edificios, ampliaciones y remodelaciones. UCR usó casi 150 millones para mejorar su campus pero mantuvo gasto en alquileres. Presupuesto para alquiler de edificios creció un 7,5% para este 2018 en relación con lo ejecutado en 2017. UCR espera ver una reducción significativa para 2020 (Valverde, 2018).
19 de octubre de 2018	Hueco en finanzas de la FEUCR es cada vez más grande (Valverde, 2018).
23 de octubre de 2018	UCR quiere construir lujosa acera de 275 millones de colones (Quesada, 2018).
30 de octubre de 2018	Aceras con arena y sillas de playa no son un lujo, dice UCR (Quesada, 2018).
20 de noviembre de 2018	UCR rematará vehículo discrecional, UNED aún no define qué hacer (Valverde, 2018).
31 de diciembre de 2018	2018 marcó un año de cuestionamientos para la enseñanza superior del país. Universidades públicas: un año de tormenta y excesos. Pluses, abusos con presupuestos, cesantías e inadecuado uso de vehículos discrecionales, entre las principales críticas (Valverde, 2018).

Fuente: elaboración propia a partir de los titulares de *CRHoy.com*.

14 Leonel Baruch es también presidente de la Corporación Financiera BCT (compuesta por Corporación B.C.T., S. A.; Banco BCT., S. A.; BCT Arrendadora, S. A.; BCT Valores, Puesto de Bolsa, S. A., BCT Sociedad de Fondos de Inversión, S. A.; BCT Centro de Servicios Corporativos, S. A., BCT Bank International, S. A.), fue ministro de Hacienda de 1998 a 2001 en la administración de Miguel Ángel Rodríguez (Edna Camacho, miembro de la Academia de Centroamérica y excoordinadora del Equipo Económico en el gobierno de Carlos Alvarado, lo acompañó como viceministra), fue presidente de la Bolsa Nacional de Valores y director del Banco Central de Costa Rica.

En el caso de *La Nación*, no solo se enfatiza en el gasto de las universidades, sino en su supuesta participación en la huelga contra el Plan Fiscal en el 2018, tal y como lo muestran los titulares del período señalado en la Tabla 9.

TABLA 9
ALGUNOS TITULARES DEL PERIÓDICO *LA NACIÓN* RESPECTO AL PLAN FISCAL.
PERÍODO SETIEMBRE-DICIEMBRE 2018

Fecha	Titular
8 de setiembre de 2018	Rector de la UCR da permiso a empleados para unirse a paro (Cerdas, 2018).
10 de setiembre de 2018	Rector de la UCR marcha junto con el sindicato en contra de proyecto de reforma fiscal (Cerdas, 2018).
23 de octubre de 2018	Universidades públicas subirán gastos en salario en ¢15.000 millones (Madrigal, 2018).
24 de octubre de 2018	UCR gastó ¢5.470 millones en Plaza de la Autonomía (Cerdas, 2018).
2 de noviembre de 2018	UCR invoca “autonomía” para gastar su superávit (Ugarte, 2 de octubre de 2018).
13 de noviembre de 2018	Federaciones de “U” públicas tienen ¢1.000 millones al año (Ugarte, 2 de octubre de 2018).
27 de diciembre de 2018	UCR invirtió \$3,8 millones en carrera que luego congeló (Córdoba, 2018).

Fuente: elaboración propia a partir de los titulares de *La Nación*.

Se observan tres ejes sobre los que versan las noticias en el caso de *La Nación*: el aumento en el financiamiento: “Presupuesto de ‘U’ públicas crecerá en ¢15.000 millones para próximo año” (Cerdas, 2018); la falta de controles sobre su gasto: “Millonario fondo se reparte a ‘U’ públicas sin criterio técnico” (Cerdas, 2018) y lo que a su juicio es falta de resultados: “UCR recibe más fondos pero crece menos en matrícula” (Cerdas, 2018). Varias de estas noticias tienen sustento en el estudio de la Academia de Centroamérica mencionado previamente.

En relación con lo expuesto, es interesante observar el Informe del Estado de la Educación generado desde CONARE, que se basa en los mismos parámetros que el Informe de la Academia de Centroamérica. En la elaboración de ambos documentos participaron docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UCR (CONARE, 2019, p. 5). El marco normativo del Estado de la Educación responde también a las demandas y parámetros de la OCDE, de ahí que se compare constantemente los criterios cuantitativos escogidos con los de los países que pertenecen a esta organización. También, el Informe de CONARE se basa exclusivamente en datos referidos a la docencia, no a la investigación ni acción social o extensión, y se refieren al tema de cobertura de la educación superior según diplomas otorgados por año y la totalidad de cupos. Además, utilizan como indicadores de calidad la oferta y actualización de carreras, considerando que las que se deben impulsar son las de las áreas de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), las cuales se piensa son afines al mercado de trabajo.

Es evidente que en estos estudios impera lo que señala Axel Didriksson:

A pesar de la naturaleza eminentemente social, educativa y cultural que tienen las sociedades del conocimiento, aún ahora es frecuente encontrar estudios que no diferencian lo que es el conocimiento de la información, ni ubican la importancia de lo educativo, frente a lo económico y utilitario, lo social del mercado de mercancías, el capital del valor social de los aprendizajes, con todo y que se hace referencia a dos conceptos que existen en la realidad, pero que deben ser tratados y analizados de forma diferente, sobre todo en la perspectiva de la construcción de estrategias de desarrollos distintos, pero por lo regular se enmarcan en enfoques de corte económico, de indicadores y variables mercantiles, para interpretar el contenido de las empresas del conocimiento o una sociedad organizada alrededor de la producción y transferencia de los mismos como lo dominante. (Didriksson, 2007, p. 13)

Entre las propuestas que plantea el Programa Estado de la Educación están aumentar la totalidad de cupos sin aumentar el presupuesto; revisar la política de que estudiantes matriculen más de una carrera; no ampliar los servicios en las Sedes Regionales (CONARE, 2019, p. 153), sino articularlos con

las necesidades del mercado; aumentar la matrícula para estudiantes con mayores recursos; mejorar la vinculación entre el sector productivo y las autoridades educativas y formar en emprendimiento e innovación (palabra que nunca definen), todo esto alineado con las prioridades nacionales (CONARE, 2019, p. 155). En fin, se trata de una visión economicista propia de la OCDE y el Banco Mundial, en la cual la educación no es un derecho, sino únicamente un medio para acoplarse al mercado y facilitar su movimiento. Este mismo posicionamiento se encuentra en las sesiones efectuadas en la Comisión de la Asamblea Legislativa que investiga el FEES, como se muestra en el siguiente apartado.

Identificación de principales sectores relevantes en la negociación del FEES

Comisión Legislativa

Como ya se mencionó, en el marco de la discusión de la reforma fiscal y la negociación del FEES para el año 2020, se creó en la Asamblea Legislativa la Comisión Especial. Esta tiene a su cargo la tarea de estudiar, analizar y hacer propuestas legislativas en cuanto a la administración del FEES (Expediente Legislativo 21052, Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2019).

La comisión, creada como un foro legislativo para tomar medidas respecto al presupuesto, el cual se considera como una inversión poco controlada, está conformada por Wagner Alberto Jiménez Zúñiga,¹⁵ Yorleni León

15 Partido Liberación Nacional (PLN). Presidente de la Comisión. Licenciado en Docencia por la Universidad Castro Carazo, licenciado en administración educativa de la Universidad Católica y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019a).

Marchena,¹⁶ Roberto Hernán Thompson Chacón,¹⁷ Xiomara Priscilla Rodríguez Hernández,¹⁸ Sylvia Patricia Villegas Álvarez,¹⁹ Pablo Heriberto Abarca Mora,²⁰ Mario Castillo Méndez,²¹ Enrique Sánchez Carballo²²

-
- 16 Partido Liberación Nacional (PLN). Bachiller y Licenciatura en Administración de Negocios de la Universidad Interamericana de Costa Rica. Máster en Desarrollo Económico Local de la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (Flacso). Sus temas de interés son el desarrollo de la salud pública y saneamiento ambiental, emprendedurismo, reactivación económica y de la infraestructura. Generación de empleo. Mejora en la calidad de la educación, el deporte y la seguridad. (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019b).
 - 17 Partido Liberación Nacional (PLN). Licenciado en derecho de la Universidad de Costa Rica, 1983. Graduado del Programa Ejecutivo de Administración Pública INCAE, Universidad Georgetown. Sus áreas de interés son finanzas, educación y modernización del Estado (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019c).
 - 18 Partido Restauración Nacional (PRN). Licenciada graduada de la Universidad Latina de Costa Rica. Trabajó en la ONG Internacional Service Learning, por 5 años en educación y atención médica en zonas de riesgo social. Médico de empresa en el ICE, durante 7 meses y médico general en Clínica Dermalaser, encargada del programa de radiofrecuencias y asistente en procedimientos quirúrgicos. Sus temas de interés son asuntos sociales y ambiente (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019d).
 - 19 Partido Integración Nacional (PIN). Máster en Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica, técnica en Inglés Conversacional del Colegio Universitario de Cartago, licenciada en Ciencias de la Educación Preescolar de la Universidad Florencio del Castillo y bachiller en Ciencias de la Educación Preescolar de la Universidad Latina de Costa Rica (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019e).
 - 20 Partido Unidad Social Cristiana (PUSC). Licenciado en administración de negocios con énfasis en finanzas y banca por la Universidad Fidélitas (2013), con diplomado en Economía Social de Mercado por la Universidad Rafael Landívar, Guatemala (2011). Fue Presidente Ejecutivo de la Cámara Nacional de Turismo de Costa Rica (2014), presidente de la Federación Centroamericana de Cámaras de Turismo (2015) y tesorero de la Unión de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado (UCCAEP). Sus áreas de interés en la Asamblea Legislativa son modernización del Estado, finanzas públicas, agrícola, turismo, financiamiento de partidos políticos, temas energéticos (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019f).
 - 21 Partido Acción Ciudadana (PAC). Estudios en educación y sociología en la Escuela Normal de Heredia y la Universidad de Costa Rica. Director de escuela primaria, fundador y dirigente del Sindicato de Educadores Costarricenses (SEC), miembro del Consejo Institucional del ITCR (2002-2004), director de la Revista Tecnología en marcha del ITCR (1978-2010), miembro invitado del Consejo Editorial del ITCR (2004-2010) y Presidente del Consejo Editorial del ITCR (2010-2014). Sus áreas de interés en la Asamblea Legislativa son agropecuarios, educación, ciencia y tecnología, propiedad intelectual, ambiente e infraestructura (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019g).
 - 22 Partido Acción Ciudadana (PAC). Graduado en Ciencias de la comunicación colectiva con énfasis en periodismo por la Universidad de Costa Rica. Fue asesor de la dirección general del SINART entre 2016 y 2018, consultor de la Organización Internacional del Trabajo entre 2015 y 2016, asesor del ministro de Trabajo y Seguridad Social entre mayo 2014 y abril 2015. Sus áreas de interés en la Asamblea Legislativa son personas LGBTIQ, innovación, tecnología, creatividad, libertad de expresión y derecho a la comunicación (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019h).

y Erick Rodríguez Steller.²³ Según datos obtenidos en los perfiles personales en la página de la Asamblea Legislativa, cinco de las y los legisladores son formados en universidades públicas (incluso han sido funcionarios de estas) y los cuatro restantes son formados en universidades privadas. Independiente de esto, sus intervenciones en la Comisión no han generado una reflexión respecto a los modelos de universidad pública y las implicaciones de debilitar el sustento humanista-latinoamericano de estas para fortalecer el estándar neoliberal y su tendencia privatizadora.

La primera sesión se realizó el día 22 de enero de 2019 y estableció el marco general de la discusión. El señor presidente de la comisión, Wagner Alberto Jiménez Zúñiga del Partido Liberación Nacional (PLN), señaló lo que sigue:

Bajo ninguna circunstancia pretendemos circunscribir este debate en un debate ideológico o político sino más bien queremos que sean las autoridades competentes en materia de suministro de datos serios, como la Contraloría General de la República, como el Ministerio de Hacienda y también el Ministerio de Educación que son los tres entes rectores vinculados directamente con el Fondo Especial para la Educación Superior. (Acta N. 1. Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019j)

De esta forma, la declaración que abre el foro niega que en el Primer Poder de la República el debate sea ideológico o político. Una clara muestra de cómo las señoras y los señores diputados desean disimular sus posturas político-ideológicas bajo una conducción aséptica de datos tecnocráticos proporcionados por otras instituciones estatales. Con ello, se oculta que estas personas, a su vez, pertenecen a grupos políticos, universidades privadas, organizaciones internacionales y otros sectores que tienen interés en la privatización de la educación, como se presentó previamente.

23 Independiente. Licenciado en derecho de la Universidad de Costa Rica (2004), bachiller en economía (1994), egresado de la licenciatura en economía (1995) y de la maestría en derecho económico (2010). Ha sido docente en la Universidad Estatal a Distancia, Universidad Autónoma de Centroamérica y Universidad Internacional de las Américas. Sus áreas de interés en la Asamblea Legislativa son ingresos y gastos, hacendarios, régimen municipal, contratación administrativa y modernización del Estado. Renunció al Partido Integración Nacional (PIN) y se declaró independiente el 1 de mayo del 2018. (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019i).

En la primera sesión de la Comisión de la Asamblea Legislativa, se acordó llamar a audiencia a diferentes actores de las universidades (tanto autoridades como estudiantes) y representantes de diferentes instituciones, como el Ministerio de Hacienda, la Contraloría General de la República, la Procuraduría General de la República y el Ministerio de Planificación.²⁴ La Comisión recibió a Marta Eugenia Acosta (contralora General de la República) y a Rocío Aguilar Montoya (ministra de Hacienda) en las primeras sesiones. Allí se estableció que la inversión que hace el país en educación superior es muy alta y debido al contexto fiscal no se puede permitir que continúe de esa forma. Reconocen que las instituciones de educación superior generan valor público, pero aducen que no existe un control y seguimiento claro entre la inversión que se realiza y los logros señalados por las universidades, dejando entrever que esos manejos no se han fiscalizado de manera adecuada.

Asimismo, se cuestionó el rango de la autonomía universitaria, en cuanto a que las universidades públicas no pueden estar fuera del aparato estatal y necesitan ser fiscalizadas. El diferendo, como se verá en sesiones posteriores, es que las universidades argumentan que sí tienen controles, tanto internos de las contralorías universitarias, como externos, de la Contraloría General de la República y consensuados con el Plan Nacional para la Educación Superior Estatal (PLANES).

En síntesis, los actores de gobierno cuestionaron a las universidades públicas y utilizaron datos inexactos o falsos. Por ejemplo, de manera paralela al trabajo de la Comisión, la diputada María Inés Solís Quirós²⁵

24 Ministerio de Hacienda (Rocío Aguilar Montoya, ministra de Hacienda; Nogui Acosta, viceministro, y Yansy Vargas, asesora). Contraloría General de la República (Marta Eugenia Acosta Zúñiga, contralora General de la República; Manuel Corrales Umaña, gerente de Área). Procuraduría General de la República (Julio Jurado Fernández, procurador General; Magda Inés Rojas Chaves, procuradora General Adjunta, y Alonso Ernesto Moya). Ministerio de Planificación (María del Pilar Garrido Gonzalo, ministra de Planificación Nacional y Política Económica; Ivannia García Cascante, jefa de Despacho, Alina Menocal Peters, asesora). Universidades (Julio César Calvo Alvarado, rector ITCR; Luis Paulino Méndez Badilla, vicerrector Docencia ITCR; Luis Humberto Villalta Solano, Claudia Madrizova Madrizova, Alexander Berrocal Jiménez, Karla Garita Granados, vicerrectores; Carlos Boschini Castillo, presidente del Consejo Directivo; Jean Vega Díaz, vicepresidente del Consejo Ejecutivo Regional de Limón de la Federación de Estudiantes del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Feitec); CONARE (Henning Jensen Pennington, rector UCR; Marcelo Prieto Jiménez, rector UTN; Eduardo Sibaja Arias, director ejecutivo de Centro Nacional de Alta Tecnología, CeNAT).

25 La diputada María Inés Solís Quirós estudió en la Universidad Latina de Costa Rica un Bachillerato en Ciencias de la Comunicación Colectiva, una Licenciatura en Comunicación de Mercadeo y una Maestría en Administración de Empresas con Énfasis en Mercadeo.

(2018), del Partido Unidad Social Cristiana por la provincia de Alajuela, escribió un artículo en el que, según una tabla del Banco Mundial, el 8 % del PIB para la educación es mucho más que el porcentaje asignado por países como Japón, Alemania, Islandia y Finlandia. Sin embargo, afirmó que no se obtienen los mismos resultados, basándose en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). Estas pruebas únicamente se aplican a nivel de primaria y, aun así, las relaciona con niveles de ineficiencia en la educación superior a partir de planteamientos de la OCDE, vinculados a ineficiencia en términos de aprendizaje y de reducción de la desigualdad.

Este tipo de argumentos fueron contestados por CONARE (Marín, Universidad de Costa Rica, 2019); empero, de igual manera han tenido gran resonancia en los medios de comunicación, que celebran como un avance que el “FEES ya no se discutirá en élite académica” (Córdoba, 2019). Lo anterior es el titular de *La Nación* del día 8 de enero del 2019 y responde a las palabras del diputado liberacionista Wagner Jiménez, quien además presentó la moción para crear la Comisión. Esta última afirmó que “el propósito es contribuir al debate público para que los recursos que se destinen al financiamiento de las universidades se alineen a las políticas que sean racionales, estratégicas y responsables” (Córdoba, 2019, párr. 2). No obstante, como se verá más adelante, la Comisión ha discutido aspectos que trascienden la asignación del FEES.

En el período de enero a julio de 2019, la Comisión tuvo ocho sesiones. Entre los principales cuestionamientos que allí se plantearon para señalar que la inversión asignada no se maneja de forma adecuada se encuentra, primero, el hecho de que las universidades estatales cuentan con un superávit libre²⁶ muy elevado. En palabras de la contralora:

Fue Jefe de Comunicación de la Universidad Latina de Costa Rica. Además, ha trabajado en el Ministerio de Comercio Exterior, en el Ministerio de Relaciones Exteriores y en el Ministerio de la Presidencia (Asamblea Legislativa).

- 26 Existe una diferencia de criterio e interpretación respecto al superávit libre y el superávit específico entre las universidades y el Ministerio de Hacienda. Las universidades argumentan que se trata de un porcentaje mucho menor de superávit libre, ya que este es realmente un superávit específico, es decir, ligado a inversiones que se deben pagar posteriormente; por ello, los recursos se reservan desde períodos anteriores. El Ministerio de Hacienda establece que solo puede ser superávit específico cuando esté definido por una ley específica para un proyecto, de no ser así, se considera superávit libre. Este fue el punto central que motivó al Ministerio de Hacienda a destinar, originalmente, 70 000 millones de colones, monto que se redujo a 35 000 millones, del FEES 2020 a las partidas de gasto de capital.

Lo que nosotros le recomendamos a esta Asamblea Legislativa es conocer esos números, ese histórico para cuando se discuta el financiamiento del FEES, porque no se vale tener tantos recursos en el superávit, el país con tanto endeudamiento, y también las universidades con estos recursos del superávit hacen inversiones que les generan a ellos intereses, mientras que el gobierno tiene que pagar intereses para poder fondear el FEES. (Acta N. 2. Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019j)

Este criterio es compartido por la mayoría de quienes integran la Comisión, donde se considera que las universidades tienen “dinero ocioso”.

Al tener en cuenta este panorama, los diputados y diputadas plantearon la necesidad de que las universidades cuenten con un mayor control. Señalan que deben reestructurar el FEES de manera que se evite que estas instituciones dispongan de “dineros ociosos”. Incluso, la ministra Rocío Aguilar expresó lo siguiente:

Recomendaría que superávit libre, no el cien por ciento del superávit, el superávit libre creo que es como la mitad del superávit total; que el superávit libre sea considerado en el siguiente presupuesto como una fuente de financiamiento para financiar el gasto de las universidades. (Acta N. 3. Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2019j)

Posteriormente, la ministra cumplió y redireccionó, 70 000 millones de colones²⁷ del FEES 2020 a fondos de capital, monto que se acordó luego en 35 000 millones. Esto generó una gran movilización estudiantil en los meses de octubre y noviembre de 2019.

Segundo, se cuestiona el financiamiento del Estado a la educación superior pública, puesto que se afirma que las universidades estatales deben generar sus propios ingresos. Para ello se propone aumentar la venta de servicios, los emprendimientos y la creación de patentes. Todo esto, características propias

27 Equivalente a 120 673 344,72 dólares estadounidenses.

del modelo de universidad-empresa discutido en capítulos anteriores, se presenta desde las diferentes fracciones parlamentarias y el gobierno de la República como medidas para afrontar la crisis económica, pero aparentemente desprovistas de un posicionamiento político e ideológico. No obstante, claramente coinciden con los postulados de la Academia de Centroamérica, el Estado de la Educación, la OCDE y el Banco Mundial.

Tercero, las universidades estatales no están respondiendo a las necesidades del país y de su estudiantado, al no contar con cupos suficientes para satisfacer la demanda nacional de ingreso a la educación superior, sino que, en su mayoría, esos espacios son ocupados por estudiantes de los estratos sociales con mayores ingresos. Agregan que existe poca inversión en las sedes regionales, que, en términos generales, gradúan menos personas que las privadas y que algunas de las carreras que imparten están sobresaturadas y no responden a las necesidades del mercado laboral.²⁸ Al respecto, el 2 de abril del 2019, *La Nación*, como resultado de la comparecencia de Pilar Garrido, ministra de Planificación, publicó el siguiente titular: “Universidades estatales deben actualizar carreras” (Córdoba, 2019). Según su criterio, en la Asamblea Legislativa se deben “tomar las medidas para incorporar a las Universidades estatales a las estrategias del país, ya que bajo su autonomía no se acogen al Plan Nacional de Desarrollo” (Córdoba, 2019), lo cual significa, a partir de las palabras de la ministra, delimitar la autonomía universitaria.

Por lo tanto, es muy claro que el contexto de crisis fiscal ha abierto un gran portillo para poner en tela de duda la autonomía universitaria. Los ataques directos al respecto apenas se vislumbran en el debate público al cierre de la investigación; sin embargo, la trayectoria que se lleva hasta este momento parece allanar la ruta para la participación activa de las empresas de comunicación y la administración Alvarado Quesada, la cual, según lo expuesto, ha colocado en puestos estratégicos a personas con claros intereses en la privatización y mercantilización de la educación.

28 Estos argumentos están contenidos en el documento de la Academia de Centroamérica ya mencionado y que ha sido rebatido por la UCR.

Ministerio de Hacienda

El Ministerio de Hacienda y, particularmente, la ministra de Hacienda del período mayo 2018-octubre 2019, Rocío Aguilar Montoya, integrante de la Academia de Centroamérica, ha sido una figura muy importante en la coyuntura de la reforma fiscal. Durante este proceso ha tenido diferencias con el presidente de la República, otros ministerios o instituciones autónomas (Hidalgo, 2019), ya que ha sostenido este proyecto político sin puntos de inflexión.

En el año 2019, mediante una decisión, en apariencia, técnica, el Ministerio de Hacienda planteó un ajuste de 70 000 millones de colones, con lo cual saldó una disputa que tenía respecto al superávit de las universidades; empero, según lo expresado a la prensa, responde a sus intereses de ordenar las finanzas de las instituciones. Una vez que la ministra renunció a su puesto, el presidente de la República nombró como su sustituto a Rodrigo Chaves Robles, también miembro de la Academia de Centroamérica, funcionario del Banco Mundial y director del mismo en Indonesia.

Estudiantes

Históricamente, el movimiento estudiantil ha jugado un papel importante en las negociaciones del FEES, en particular por las medidas de presión que se han tomado para exigir el cumplimiento de lo estipulado en la Constitución. Sin embargo, ese papel se desdibujó en los últimos años, a la vez que han aumentado los cuestionamientos de la opinión pública hacia el presupuesto público destinado a la educación superior.

En 2016 y 2017, el movimiento estudiantil realizó movilizaciones, tales como marchas, bloqueos y toma de edificios en algunas sedes universitarias (Madrigal, 2016; Carmona, Universidad de Costa Rica, 2017 y Alvarado y Martínez, 2017). En el 2017 ya se discutía en la Asamblea Legislativa el Proyecto de Ley de Mejoramiento de las Finanzas Públicas, N.º 20.580. Según la representación estudiantil “la propuesta de los marchistas reconoce la crisis fiscal que vive el país, pero desean advertir que

el presupuesto de la educación pública se debe defender por principio” (Carmona, Universidad de Costa Rica, 2017, párr. 3). Según Gregory Garro, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa Rica (FEUCR) en ese momento, la crisis fiscal no debía ser asumida por una reducción en el presupuesto de la educación pública; además, hizo un llamado a que se tomen las medidas necesarias contra la evasión fiscal. Posterior a la movilización, la Comisión de Asuntos Hacendarios de la Asamblea Legislativa mantuvo una reunión en la que insistió en “una agenda fiscal progresiva que grave a los grandes capitales a través de impuestos como renta global y renta mundial” (Alvarado y Martínez, 2017).

En agosto de 2017, el movimiento estudiantil realizó bloqueos en las vías cercanas a la Facultad de Derecho, como medida de protesta contra lo que consideraron la negociación “oculta” del FEES desarrollada por la Rectoría y para demandar que se les incluyera en las negociaciones (Alvarado y Martínez, 2017 y Carmona, 2017). Como se mencionó previamente, el movimiento denunció que las universidades aceptaron un FEES menor al del año anterior en relación con el PIB, lo cual consideraron inconstitucional. Asimismo, solicitaron al Consejo Universitario “la convocatoria de la asamblea plebiscitaria para que el rector Henning Jensen dé explicaciones sobre sus repetidas ausencias en la negociación del FEES” (Alvarado y Martínez, 2017).

Aunado a estas medidas, estudiantes tomaron las Sedes de la UCR en Esparza, Caribe y San Ramón (Noguera, 2017). En la Sede de Occidente, la toma de la Dirección de la Sede duró una semana. En ese plazo, las negociaciones con el estudiantado se vieron interrumpidas porque Roxana Salazar, directora de la sede, solicitó el fin del movimiento como requisito para negociar (Alvarado y Martínez, 2017). En declaraciones brindadas, mientras era custodiada por oficiales de la Fuerza Pública, ella indicó:

Como trabajadora, y como cabeza de esta institución, demando inmediatamente el desalojo de este edificio, y exijo mi derecho al trabajo antes de dar inicio a cualquier diálogo, ya que nuestros derechos fundamentales es el de trabajar en condiciones seguras, saludables y en un ambiente de paz y armonía. He dicho. (Alvarado, Video capta tensión en Sede de UCR tras toma de edificio 2017)

La toma terminó con la mediación de autoridades universitarias del nivel superior, con quienes se negoció considerando los siguientes puntos: la provisión de transporte para que estudiantes estuvieran presentes en la Asamblea Legislativa, la universidad no presentaría cargos judiciales ni tomaría medidas administrativas contra las personas que participaron y la realización de una sesión del Consejo Universitario en la Sede de Occidente, en la cual se discutiría el tema del presupuesto (Chinchilla, 27 de setiembre de 2017; Alvarado y Martínez, 2017, y ODI/UCR, 2017). Esta última se programó para el mes de noviembre, sin embargo, el día 2 de ese mes el Consejo Universitario discutió sobre los alcances de la visita y decidió “informar a la Licda. Roxana Salazar Bonilla, directora de la Sede de Occidente, que la visita de los miembros del Consejo Universitario se reprogramará” (Consejo Universitario, Acta de la Sesión N.º 6134 del 2 de noviembre del 2017). No obstante, esta reprogramación no se hizo durante el 2017.

De esta manera, se observa que, al menos en este caso, la movilización estudiantil, en su lucha por el financiamiento de las universidades, fue considerada por las mismas autoridades de la institución como una contraposición de intereses con el personal docente y administrativo. Según palabras de la señora Salazar, la toma causó “temor e incertidumbre en una gran mayoría de funcionarios y estudiantes de nuestra querida Sede de Occidente” (Alvarado, Video capta tensión en Sede de UCR tras toma de edificio 2017).

Durante el 2018, la negociación del FEES se dio en el marco de la aprobación de la Ley 9635 Fortalecimiento de las finanzas públicas, proceso que se detalla en el siguiente apartado. Sin embargo, cabe rescatar que no hubo movilización estudiantil específica referente al presupuesto universitario, a excepción de la participación formal de la FEUCR en algunas comparecencias en la Asamblea Legislativa. Andrea Chacón, presidenta de la FEUCR, solicitó respeto a la autonomía universitaria y al acuerdo firmado entre el gobierno y CONARE para el FEES, además de que cuestionó los criterios con los cuales en la Comisión se analiza a las universidades públicas (Gestión UCR, 2018).

La falta de movilización estudiantil se repitió en el 2019 durante la firma del convenio del FEES, situación que cambió cuando se dio a conocer el redireccionamiento de 70 mil millones de colones del presupuesto universitario que hizo el Ministerio de Hacienda. Tal acción generó la toma de edificios, sedes y recintos universitarios de la UCR y la UNA, así como bloqueos de carreteras durante los meses

de octubre y noviembre de 2019. En el proceso de las tomas surgió el Frente Autónomo Interuniversitario (FAI) como movimiento separado de las estructuras formales de representación estudiantil.

La prensa

El financiamiento de la educación superior estatal es un tema que ha sido de particular interés de los medios de comunicación. En este estudio, se hizo una revisión de las noticias publicadas por los medios *CRHoy.com* y *La Nación*. El análisis del periodo 2018-2019 se presenta en el siguiente eje, en este caso se hace una revisión de la cobertura brindada durante los años 2015 al 2017. La Tabla 10 muestra los titulares publicados en el período de esos dos años. Como se evidencia, es un tema al que se le da un detenido seguimiento en los meses en que se establece el período de negociación y se firma el acuerdo.

En términos generales, ambos medios de prensa centran su análisis en tres puntos. Primero, las universidades reciben un aumento en el presupuesto pese a la crisis fiscal que vive el país. Al respecto, señalan el compromiso del presidente de la República, Luis Guillermo Solís Rivera, por garantizar el financiamiento acorde a los parámetros constitucionales. El medio *CRHoy.com* utiliza expresiones como “insisten en aumento” y “exigen”.

Segundo, aspectos de ejecución presupuestaria de las universidades, indicando que sectores de oposición tienen puesta su atención en los gastos y la subejecución. Además, *La Nación* se refiere al desaprovechamiento de cupos y a que el aumento del presupuesto no corresponde con el aumento en la matrícula o los diplomas que se emiten.

Tercero, las manifestaciones y medidas de presión de estudiantes se abordan, principalmente, solo para informar que habrá bloqueos en las calles. En el caso de *La Nación*, utiliza en sus titulares un tono que se puede apreciar como despectivo; por ejemplo, señala que las manifestaciones son para la “defensa” de la educación pública, indicando defensa entre comillas. Asimismo, cuando se da la toma

del edificio en la Sede de Occidente se presenta como una acción despolitizada, empleando frases como “estudiantes se encierran en edificio” y “estudiantes piden donaciones de comida y abrigo”.

TABLA 10

TITULARES DE LOS MEDIOS DE PRENSA ESCRITA *CRHOY.COM* Y *LA NACIÓN* EN EL PERÍODO 2015-2017

<i>CRHoy.com</i>		<i>La Nación</i>	
Fecha	Titular	Fecha	Titular
17/06/2015	Universidades públicas insisten en aumento del FEES, dicen que revisarán gastos	23/02/2015	Universidades cuentan con 6% más de recursos
18/06/2015	Rector de la UCR defiende evaluación en universidades públicas y niega falta de transparencia	13/05/2015	Rectora de Ulacit pide fondos estatales para universidades privadas
25/08/2015	FEES se manifestará este jueves en Casa Presidencial	12/06/2015	Fondo de ₡1,6 billones enciende polémica contra las universidades públicas
25/08/2015	Universidades públicas insisten en aumento al FEES	19/08/2015	Universidades públicas reclaman más recursos pese a crisis fiscal
26/08/2015	Universidades y Gobierno pactan aumento al FEES del 7,5%	22/08/2015	Gobierno ofrece a ‘U’ públicas alza de 7% en su presupuesto
27/08/2015	Tras décadas de menos plata, FEES recibe cada vez más	27/08/2015	Universidades públicas logran alza en presupuesto y promesa de más
27/08/2015	Subejecución y aumento en el FEES tensa llegada de presupuesto	27/08/2015	Estudiantes de UCR y UNA marcharon para pedir más dinero al Gobierno
27/08/2015	Ningún sector va a crecer tanto en el gobierno, dice UCR	08/02/2016	UCR desaprovecha miles de cupos para estudiantes

Continúa...

CRHoy.com		La Nación	
Fecha	Titular	Fecha	Titular
09/10/2015	Otto Guevara propone rebajarle 30 mil millones al FEES	15/06/2016	UCR cancela exámenes el jueves por marcha para reclamar presupuesto
12/06/2019	Solís insistirá en destinar 8% del PIB a educación	15/06/2016	Estudiantes de universidades públicas marcharán este jueves por más presupuesto
14/06/2016	Universitarios marcharán el jueves a Casa Presidencial	16/06/2016	Gobierno: aumento en presupuesto para educación pública dependerá de agenda fiscal
16/06/2016	Estudiantes exigen más plata para las Universidades	19/06/2016	Luis Guillermo Solís: Presupuesto para universidades aumentaría con más impuestos
08/07/2016	Proponen que el FEES no crezca en los próximos 2 años	30/06/2016	Gobierno plantea mantener el mismo porcentaje del PIB para 'U' públicas hasta el 2018
25/08/2016	Presupuesto para universidades públicas aumentará €38 mil millones	07/07/2016	'U' públicas temen menos recursos del FEES para 2017
12/09/2016	Oposición tiene la mira en gasto en Universidades y viajes	25/08/2016	Presupuesto para universidades públicas crecerá más en 2017 que en 2016
14/09/2016	Solís defiende presupuesto para Universidades	20/10/2016	Rectores prometen revisar repartición de fondos para 'U' públicas
06/10/2016	Proponen recortar fondos a Universidades y dárselos a Seguridad	17/11/2016	'U' públicas aíslan a UTN para reclamar más dinero al Estado
19/10/2016	Diputados no recortarán fondos a Universidades públicas	24/05/2017	Presupuesto de universidades públicas crece más que su matrícula y diplomas
30/08/2017	Presupuesto para universidades públicas aumentará 4% para el 2018	09/08/2017	Gobierno negocia con universidades públicas bajar presupuesto constitucional para el 2018
30/08/2017	San Pedro colapsado por manifestación de estudiantes	27/08/2017	Gobierno ofrece aumento de €17.000 millones a las 'U' públicas

CRHoy.com		La Nación	
Fecha	Titular	Fecha	Titular
07/09/2017	Estudiantes de la UCR marcharán en defensa del FEES	30/08/2017	'U' públicas recibirán un 3,7% de aumento para el 2018
12/09/2017	Toman las calles para exigir más presupuesto para universidades	11/09/2017	Funcionarios y alumnos de UCR tendrán libre por marcha en 'defensa' de la educación pública
12/09/2017	Manifestación dificulta el paso por la Avenida Segunda	21/09/2017	Estudiantes de la UCR se encierran en edificio para presionar por presupuesto
12/09/2017	"Ni un paso atrás": la proclama de estudiantes universitarios	25/09/2017	Estudiantes que tomaron edificio de UCR en San Ramón piden donaciones de comida y abrigo
12/09/2017	Marcha de estudiantes universitarios llega a la Asamblea Legislativa	27/09/2017	UCR accede a financiar transporte de protesta estudiantil para acabar con toma de edificio
22/09/2017	Protesta no afectó servicios en UCR de Occidente pero sí atrasó trámites	28/09/2017	Rectores de 'U' públicas: presupuesto de 2018 solo alcanzará para operar de forma 'básica'
26/09/2017	Video capta tensión en sede de la UCR tras toma de edificio	28/11/2017	Contraloría señala que fondos para universidades en 2018 alcanzarían el 1,5% del PIB que reclaman rectores
02/10/2017	Descartan sanciones por toma de edificio de la UCR		

Fuente: elaboración propia basada en noticias de *CRHoy.com* y *La Nación*.

Rector UCR y CONARE

Durante el año 2017, Henning Jensen, rector de la UCR, defendió la posición de la universidad al aceptar una rebaja –en relación con el PIB– del FEES, como una actitud de compromiso social y solidaridad con la sociedad en su conjunto y, particularmente, con quienes saldrán más perjudicados en la coyuntura de la situación fiscal del país. Aseguró que las labores sustantivas de la universidad y el sistema de becas no tendrán afectación, debido a la implementación de distintas medidas de contención del gasto (Marín, Universidad de Costa Rica, 2017).

A pesar de la coyuntura compleja de discusión de la reforma fiscal, en el marco de la cual se estaba negociando el FEES durante el 2018, y del ataque constante por grupos políticos y las empresas de comunicación, tanto la negociación como los resultados son grandes ausentes de los discursos del rector de la UCR Henning Jensen durante el 2018. En estos solo se hacen vagas menciones a las amenazas que enfrenta la educación superior por parte de ciertos sectores políticos. En el discurso que dio al asumir la presidencia de CONARE mencionó

Reafirmamos el compromiso de nuestras instituciones por hacer frente a la actual situación del país, cuyo equilibrio financiero enfrenta amenazas y en donde las responsabilidades institucionales deben velar por proteger a aquellos más vulnerables. Desde nuestro quehacer, esto pasa por asegurar que el acceso a la educación superior pública no se verá mermado, y que continuaremos ofreciendo una formación humanista, pertinente y excelente. Los retos por delante son muchos, y las universidades están llamadas a brindar sus aportes sustantivos para favorecer el progreso. Y ahí están, en primera línea. (Jensen, 11 de diciembre de 2018)

Fue mediante una comunicación oficial que la UCR (2018) informó y celebró la firma del acuerdo para el año 2019. Al respecto, se indicó lo siguiente:

Con este acuerdo se fortalecen los mecanismos de trabajo conjunto, mediante la ejecución de proyectos definidos en una agenda de cooperación. Esta agenda impulsa el fortalecimiento del

sistema educativo en preescolar, primaria, secundaria, para superar las asimetrías del sistema educativo, la formación y capacitación docente, la mejora en la gestión educativa, y el aseguramiento de la calidad y de pertinencia. En particular se busca reforzar la gestión regionalizada de las universidades públicas. Además, se incorporan temas como el cambio climático, la promoción de la cultura y la identidad nacional en un marco de derechos; la dinamización de la economía, innovación, emprendimiento, generación de empleos de calidad; el mejoramiento de la gestión pública; la democratización del acceso al arte y la cultura, la salud, el deporte y la recreación; así como la promoción de la investigación, capacitación y acción social comunitaria para la igualdad de género y prevención de la violencia contra las mujeres. (Universidad de Costa Rica, 2018, párrs. 5-6)

Si bien esto se enmarca como los aportes de las universidades a la sociedad costarricense y todos los puntos parecen ser temas pertinentes, en realidad son el resultado de la negociación con el gobierno y la solicitud de incluir a las universidades públicas en el Plan Nacional de Desarrollo (2015-2018), el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (PLANES) (2016-2020) y el Plan Nacional de Desarrollo y de Inversiones Públicas (2019-2022). El tema de fondo que se abre en esta discusión es la Autonomía Universitaria; sin embargo, CONARE más bien celebra el acuerdo y reitera el compromiso de las instituciones de enseñanza superior con esta agenda.

En esta misma línea, se presenta el discurso por parte de CONARE. Este órgano aseguró que el presupuesto para el 2019 se mantiene en el mínimo que establece el Artículo 85 de la Constitución de la República. Según Marcelo Prieto, presidente de CONARE en ese momento, “el convenio suscrito garantiza la operación de las universidades sin afectar aspectos sustantivos como las becas y otros beneficios estudiantiles” (Universidad de Costa Rica, 2018, párr. 4).

No obstante, como ya se mencionó, el 22 de enero de 2019 CONARE presentó un Recurso de Amparo en contra del recorte en el FEES, argumentando que violenta el Artículo 85 de la Constitución Política. Como se señaló anteriormente, dicho Artículo dota de patrimonio y rentas propias a las universidades públicas (Marín, Universidad de Costa Rica, 2019). El recurso solicita que se emita criterio sobre la ilegalidad/inconstitucionalidad sobre los siguientes puntos:

1. la reducción del FEES por parte de la Asamblea Legislativa, la cual no puede modificar los acuerdos de la Comisión de Enlace,
2. la no incorporación de la partida que hace un ajuste a la variación del poder adquisitivo de la moneda, la cual fue fijada en el 3 %,
3. la prevención al Poder Ejecutivo y la Asamblea Legislativa sobre la necesidad de emitir un presupuesto extraordinario del año 2019, con los fondos necesarios para cubrir esos ₡10.000 millones, y
4. la prevención al Poder Ejecutivo y la Asamblea Legislativa de abstenerse a realizar acciones y omisiones que impliquen incumplir el monto del FEES (Núñez, 2019).

Este recurso fue acogido por la Sala Constitucional y para enero 2020 no había resultados.

En síntesis, en este período CONARE no asumió un papel beligerante en la negociación del FEES. Además, ante la disminución de los fondos, optó por las vías institucionales formales y por la divulgación de cómo las universidades se ajustan a las demandas de reducción del gasto y de transformación del modelo de universidad según los requerimientos de los organismos internacionales (Solano, 13 de setiembre de 2018).

Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica

El Consejo Universitario expresó su rechazo ante el recorte del FEES aprobado por la Asamblea Legislativa para el año 2019, el cual califican como injustificado y una forma de imposición de las agendas políticas (Acuerdo R-237-2018, p. 3). En la sesión del 29 de octubre de 2018, acordó solicitar a la Rectoría la toma de las siguientes medidas:

1. Reforzar la divulgación de la información acerca de la afectación en la institución que tendría un eventual recorte al FEES.
2. Promover espacios para la discusión y la reflexión crítica sobre las problemáticas que afectan la educación pública y a la institución.
3. Autorizar y coordinar la movilización de la comunidad universitaria en defensa del presupuesto de las universidades públicas.
4. Declarar sesión permanente del Consejo Universitario para definir las acciones relacionadas con la afectación por el recorte y determinar las medidas para promover actividades y la participación de la comunidad universitaria en defensa de la educación pública.
5. Gestionar una reunión de urgencia en la Asamblea Legislativa, con el fin de analizar las implicaciones que tendría la disminución al FEES.

En la “coadyuvancia de inconstitucionalidad” presentada por el Consejo Universitario de la UCR a la acción presentada por CONARE se solicitó a la Sala Cuarta declarar inconstitucional la disminución del FEES, debido a que, según la Constitución, la intervención de la Asamblea Legislativa solo puede darse cuando se presente un diferendo entre las partes, supuesto que no ocurrió en este caso. En esta se apoyan todas las medidas incluidas en la acción de inconstitucionalidad anteriormente indicadas (Amador, 2019).

A lo largo de este proceso, se da una disputa por la autonomía universitaria con el Ministerio de Hacienda y la Asamblea Legislativa. Sin embargo, no se ha enunciado como tal y parece ser “solo” una diferencia sobre el financiamiento otorgado a las universidades públicas.

Como se evidencia, la disputa respecto al modelo de universidad se teje desde diferentes espacios, tanto dentro como fuera de las instituciones de educación superior. Aquí, la Academia de Centroamérica se

torna un referente teórico-programático y un generador de cuadros profesionales que ocupan espacios de toma de decisión respecto a diferentes aspectos de la gobernanza pública.

El proceso de profundización del modelo neoliberal en las universidades públicas en nuestro país ha tomado como elemento para disputar esa reorganización el presupuesto de estas, sus formas de financiamiento e, incluso, partidas presupuestarias específicas. Este entramado en la esfera pública ha encontrado apoyos importantes en los Poderes Institucionales de la República, que comparten la visión neoliberal economicista y tecnocrática que confluye en espacios como la Comisión Legislativa del FEES. En estos, el Ministerio de Hacienda, el de Planificación y la Contraloría pugnan por realizar reformulaciones a las acciones sustantivas universitarias, aduciendo que tienen falencias relevantes y, dentro de esa lógica, la reducción del presupuesto las obligaría a atender esas deficiencias. A su vez, a lo interno de las universidades públicas, dicha ruptura respecto al modelo de universidad se sostiene al tener Rectorías débiles y ambivalentes que ceden terreno a las posturas de privatización neoliberal, teniendo como foco de resistencia, en ese momento particular, espacios como el Consejo Universitario de la UCR.

Es en este contexto que se da la discusión y aprobación del nuevo Plan Fiscal. Esto, en el análisis del próximo apartado, permitirá evidenciar el sostenimiento de las disputas y la organización de los diferentes Poderes de la República respecto al modelo de educación pública universitaria deseada, en el cual se incluyen actores también al interior de la universidad.

Disputas y redefiniciones de la educación superior pública en el contexto de la crisis fiscal

Dentro de este entramado complejo de pugnas políticas para reorientar las cualidades de las universidades públicas es necesario incluir el proceso de propuesta y aprobación de un nuevo plan fiscal, impulsado con vehemencia por la administración del presidente Alvarado Quesada. Tal proceso generó un clima de crispación social en diferentes sectores, ya que consideraron las medidas poco progresivas al cargar los

aportes tributarios en la población trabajadora de las clases media y baja. Dentro de las universidades públicas hubo, en general, preocupación de parte de su personal, más la acción de las autoridades universitarias fue poco crítica e intentó no causar grandes discrepancias con los diversos poderes de la República.

Fue ya entrando al último tramo de la aprobación del Expediente N. 20.580 cuando se observó una reacción del movimiento estudiantil debido al peligro de cierre de sedes por la derogación de leyes específicas.²⁹ Hasta ese momento, las autoridades decidieron que era momento de dar la alerta y diversas acciones se plantearon, las cuales no duraron en evidenciar las rupturas a lo interno de la comunidad universitaria.

Dentro de este ambiente se creó, como ya se analizó, la “Comisión Especial que estudie, analice, y eventualmente proponga proyectos de ley o reformas en relación con la administración del FEES. Expediente Legislativo. 21052”. La Comisión se convirtió en un espacio para la cristalización del discurso político alrededor de la redefinición neoliberal de las universidades públicas, trayendo a debate temas que se creía estaban fuera de la discusión, como la autonomía universitaria o el valor público que generan estas instituciones de educación superior. El análisis se plantea en tres partes: la identificación de los principales sectores que tomaron lugar en la discusión antes señalada, la cronología concreta de los hechos más relevantes ubicada en tres momentos y, finalmente, la discusión de las aristas legislativas y fiscales para la UCR.

29 Ver Caamaño (2020) para un resumen de los procesos que estaban en juego en este contexto de lucha contra el Plan Fiscal.

Identificación de principales sectores relevantes en la discusión de la crisis fiscal

Universidades públicas

Las universidades públicas son espacios diversos, en los cuales confluyen una serie de posturas; esas divergencias internas se hacen evidentes en la discusión del nuevo Plan Fiscal. La articulación de sus autoridades universitarias se ve reflejada en el CONARE, órgano que no ha evidenciado rupturas con las posturas del Poder Ejecutivo. Aún más, cuando tienen discrepancias parecen coincidir en las necesidades de mejora de las universidades según parámetros definidos sobre la base del recorte de gastos y de orientarlas por la vía de la mercantilización.

Además, a lo interno de las mismas universidades fue clara, en ese momento, una desarticulación de sus movimientos estudiantiles y sectores no alineados a las rectorías y a la FEUCR, lo que provocó una escasa, contradictoria y dispersa movilización hasta el mes de octubre de 2019. Posterior a ese momento, las autoridades universitarias mostraron de nuevo ambivalencia y poco compromiso en la defensa del presupuesto universitario, lo cual culminó con su firma de un acuerdo del FEES ambiguo, en el cual se posibilitó la redirección de 70 millones de colones hacia gastos de capital. Esto abrió el conflicto interno, generando nuevamente una movilización estudiantil que evidencia las fracturas existentes y la incapacidad de los rectores, en especial de Henning Jensen (UCR) y Alberto Salom (UNA), para enfrentar la defensa de las universidades públicas y su autonomía.

Asamblea Legislativa

Los espacios más importantes para el presente apartado son el Plenario, en lo que respecta a la aprobación del expediente N.º 20580 Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, y la Comisión Especial encargada del FEES (Expediente Legislativo. 21052), antes referida. Es en estos dos espacios que se

enlazan las discusiones respecto al aporte estatal a las universidades públicas, así como la valoración que hacen desde el Primer Poder de la República sobre estas instituciones. En los debates se evidencia una coincidencia entre las y los diputados con los lineamientos y consideraciones de organizaciones empresariales nacionales e internacionales, como la UCCAEP, la OCDE, el Banco Mundial, la Academia de Centroamérica, entre otras, hacia las universidades públicas, como ya se ha analizado previamente.

Organizaciones sindicales

Las estructuras de articulación obrera en este contexto se aliaron alrededor del Bloque Unitario Sindical y Social (BUSSCO), el Colectivo Sindical Patria Justa y la Confederación Nacional de Trabajadores Rerum Novarum, principalmente, mostrando una diversidad organizativa con capacidad de actuar en bloque frente a la posible aprobación del proyecto de Ley 20.580. Presentaron una propuesta de pacto fiscal la cual no fue considerada en la Asamblea Legislativa en sus principales aportes.

Durante la aprobación del proyecto llegaron a un primer acuerdo con el gobierno, el cual fue rechazado por sus bases. Las multitudinarias concentraciones alrededor del Congreso no lograron el objetivo de que el proyecto fuera archivado. La huelga inició el 10 de setiembre y terminó el 11 de diciembre de 2018. Destacan los sindicatos de la educación, tales como ANDE, y del Poder Judicial, que sostuvieron la huelga hasta el final.

Poder Ejecutivo

Las principales instancias son la Presidencia y el Ministerio de Hacienda, debido a que son los que llevan adelante las propuestas de reorganización. En general, la administración Alvarado Quesada cuestionó el modelo actual de financiamiento de las universidades públicas aduciendo que significa una carga tributaria importante, la cual les resulta insostenible en el panorama actual de las finanzas

públicas. En determinado momento, tomó relevancia la Fuerza Pública debido al ingreso forzado que hicieron al campus Rodrigo Facio de la UCR y al ataque con gases lacrimógenos a estudiantes de la Sede del Pacífico de la UCR, en 2018, y a estudiantes de la sede de la UNA en Heredia y de la UCR en San José, en octubre y noviembre de 2019.

Organizaciones empresariales y comerciales

En este ámbito se encuentran diversas instancias, como lo son la Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado (UCCAEP), la Academia de Centroamérica, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), las dos primeras nacionales y las siguientes internacionales. Todas apelan a mejorar la competitividad mediante una reorganización fiscal acorde al libre comercio y buscan utilizar la educación superior como un motor del mercado. Para esto es necesario que la universidad pública no demande una erogación alta de parte del Estado, al mismo tiempo que se propicia su mercantilización. Las carreras que promueven están alineadas a las necesidades empresariales, dejando de lado la discusión respecto al derecho a la educación y el acceso a la educación superior por parte de la población.

La prensa

El papel de los medios de comunicación tradicionales frente al de las universidades es fundamental en tanto difunden una posición clara y definida en contra de estas. Como actores fundamentales, estos medios se han dedicado a atacar a las universidades públicas basados en temas de financiamiento, usos del presupuesto, salarios y autonomía. A partir de las tomas de edificios y bloqueos de carreteras en octubre y noviembre de 2019 por parte del movimiento estudiantil, la prensa incluyó la criminalización de la protesta universitaria en su temática para atacar a las universidades.

La cronología del proceso de propuesta y aprobación del Plan Fiscal y sus repercusiones en las universidades públicas

Después de identificar los diferentes sectores se hará un encadenamiento de los hechos ocurridos durante el trámite y aprobación del expediente N.º 20.580 y de la Comisión Legislativa Especial, Expediente N.º 21052, para analizar el FEES. Primero, se pasará revista a los principales acontecimientos para, luego, profundizar en cada uno de ellos. Además, se ubican en tres momentos diferentes, tal y como se puede ver en la Tabla 11.

TABLA 11
TRES MOMENTOS EN LA CRONOLOGÍA DE LOS HECHOS MÁS RELEVANTES
DE LA DISCUSIÓN DEL PLAN FISCAL, DICIEMBRE 2017-NOVIEMBRE 2019

Año	Mes	Evento
Primer momento: desmovilización de la universidad y separación de sectores sociales en la lucha contra el Plan Fiscal		
2017	Diciembre	El presidente Carlos Alvarado Quesada envía al Congreso de la República la Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, Expediente N. 20580.
2018	Marzo	BUSSCO anuncia una alianza opositora en contra de los proyectos de propuestas fiscales que afecten las clases obreras.
	Abril	Se llevan a cabo las primeras huelgas en contra de los proyectos fiscales.
	Junio	Se rompe el diálogo entre BUSSCO y el Poder Ejecutivo.
	Julio	BUSSCO presenta una propuesta de Plan Fiscal con 40 puntos que mejorarían la recaudación fiscal.

Año	Mes	Evento
2018	Agosto	El Recinto de Paraiso de la UCR realiza marcha en atención al Plan Fiscal.
	Setiembre	El Poder Ejecutivo asegura reintegro del IVA, así como los recursos hacia las universidades por leyes específicas.
		Oficiales de la Fuerza Pública ingresan de forma violenta al campus universitario luego de agredir a estudiantes que se manifestaban en San Pedro.
		Marcha por la autonomía y creación de Comisión para analizar actuación de policías en conjunto con el Poder Ejecutivo.
		Ataque policial a estudiantes de la Sede del Pacífico.
		La Escuela de Trabajo Social de la UCR se declara en huelga.
		La Facultad de Ciencias Sociales se declara en paro activo y el Consejo Universitario crea una comisión especial para analizar el proyecto del Plan Fiscal.
		El Consejo Asesor de la Facultad de Derecho se opone al paro activo.
		La Facultad de Ciencias Económicas declara apoyo al Plan Fiscal.
		El rector Henning Jensen rechaza el paro activo y afirma que la UCR no está en huelga.
	Octubre	La Comisión de Asuntos Hacendarios acuerda el recorte de 10 mil millones de colones del FEES.
		El SINDEU y el Programa de Kioscos Socioambientales se declaran en huelga.
	Noviembre	La UCR hace caminata de blanco y por la acera.

Año	Mes	Evento
2018	Diciembre	Se aprueba el Plan Fiscal.
		Últimos sindicatos deponen la huelga.
Segundo momento: profundización del ataque político y financiero contra las universidades públicas		
2019	Enero	Se crea la Comisión Legislativa Especial, Expediente N. 21052, para analizar el FEES. La UCR presenta un recurso de amparo en contra del recorte del FEES. La ministra de Hacienda afirma que las universidades están dentro de la regla fiscal.
	Febrero	La contralora General de la República respalda que las universidades están dentro del Plan Fiscal.
	Marzo	CONARE insta al Poder Ejecutivo a excluirlos de la regla fiscal.
	Junio	Se aprueba el Reglamento de la Ley del Impuesto sobre el Valor Agregado (IVA).
Tercer momento: revive el movimiento estudiantil y se evidencian más los problemas estructurales y las rupturas en las universidades.		
	Octubre-noviembre	El Ministerio de Hacienda redirige 70 mil millones del FEES a partir de la firma del acuerdo del FEES por parte de los rectores.
		Toma de edificios, Sedes y Recintos de la UCR y de la Rectoría de la UNA por parte del Frente Autónomo Interuniversitario (FAI). Bloqueo de carreteras por parte de FAI, ataques policiales con gases lacrimógenos, detención, criminalización y penalización de estudiantes.

Fuente: elaboración propia a partir de noticias periodísticas.

Primer momento: desmovilización de la universidad y separación de sectores sociales en la lucha contra el Plan Fiscal

El foro legislativo frente al nuevo Plan Fiscal y sus repercusiones en la universidad pública:
la urgencia de un pacto fiscal y la incapacidad de un diálogo abierto y diverso

En diciembre de 2017, el gobierno de la República de Costa Rica, cuyo presidente era Carlos Alvarado Quesada del PAC (período 2018-2022), puso en la corriente del Congreso la Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, Expediente N.º 20.580 (*La Gaceta Diario Oficial*, 2018). Esta fue aprobada en segundo debate el 2 de diciembre de 2018 en medio de una huelga general indefinida que inició el 10 de setiembre de ese mismo año (Sequeira, 3 de diciembre de 2018). Diferentes organizaciones sindicales del sector público se habían manifestado en contra del proyecto de ley. Así, según la página Protestas del Instituto de Investigaciones Sociales de la UCR,³⁰ el miércoles 7 de marzo de 2018 se oponían a “su carácter regresivo. Entre otras cosas, critican la propuesta de transformar el Impuesto de Ventas en Impuesto de Valor Agregado y los temas relacionados con las remuneraciones del sector público” (Alvarado y Martínez, 2018).

El 25 de abril de 2018 inició el movimiento de huelga en contra del proyecto de Ley 20580 apoyado por diversos trabajadores y trabajadoras de servicios públicos. Tales como: transporte y logística (correos, portuarios, aeroportuarios y ferrocarriles), legislativos, municipalidades, salud y educación. Instituciones como el Instituto Costarricense de Ferrocarriles (INCOFER) y el Ministerio de Educación Pública (MEP) avisaron de sanciones a quienes se sumaran a la huelga, aunque desde el Ejecutivo se indicó que iban a respetar este derecho (Alvarado y Martínez, 2018). Los sectores organizados llamaron a un diálogo nacional respecto al proyecto fiscal y se organizó una manifestación en la Avenida Central de San José.

Los motivos señalados de su oposición son los siguientes: primero, la propuesta generaría un pacto fiscal desfavorable a los sectores populares al asumir el costo de la crisis fiscal y sin comprometer

a los grandes capitales del poder político y económico. Segundo, por la transformación del Impuesto de Ventas al Impuesto al Valor Agregado (IVA), que grava así servicios antes exentos como salud y educación, así como la canasta básica. Tercero, el sector laboral público también se opuso a las regulaciones impositivas sobre los incentivos salariales, tales como las anualidades.

Si bien se había establecido una mesa de negociación entre el gobierno y los sindicatos, el 8 de junio de 2018 esta se levantó:

Este día se rompe la mesa de diálogo entre sindicatos y el gobierno en materia fiscal y empleo público. En conferencia de prensa, Martha Rodríguez, vocera del BUSSCO, señala que “nosotros hemos hecho un nuevo esfuerzo para abrir una mesa de diálogo con el gobierno. Lamentablemente esa mesa no se está dando. Las condiciones que han impuesto desde el sector de gobierno con respecto a las directrices y decretos que perjudican este probable diálogo que se pudiera construir, además el proyecto 20.580 que se mantiene en la Asamblea Legislativa, nos hace prácticamente imposible a nosotros mantener ese diálogo”. (Alvarado y Martínez, 2018, T2.)

En esta misma dirección, César López, representante de Patria Justa, indicó que “a pesar de que hemos impulsado diálogo el gobierno hace caso omiso y toma decisiones de manera unilateral” (Alvarado y Martínez, 2018, T2). Por su parte, Marvin Rodríguez, vicepresidente de la República, señaló que el gobierno ya había tomado decisiones en materia fiscal y de gasto público, por lo que no se desviaría ni cambiaría de ruta. Por esta razón, las agrupaciones señalaron que iban a realizar una consulta a sus bases sindicales para tomar medidas de presión (Alvarado y Martínez, 2018). En esa imposibilidad de diálogo no se llegó a acuerdos con el vicepresidente Marvin Rodríguez, el ministro de la Presidencia Rodolfo Piza ni con el ministro de Trabajo y Seguridad Social Steven Núñez.

Así, las organizaciones sindicales convocaron a huelga general para el 25 de junio, contra lo que denominaron “Combo Fiscal”, debido a su carácter regresivo, como habían venido señalando. El ministro Piza pidió el cese a los llamados a huelga, ya que se mantenían los canales de diálogo y si se continuaba se valoraría la declaratoria de ilegalidad de la misma (Alvarado y Martínez, 2018).

Luego, el 30 de julio de 2018, BUSSCO y otras organizaciones sindicales presentaron una propuesta de pacto fiscal denominada “Una Reforma Fiscal Justa y Solidaria para Costa Rica”. Esta presentaba alrededor de 40 propuestas para mejorar la recaudación fiscal; entre ellas: congelar por dos años los salarios del sector público mayores a cinco millones, impuesto solidario a las zonas francas, la inclusión de medidas derivadas de la Comisión Legislativa de los *Panama Papers*, Renta Global y Mundial. La propuesta fue recibida en Casa Presidencial y el presidente expresó que sería analizada; empero, en la Ley 20.580 no se tomó en cuenta la mayoría de estos puntos (Presidencia Costa Rica, 2018).

El 10 de setiembre de 2018 inició la huelga general e indefinida; el proceso contó con pocos espacios para la discusión debido a que la prensa tuvo una postura favorable a la aprobación del proyecto presentado por el Ejecutivo, lo que redujo las posibilidades de los sectores que lo adversaban para presentar sus propuestas en la esfera pública. Las fuerzas sindicales agrupadas alrededor del colectivo BUSSCO organizaron multitudinarias marchas en todo el país; las de mayor afluencia fueron las que se concentraron alrededor del Congreso. En esta coyuntura se instaló una mesa de diálogo donde la Iglesia católica funcionaba como mediadora entre sindicatos y el Poder Ejecutivo, después de varios días de reuniones lograron un texto de acuerdos el 28 de setiembre; no obstante, luego de ser consultado a las diferentes bases sindicales, este fue rechazado.

El clima de tensión continuó y el trámite de la ley de Fortalecimiento de las finanzas públicas siguió su curso en la Asamblea Legislativa, para ser aprobada en segundo debate el 4 de diciembre de 2018. La huelga culminó de manera escalonada (debido a que cada sindicato fue definiendo sus procesos de forma autónoma) hasta el 11 de diciembre de ese año, cuando los últimos sindicatos la levantaron. La huelga fue sostenida principalmente por los sindicatos del sector educativo y del Poder Judicial (Cerdas, 2018; Elpaiscr, 2018; Herrera, 2018, y Madrigal, 2018).

La participación de las universidades públicas en esta coyuntura tuvo sus particularidades, incluyendo ambivalencia en su postura frente a este proyecto de ley. A continuación, se analizará lo que sucedió en la UCR en este contexto.

La UCR frente al proyecto de Plan Fiscal

Las acciones anteriores tuvieron repercusiones directas en la UCR, las cuales se analizarán inmediatamente. El 31 de agosto de 2018, el personal y el estudiantado del Recinto de Paraíso de la UCR marcharon para llamar la atención sobre la forma en que el Plan Fiscal afectaría directamente a ese Recinto. Esto debido a que el proyecto de ley N.º 20595 derogaría los artículos relacionados con los recursos para la regionalización de sedes de la UCR, incluyendo todo el aporte asignado al recinto de Paraíso (Méndez, 2018).

No obstante, el 3 de setiembre de 2018, en la página oficial del gobierno de la República, apareció el comunicado: “gobierno reitera a Universidades Estatales compromisos de reintegrar el IVA en compras y garantiza el financiamiento de sedes regionales” (Gobierno del Bicentenario 2018-2022, 2018). En este comunicado de prensa se informó de la firma de una adenda al Fondo Especial de Educación Superior (FEES) entre el gobierno y los rectores de las universidades públicas. El documento establece que desde el Ministerio de Hacienda se asegura que se procederá de manera diligente en la devolución anual del cobro del IVA por bienes y servicios adquiridos por las universidades públicas y que los recursos asignados por leyes especiales para sedes de las universidades públicas también estaban garantizados (Gobierno del Bicentenario 2018-2022, 2018).

Con este acuerdo, en apariencia, las universidades no se verían afectadas por la aprobación de la Ley para el Mejoramiento de las Finanzas Públicas, N.º 20.580; empero,

Tal como lo recomendó la OCDE, esta reforma fiscal incorpora la inversión en el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y en la Red de Cuido dentro de la obligación constitucional de destinar el 8% del PIB a educación pública. Sin esta reforma, ese porcentaje se divide entre escuelas y colegios públicos y las universidades del Estado. (Sequeira, 3 de diciembre de 2018, párr. 50)

Entonces, en el contexto de una marcha multitudinaria en contra del Plan Fiscal, el 10 de setiembre 2018 se dio gran participación de universitarias y universitarios. En la página de la Vicerrectoría

de Investigación se puede leer que “ante esta situación las universidades han manifestado reiteradamente que esta reforma fiscal tendría un impacto negativo en la educación superior pública, lo cual impactaría el desarrollo del país en el mediano y largo plazo” (Parral, 2018).

El periódico *La Nación*, en su reporte sobre la participación de la UCR en esa marcha, difundió la siguiente noticia: “Rector de la UCR marcha junto con el sindicato en contra del proyecto de reforma fiscal. Henning Jensen dio permiso a funcionarios universitarios para sumarse a huelga; ITCR pide a personal seguir laborando” (Cerdas, 2018). El rector planteó

Nos preocupa enormemente que se vean afectados destinos específicos, nos preocupa la regla fiscal y provoca nuestra mayor inquietud el que en el 8% que constitucionalmente debe ser dedicado a la educación general se incluya Red de Cuido, que no es educación; es importante pero no es educación. También (que se incluya) el INA (Instituto Nacional de Aprendizaje) que tiene muchos recursos y muchos de ellos provienen de fuentes privadas, eso afectaría el modelo presente en nuestra Constitución. Debe preocuparnos, llama nuestra atención el que haya iniciativas para reformas constitucionales, que dada la naturaleza voluble, cambiante, de nuestro horizonte político y las fuerzas que se mueven efectivamente podría conducir a una lesión profunda de nuestro modelo de sociedad. (Cerdas, 2018)

Si bien la Rectoría evidenció preocupación, no generó para esas fechas las coordinaciones internas para una organización institucional en defensa de las universidades públicas. Además, desde ese mismo momento el rector declaraba que

Nunca me he expresado en contra de una reforma fiscal. Y hoy he caminado junto con mis estudiantes y funcionarios a reafirmar el derecho a la libertad de expresión, que algunas personas, en un acto de simplificación intelectual, han desdibujado. Me preocupan ciertos aspectos de la reforma fiscal, no todos. En una manifestación se dan decenas de consignas; con algunas puedo estar de acuerdo y con otras no. (Cerdas, 2018)

Bajo estas circunstancias, la Escuela de Trabajo Social se había ido a huelga desde ese mismo 10 de setiembre (Villalobos, 2018). Esto a partir de la declaración que establece el rechazo de esta reforma fiscal, pues, por un lado, no atiende el tema de la evasión fiscal y recae en los sectores más vulnerables y, por otro lado, porque afecta a la educación pública, especialmente a las sedes regionales y a las actividades sustantivas de las universidades públicas (Escuela de Trabajo Social, 2018).

El 12 de setiembre de 2018, en el contexto de la lucha contra el Plan Fiscal, según reporta el Semanario Universidad,

Oficiales de la Fuerza Pública, de manera injustificada, golpearon a estudiantes de la Universidad de Costa Rica (UCR) y a un periodista de UNIVERSIDAD, la noche de este jueves, en el marco de la huelga contra el plan fiscal [...] Los policías además irrumpieron de manera violenta al campus universitario, en la sede Rodrigo Facio, en San Pedro de Montes de Oca, violentando así la autonomía universitaria que cobija a ese centro de enseñanza superior [...] La situación se dio alrededor de las 7 p. m., luego de que un grupo de estudiantes universitarios realizaron un bloqueo frente al Outlet Mall. Según la información policial, se reportan tres hombres y una mujer detenidos, de los cuales aún no trasciende su identidad. (Miranda, 2018, párrs. 1-3)

Ante esta situación, en el sitio oficial de la Vicerrectoría de Investigación, la UCR informó que las universidades realizarán una marcha hacia Casa Presidencial durante el día siguiente de los hechos, para solicitar respeto a la autonomía (Vindas y Parral, 2018). Mientras tanto, en la página oficial de la Universidad de Costa Rica se afirmaba que “las autoridades expresan su repudio a los actos de violencia contra estudiantes y reclaman procesos de diálogo para resolver las diferencias entre los grupos sociales del país” (Universidad de Costa Rica, 2018).

En esta línea, el rector de la UCR se manifestó en contra de la violencia: “Jensen asegura no estar de acuerdo con los bloqueos de vías, ni tampoco con el lanzamiento de piedras por parte de los estudiantes, que ayer generaron caos” (Solano, 13 de setiembre de 2018, párr. 2). En esta noticia, el rector planteó también que no está de acuerdo con disolver los bloqueos con violencia.

Mientras tanto, el diario digital *CRHoy.com* dedicó cinco noticias del día 13 de setiembre al tema, informando sobre la marcha y criticando la reunión entre el presidente y los rectores que sucedió posterior a la marcha. Estas se sistematizan en la Tabla 12.

TABLA 12
COBERTURA DE *CRHOY.COM* SOBRE LA MARCHA UNIVERSITARIA DEL 13 DE SETIEMBRE DE 2018

Titular
A las 8:00 AM. UNA y TEC se unirán a la marcha de UCR esta mañana. Marcha saldrá del pretil rumbo a casa presidencial (Castro, 2018).
Ante disturbios en San Pedro y detención de estudiantes que bloquearon vías el miércoles en la noche. Presidente se congracia con estudiantes de la UCR y ordena investigar a Fuerza Pública (Mora, 2018).
Así lo estipula protocolo desde 2011. Policía puede entrar a UCR para perseguir delitos en flagrancia. En esta condición, oficiales universitarios deben ser auxiliares de fuerza pública. Rector insiste en que protocolo se irrespetó durante manifestaciones del miércoles (Rojas, 2018).
Mientras en las afueras de Casa Presidencial miles de personas protestan contra plan de impuestos. Presidente y rectores se reúnen tras altercado entre policías y manifestantes en la UCR (Mora, 2018).
Henning Jensen ya está reunido con el Presidente Carlos Alvarado. Rector de la UCR: "No es correcto disolver manifestaciones con violencia" (Solano, 2018).

Fuente: elaboración propia a partir de *CRHoy.com*.

Sobresale en estas noticias el trato despectivo que se le da a la reunión de los rectores con el presidente Carlos Alvarado, la cual dio como resultado un acuerdo entre las partes y la formación de una comisión para analizar la actuación de los policías. En esta comisión participaron Marcia González, ministra

de Justicia; Carlos Araya, vicerrector de Administración de la UCR y Renato Alvarado, presidente de la Federación de Estudiantes de la UCR, FEURC (Mora, 2018).³¹ Posteriormente, el 17 de setiembre, en Puntarenas, estudiantes de la Sede del Pacífico que participaban en un bloqueo relacionado con la huelga en contra del Plan Fiscal fueron agredidos con gases lacrimógenos y golpeados por la policía. Sin embargo, la UCR no se pronunció al respecto (Paniagua, 2018).

Asimismo, se señala que 11 de las 12 Sedes Regionales también se habían ido a un paro activo (Ugarte, 2 de octubre de 2018), aunque se aclaró en la página oficial de noticias de la UCR que “las Sedes de la UCR no llaman a huelga” (Salas, 2018). El 20 de setiembre de 2018, a 11 días de haber iniciado la huelga nacional, la Facultad de Ciencias Sociales se declaró en paro activo para permitir las movilizaciones en contra del Plan Fiscal y llevar a cabo espacios de reflexión sobre el tema (Angulo, 2018).³²

El viernes 21 de setiembre, en la sesión extraordinaria número 6221, el Consejo Universitario de la UCR, considerando la inminente afectación que el Proyecto de Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, expediente N.º 20.580, tiene para la UCR, acordó una serie de acciones. Estas son crear una comisión institucional formada por diferentes sectores de la universidad, llamar a la comunidad universitaria a un paro activo,³³ instar a la Rectoría para que otorgara los permisos correspondientes para la participación en las actividades que se determinen, incentivar a las diferentes instancias académicas a participar en actividades de discusión y, al gobierno de la República y a la Asamblea Legislativa, a suspender el proyecto en discusión y a escuchar a los diferentes sectores para propiciar el diálogo (Consejo Universitario, 2018). Según el Semanario Universidad:

31 Solamente Radio Monumental se refirió a los resultados de la comisión al señalar que “Informe concluye que gresca entre Fuerza Pública y estudiantes de UCR inició con agresión de policías” (Muñoz, 2019). De esta manera, el noticiero reduce a un pleito entre iguales el abuso policial que ocurrió, al que llama “gresca”, y cierra el capítulo.

32 El paro de la Facultad de Ciencias Sociales se sostuvo hasta el 8 de octubre de 2018 (J. Alvarado, Ciencias Sociales de UCR levanta paro por reforma fiscal 2018).

33 Según el Consejo Universitario, “este se **entiende como el proceso en el que funcionarias, funcionarios y estudiantes de la Institución cumplen con sus actividades sustantivas y obligaciones regulares**; sin embargo, pueden participar en los eventos programados y autorizados por la Rectoría” (Mayorga, 2018).

El acuerdo, redactado pasadas las 15:00 hs, también cuestiona el plan fiscal que está en discusión y lo califica como regresivo, los integrantes del consejo se manifiestan en contra de cualquier negociación fiscal que excluya a los sectores sociales y realiza un llamado a los medios de comunicación para que difundan información veraz y sin estigmatizar a los actores que se manifiestan contra el Plan Fiscal. También, demanda que se inicie la discusión de una nueva reforma tributaria en el marco de un modelo de desarrollo. Solicita a la Rectoría y Consejo Universitario tomar posición, por el fondo, sobre el contenido del Plan Fiscal, repudia la represión por parte de la Fuerza Pública a los sectores que se han manifestado en contra y apoyan abiertamente a las sedes de la UCR que se han sumado a la huelga. (Villalobos, 2018, párrs. 4-5)

En cambio, ese mismo día, el Consejo Asesor de la Facultad de Derecho estableció lo siguiente, al oponerse al paro activo:

Ante la declaratoria de “paro activo” que han realizado consejos asesores de otras Unidades Académicas, tener en cuenta que la figura no está contemplada en el ordenamiento jurídico institucional ni en el marco regulatorio más general, como podría serlo la normativa laboral a escala nacional. (Facultad de Derecho UCR, 2018, párr. 4)

Además, define que “no existe pronunciamiento alguno de Órgano Universitario competente en la que se disponga la suspensión de las actividades evaluadas” (Facultad de Derecho UCR, 2018, párr. 9),³⁴ descalificando así al Consejo Universitario como órgano competente. Además de la posición de la Facultad de Derecho, sobresale la posición de la Facultad de Ciencias Económicas, dirigida por el

34 El Dr. Alfredo Chirino Sánchez, decano de la Facultad de Derecho y quien coordina ese Consejo de Facultad, se encuentra en su segundo periodo en el puesto. Él se propone cambiar la parrilla curricular en un 30 % y “acoplar de mejor manera el perfil del profesional en derecho al mercado laboral– se suman además otras dos acciones fundamentales de la gestión del actual decano: sacar a concurso plazas docentes y reacreditar la carrera” (Mayorga, 2018, párr. 2).

decano Carlos Palma Rodríguez, al afirmar en su pronunciamiento que “la reforma fiscal es urgente y es falso que el IVA generará empobrecimiento” (Mayorga, 2018).³⁵ Asimismo, Palma Rodríguez agrega que

El Consejo de Facultad señaló que no apoya seguir con la huelga ni los actos que impiden el libre tránsito o afectan los activos del Estado y la población en general. Al respecto, menciona que la huelga ha generado pérdidas multimillonarias al país, en términos de producción, exportaciones, interrupción de servicios (por ejemplo, citas y cirugías canceladas en el sector salud, suspensión de pruebas de bachillerato a nivel nacional, congestión vial, aumento en los tiempos de traslado para estudiantes, trabajadores y turistas). A esto se debe agregar la pérdida en bienestar de la población que ve afectados sus derechos. Este hecho, además, agrava la situación fiscal, pues incrementa los gastos del gobierno y reduce la recaudación. (Mayorga, 2018, párr. 9)

Posteriormente, el 24 de setiembre de 2018, el rector de la UCR, Henning Jensen Pennington, afirmaba que “la UCR no está en huelga”. También, criticaba la figura de paro activo del Consejo Universitario al señalar que

La paradójica y contradictoria expresión ‘paro activo’ utilizada en este acuerdo no es un llamado a la huelga. El Consejo Universitario carece de competencia para autorizar a las y los trabajadores de la Institución a suspender sus labores; por ello, cuatro miembros de este órgano votamos en contra de este acuerdo. (Richmond, 24 de setiembre de 2018, párr. 2)

35 Por su parte, la Escuela de Economía de la Universidad Nacional hace un análisis diferente del Plan Fiscal. Ver en <https://surcosdigital.com/escuela-economia-una-llama-a-consenso-para-reforma-progresiva/>

En la misma noticia se señala que,

De acuerdo con el jefe de la Oficina Jurídica de la UCR, Dr. Luis Baudrit, un “paro” en el Código de Trabajo es la suspensión de labores acordada por dos o más patronos. En este caso, la Universidad de Costa Rica es el patrono y se representa en la figura del rector, por lo cual no le compete al Consejo Universitario hacer llamados ni decretos a la cesación de labores. (Richmond, 24 de setiembre de 2018, párr. 5)

De esta manera, se evidencia el desacuerdo entre el Consejo Universitario y el rector, su Oficina Jurídica, la Facultad de Derecho y la Facultad de Ciencias Económicas en relación con las medidas a tomar frente al Plan Fiscal. Sin embargo, según el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, Artículo 40, Inciso b, corresponde al rector o rectora “concurrir a las sesiones del Consejo Universitario con voz y voto y ejecutar los acuerdos de dicho Consejo, asesorado, cuando lo juzgue necesario, por el Consejo de Rectoría” (Consejo Universitario, 1974), de lo que se podría interpretar que el rector se estaba declarando en rebeldía.

Por su parte, el Programa Kioscos Ambientales de la Vicerrectoría de Acción Social y el SINDEU en la Sede Rodrigo Facio, se sumaron a la huelga el 2 de octubre de 2018 (Ugarte, 2 de octubre de 2018).³⁶ Otros desacuerdos dentro de la universidad se hicieron evidentes mediante comunicados de unidades académicas. Así, se señala que

Las facultades de Derecho, Artes, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Agroalimentarias, Ciencias, Letras e Ingeniería han acordado mantener todas las actividades sustantivas de sus unidades académicas y han hecho un llamado al diálogo y a una resolución pronta del conflicto. También han abierto espacios para conversar sobre el proyecto de ley Fortalecimiento de las finanzas públicas y sus implicaciones. (Marín, 25 de setiembre de 2018, párr. 8)

No obstante, Rosemary Gómez, secretaria general del SINDEU en ese momento, planteó lo citado:

Consideramos que el tema de ir a hacer presión a la Asamblea Legislativa es también una forma de hacer universidad, porque está en juego la institución. Sin embargo, hemos encontrado que en algunas áreas no se da permiso ni a estudiantes, ni a trabajadores, de ejercer su derecho a la protesta y sumarse a la huelga. (Córdoba, 20 de setiembre de 2018, párr. 4)

Además, señaló en relación con el Plan Fiscal:

Queremos un plan fiscal progresivo, que sea construido por los diferentes sectores, que tome en cuenta a todos los actores para comprometernos a solucionar la difícil situación del país. Costa Rica tiene una alta evasión y exoneración en ciertos sectores que tiene que arreglar. (Córdoba, 20 de setiembre de 2018, párr. 7).

La prensa evidenció estas contradicciones en el seno de la UCR. El diario digital *CRHoy.com*, del 22 de setiembre, publicó el titular: “Facultades de la UCR con posiciones opuestas sobre la huelga” (Alvarado, 22 de setiembre de 2018). Mientras que *La Nación* venía enfatizando en el aparente apoyo de las autoridades universitarias a la huelga, por ejemplo: “Rector de la UCR da permiso a empleados para unirse a paro” (Cerdas, 10 de setiembre de 2018) y “Rector de la UCR marcha junto con el sindicato en contra de proyecto de reforma fiscal” (Cerdas, 10 de setiembre de 2018). En suma, el 23 de setiembre, en línea con lo publicado por *CRHoy.com* el día anterior, *La Nación* informó sobre el apoyo de la Facultad de Ciencias Económicas a la reforma fiscal con el siguiente titular: “Economistas de UCR descartan que proyecto genere pobreza y afecte salarios” (Ruiz, 2018).

Los desacuerdos fueron explicados de manera oficial en la noticia del 25 de setiembre, cuyo titular era “La Universidad hace honor a su libertad de pensamiento y resguarda distintas posiciones sobre la reforma fiscal. Las unidades académicas se han manifestado al respecto con variadas y disímiles posturas” (Marín, 25 de setiembre de 2018). Sin embargo, posteriormente, en la página oficial

de la universidad, el 5 de octubre de 2018, se podía leer el titular: “Apoyo a la huelga se debilita. Medición reafirma rechazo de la ciudadanía frente a formas de protesta implementados por el movimiento”. Esta noticia se basó en una encuesta del Centro de Estudios Políticos (CIEP), la Vicerrectoría de Investigación y el Estado de la Nación (Méndez, 2018). Al darle seguimiento en un artículo de las radioemisoras de la UCR, David Chavarría escribió el titular “Huelga sí, pero sin extremismos”. Como subtítulo aparece: “Mayoría de costarricenses dice apoyar las manifestaciones en contra del Plan Fiscal, pero desaprueban violencia en protestas; también rechazan la fuerza como método de represión del Ejecutivo” (Chavarría, s. f.).

Como se analizó en el apartado anterior, el 17 de octubre de 2018 la Comisión Permanente de Asuntos Hacendarios de la Asamblea Legislativa aprobó el recorte de 10 mil millones de colones del FEES, presentado por el diputado de la Asamblea Legislativa Jonathan Prendas, del Partido Restauración Nacional (Alfaro, 2018). Esta propuesta “redirige ₡10.000 millones del FEES al rubro de amortiguación de la deuda” con lo cual “la Universidad de Costa Rica es la más afectada con un recorte de ₡5.000 millones”. (Molina, 2019, párr. 2.) Ante los recortes, el 18 de octubre de 2018, el rector Jensen había señalado lo siguiente:

El FEES es la principal fuente de financiamiento de las universidades estatales, para cumplir con las funciones de docencia, investigación y acción social. La educación superior es un factor de movilidad social, y uno de los principales aportes a la competitividad del país a largo plazo. Reducir el FEES sería dar un paso atrás en la definición del modelo de desarrollo de Costa Rica, y vulnerar el Estado social de derecho en el acceso a la educación superior pública”, afirmó el Dr. Henning Jensen, rector de la Universidad de Costa Rica (UCR). En sus palabras, la UCR ha venido implementando una serie de medidas para contener el gasto, en línea con las necesidades del país por salvaguardar sus finanzas. Por ejemplo, este año se ahorraron ₡2 029 millones por la reducción de las anualidades al pasar del 5,5% al 3,75%. Para el 2019, once rubros y nueve medidas adicionales tendrán restricciones presupuestarias que serán gestionadas desde la administración. (Elizondo, 18 de octubre de 2018, párr. 3)

Según el *Semanario Universidad*:

Jensen aseveró que la iniciativa de recorte “es algo que sin duda alguna tiene que ser también tipificado como una gravísima violación a nuestra carta magna. Por lo tanto, la Universidad de Costa Rica y estoy seguro que las otras universidades públicas, manifestaremos nuestra más vehemente y decidida oposición a la moción que ha sido aprobada en la Comisión de asuntos Hacendarios. (Valverde, 14 de abril de 2019, párr. 5)

Mientras tanto, *CRHoy.com* publicaba: “Mediante acuerdo de la sesión ordinaria del Consejo Universitario: UCR pide desechar reforma fiscal porque afecta su ‘autonomía’. Aseguran que esto traerá repercusiones a las universidades estatales” (Castro, 18 de octubre de 2018). La noticia recogió una publicación en redes sociales de la exdiputada Sandra Pizsk, del Partido Liberación Nacional, quien señala

Increíble que UCR pida a AL desechar proyecto fiscal porque afecta “negativamente el financiamiento de la educación superior”. ¿Será que en San Pedro tampoco saben de la crisis? ¿Qué no habrá plata ni para pagar salarios? Otra verdadera república independiente sin los problemas del país. (Castro, 18 de octubre de 2018, párr. 6)

En este contexto adverso, y en medio de llamados a manifestarse en defensa del presupuesto universitario, el 5 de noviembre de 2018 se publicó un video en la página de Facebook oficial de la UCR. En este se observaba a un joven con un sombrero elaborado con papel aluminio³⁷ y a una joven conversar sobre la forma en que el Plan Fiscal afectaría a la UCR. En el diálogo se trivializaba el impacto del Plan Fiscal y, peor aún, confundía a quienes lo observaban con una exposición poco clara de las ideas.

37 Hace referencia paródica al filme *Señales* (2002) de M. Night Shyamalan, donde el sombrero de papel aluminio era una barrera infructuosa para una posible invasión alienígena.

Por un lado, expresaba que era ilegítimo y exagerado considerar que las consecuencias del Plan Fiscal provocarían quedarse sin beca o el cierre de la universidad; además, definía como “compartir” a la disminución del presupuesto a causa de incluir en el mismo instituciones como el INA y la Red de Cuido. Por otro lado, sí reconocía que algunas unidades de la universidad, como el LANAMME, la Red Sismológica o Sedes Regionales, verían sus presupuestos comprometidos ante la propuesta de derogar leyes específicas que sostenían su funcionamiento; pero, luego señalaban que había un acuerdo para asegurar esos ingresos y que debían estar vigilantes para que el Poder Ejecutivo cumpliera. Ante las quejas de diferentes personas universitarias en la misma página, el video fue borrado.³⁸

En ese contexto, el 8 de noviembre de 2018, las universidades llevaron a cabo una manifestación para revertir una decisión que reduce su presupuesto. En los medios oficiales de la universidad esta marcha se planteó como “caminata pacífica por la defensa de la educación pública” (Marín, 8 de noviembre de 2018). Fue una “caminata de blanco y por la acera” que concluyó en la Plaza de la Democracia con una serie de actividades artísticas. Allí, el rector

Hizo un llamado a la comunidad universitaria para, que a pesar de las diferencias que existan, se actúe con mayor sentido de unidad, pues se trata de defender a una institución que está consciente de los retos y dificultades del país, y por esto ha hecho mucho por cambiar su dinámica y por contener el gasto en los últimos años. (Marín, 8 de noviembre de 2018, párr. 6)

Sin embargo, en diferentes espacios universitarios aparecieron respuestas frente a la propuesta de “caminata pacífica” que contradicen la perspectiva atribuida al rector. Al respecto, se señalaba: “no somos ovejas del rebaño del rector”, “la educación no la defendemos en las aceras” y “ni de blanco ni pacifista, de negro y por la calle”.

38 En el año 2019, la UCR sacaría una publicidad igual de confusa donde se comparaba con una cantante ranchera que perdía su voz, un músico que perdía su cabello o con un chompipe que terminaba como cena familiar. En estos videos se llamaba a defender a la universidad con la verdad, pero en ninguna parte se daba información clara, sino una ficción pobre. Esta también fue impugnada por varios sectores universitarios que reclamaron a la Oficina de Divulgación la pobre defensa de la UCR.

De esta manera, desde la administración universitaria se generó confusión y parálisis, evidenciando la fragmentación; como consecuencia la comunidad universitaria se desmovilizó, a pesar de estar enfrentando una serie de recortes en el presupuesto. Con esto se introduce al segundo momento de la disputa.

Segundo momento: profundización del ataque político y financiero contra las universidades públicas

La UCR en el marco del Plan Fiscal y la reducción del presupuesto

Para visualizar cómo se enmarca la UCR en el Plan Fiscal, primero se debe considerar el recorte de 10 mil millones al FEES, de los cuales 5 mil millones le corresponden directamente a la UCR. En segundo lugar, la aprobación del Proyecto de Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, N.º 20.580, con el que se derogan los artículos 3 y 3 bis de la Ley N.º 6450 y sus reformas. Entre estas se encuentra la Ley N.º 7386, “que en el caso de la UCR asigna la totalidad de los recursos con que dispone el Recinto de Paraíso y al tiempo, asigna presupuesto a otros programas de regionalización en el resto del país” (Méndez, 2018, párr. 3). Además, la Ley 20.580 impone el IVA a las compras de las universidades públicas; aunque, en el texto sustitutivo del Proyecto de Ley, se establece que la matrícula y los créditos de las universidades públicas están exentos de este impuesto (Arrieta, 2018). En último lugar, se incluye a las Redes de Cuido y al INA en el presupuesto para la educación, con lo cual disminuye en términos reales el presupuesto asignado.

Según el Consejo Universitario,

Esta propuesta contempla tres aspectos que ponen en peligro la hacienda universitaria; en primer lugar, el proyecto incluye instancias no contempladas en el artículo 78 de la Constitución Política como parte del presupuesto destinado a la educación estatal. En segundo lugar, autoriza al Ministerio de Hacienda a fijar los montos asignados por ley que se destinan a las universidades, de acuerdo

con el estado de las finanzas públicas y, finalmente, elimina algunos recursos que actualmente perciben las universidades y que resultan fundamentales para apoyar procesos de regionalización y desarrollo institucional. (Consejo Universitario, 2018, párr. 3)

Estas regulaciones se refieren a la Regla Fiscal contenida en la Ley 20.580. Pero, ¿qué es la regla fiscal?

La regla fiscal es un procedimiento aprobado en la Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas que impone un tope al gasto público, según el monto de la deuda. Es decir, se le pone un límite a lo que se gasta dependiendo de lo que se deba. Sin embargo, la Constitución Política en el artículo 84 establece el mecanismo para la negociación y aprobación de los recursos del Fondo Especial para la Educación Superior, el cual según algunos sectores quedaría obsoleto tras la aprobación de la regla fiscal. Para certificar el cumplimiento de la regla fiscal, la STAP, que es la instancia encargada de elaborar y dar seguimiento a las directrices y normativas en materia de política presupuestaria y la participación en la evaluación de la gestión institucional, envió una circular a las entidades públicas no financieras, incluidas las universidades, para que presenten ante este órgano la información de los presupuestos ordinarios 2019. En caso de no hacerlo, se informó que se certificará que los presupuestos para el ejercicio económico siguiente incumplan con la regla fiscal y no serán aprobados por la Contraloría General de la República. (Marín, 12 de junio de 2019, párrs. 2-4)

Según las autoridades de la UCR, esto viola el Artículo 84 de la Constitución Política que otorga autonomía a las universidades, por lo que estas han solicitado quedar excluidas de su aplicación (Marín, 12 de junio de 2019). Tal solicitud generó una disputa a través de los medios de comunicación y en el marco de la Comisión que analiza el FEES en la Asamblea Legislativa entre las autoridades universitarias de CONARE, la ministra de Hacienda y la contralora de la República.

Así, el 23 de enero de 2019, *CRHoy.com* publicó:

Dirección jurídica considera que reforma tributaria no aplica para la universidad. UCR se “rebela” y propone desacatar plan fiscal. Rector afirma que aún no estudia recomendación. Diputados: Espíritu de la ley es que toda la administración, incluidas universidades, colaboren en enfrentar la difícil situación fiscal. (Valverde, 2019)

Frente a esto, el 24 de enero de 2019, la ministra de Hacienda, Rocío Aguilar, señaló que las universidades deben acatar el Plan Fiscal, tal y como lo anuncia en su titular *CRHoy.com*: “Funcionaria afirma que ley pasó el filtro de la Sala IV donde quedó claro el tema de la autonomía. Ministra de Hacienda: Universidades tienen que acatar plan fiscal” (Valverde, 2019). Posteriormente, el 4 de febrero de 2019, Marta Acosta, contralora de la República, declaró a *CRHoy.com* que ella “no ve razones jurídicas para que las universidades desacaten lo que estableció el plan fiscal en materia de empleo público” (Valverde, 2019).

El 5 de marzo de 2019, *CRHoy.com* publicó el titular: “Acuerdo de Conare insta al Ejecutivo a que los excluya. Rectores desafían al gobierno y exigen quedar fuera de del Plan Fiscal. Algunas universidades ya acordaron tomar medidas legales contra Ley de Fortalecimiento de las Finanzas. Insisten en que están fuera del ámbito de aplicación de la Ley, pese a insistentes aclaraciones de Hacienda y Contraloría” (Valverde, 5 de marzo de 2019). Sin embargo, el Ministerio de Hacienda redireccionó 70 mil millones de colones del FEES para el año 2020, que al final quedaron en 35 mil millones, con lo cual aplicó la Regla Fiscal tal y como lo estableció la ministra Aguilar.

Según el rector de la UCR, es una decisión unilateral del Ministerio de Hacienda que “violenta la independencia funcional de las universidades para tomar decisiones administrativas, según sus objetivos y programas. Además, pone en peligro su funcionamiento y vulnera en su totalidad la educación superior pública” (Universidad de Costa Rica, 2019, párr. 2). No obstante, el Ministerio de Hacienda afirmó que esto había quedado estipulado en una cláusula del FEES firmado en julio de 2019 por CONARE (Valverde, 14 de octubre de 2019).

Tercer momento: revive el movimiento estudiantil y se evidencian más los problemas estructurales y las rupturas en las universidades

La UCR frente a la reducción del presupuesto y el conflicto interno

Hasta este momento la comunidad universitaria no había reaccionado,³⁹ lo que cambió al conocerse el redireccionamiento de 70 millones y que los rectores habían firmado así el acuerdo del FEES. Entonces, el 16 de octubre, estudiantes tomaron la Sede del Pacífico; el 17 de octubre fueron las Facultades de Ciencias Sociales y de Educación y la Rectoría de la UNA; el 18 de octubre se tomaron las sedes de San Ramón y Guanacaste y el Edificio de Aulas de la Sede Rodrigo Facio y el 21 de octubre el Recinto de Grecia, la Facultad de Letras y la Escuela de Arquitectura, todas las anteriores de la UCR, a excepción de la Rectoría de la UNA.

En la UCR, las diferentes tomas tuvieron características y demandas particulares. Estas dependieron de la situación de los edificios, sedes y recintos en donde se desarrollaron (Valverde, 28 de octubre de 2019), así como la posibilidad de diálogo y coordinación con autoridades universitarias en ausencia del rector Jensen Pennington. Al rector, estudiantes de la Sede del Pacífico, le habían pedido retirarse al no encontrar apertura para sus peticiones relacionadas con la falta de presupuesto para dicha Sede (Angulo, 16 de octubre de 2019, y ¡Ya Basta UCR!, 17 de octubre de 2019).

En la UNA, estudiantes que habían tomado la Rectoría, a cargo de Alberto Salom, fueron golpeados por la fuerza pública en combinación con oficiales de seguridad interna (Martínez, 2019). Además, sufrieron ataques con gases lacrimógenos de la fuerza pública cuando estaban bloqueando la calle principal de Heredia (Informa-Tico, 2019).

39 Este análisis se limita al tema del presupuesto universitario. Se revive el movimiento estudiantil en relación al presupuesto universitario, sin embargo, el movimiento feminista estudiantil se había manifestado anteriormente en contra el sexismo, el hostigamiento sexual y la impunidad en las universidades públicas. En el mes de mayo de 2019 se incrementó su participación cuando varias colectivas feministas declararon una situación de emergencia frente al hostigamiento en las universidades públicas (Caamaño, 2019; Méndez, 2019).

En la Sede Rodrigo Facio de la UCR, se inició con un bloqueo de la calle externa frente a la Facultad de Derecho (¡Ya Basta UCR!, 17 de octubre de 2019); empero, posteriormente, se dieron las tomas en la Facultad de Ciencias Sociales y de Educación. La primera se sostuvo del 17 al 31 de octubre de 2019, mientras que el edificio de la Facultad de Educación estuvo tomado del 17 de octubre al 18 de noviembre de 2019. En la Sede del Pacífico, la toma fue del 16 de octubre al 11 de noviembre de 2019; en la Sede de Occidente, la toma del Edificio de Ingeniería fue del 28 de octubre al 18 de noviembre y del Recinto de Grecia fue del 21 al 29 de octubre de 2019. Otras tomas en la Sede Rodrigo Facio, incluyendo las Facultades de Letras, Economía y Arquitectura, así como el Edificio de Aulas, duraron apenas unas horas o días.

Las y los estudiantes en las tomas conformaron el Frente Autónomo Interuniversitario (FAI), separado de la estructura formal de representación estudiantil. En la Facultad de Ciencias Sociales de la UCR sus demandas eran las siguientes: la renuncia de Henning Jensen Pennington, de Alberto Salom Echeverría y de la ministra de Hacienda Rocío Aguilar, la atención de las demandas de las sedes y recintos, revertir el redireccionamiento del FEES, incluir representación estudiantil en su negociación y, al menos, asegurar el 8 % del PIB para la educación pública. Mientras tanto, en la Facultad de Educación demandaban la renuncia de la decana Giselle Garbanzo y del rector Henning Jensen, así como la rehabilitación de espacios de estudio y la reestructuración del plan de estudios, entre otros aspectos (Valverde, 28 de octubre de 2019).

Las diferentes demandas evidencian, por un lado, no solo el conflicto con el gobierno por el presupuesto, sino también rechazo y desconfianza frente a la actuación de los rectores Jensen y Salom. Por otro lado, las peticorias y las “pintas” que se hicieron, especialmente en la Facultad de Ciencias Sociales de la UCR, pero también en la Sede de Occidente y, en menor medida y mediante afiches, en la Facultad de Educación y la Sede Pacífico, muestran fracturas internas y denuncias relacionadas con las características de una universidad profundamente desigual, capitalista, patriarcal y neocolonialista.

Por supuesto, las críticas de la prensa no se han dejado de emitir, las cuales acusan al estudiantado de vandalismo por dañar las paredes y de defender los “privilegios” salariales de sus docentes.

Como se ha señalado, el rector de la UCR se mantuvo ausente durante todo este tiempo,⁴⁰ reapareciendo solo cuando, después de un bloqueo de calle, a las y los estudiantes de la Sede Rodrigo Facio se les acusó de “querer quemar vivos a los policías” (Angulo, 22 de noviembre de 2019).⁴¹ En ese momento, el rector manifestó a través de la página oficial de la UCR en Facebook que:

Al observar un video que muestra a un manifestante que lanza gasolina a un oficial de policía, en la intersección donde se encuentra la Facultad de Derecho, se siente una profunda consternación, una gran tristeza y un absoluto repudio. No podemos estar de acuerdo en que se atente contra la vida de personas, en nombre de una universidad que cultiva el amor por el conocimiento, las artes y las humanidades; en fin, por la vida. Es contrario a una cultura de educación superior sembrar violencia, diseminar odio y ritualizar la destrucción. En horas difíciles para la universidad y la nación, debemos afinar las cuerdas de la razón, no tensar los frágiles hilos de la discordia. (Universidad de Costa Rica, 22 de noviembre de 2019)

Además, en un reportaje del periódico *La Nación*, sus declaraciones son objeto del titular: “Rector de UCR: Policías sí pueden ingresar al campus y se aplicarán medidas disciplinarias” (Cerdas, 23 de noviembre de 2019). Sin embargo, el 27 de noviembre, de nuevo en la página oficial de Facebook de la UCR, en el “Comunicado del rector de la UCR Henning Jensen, sobre la actuación policial en la manifestación del pasado jueves 21 de noviembre en las afueras de la Facultad de Derecho”, plantea

40 Según respuesta de la directora del Consejo Universitario, Prof. Cat. Madeline Howard Mora mediante el oficio CU-866-2020, a una consulta realizada sobre las ausencias del rector Dr. Henning Jensen Pennington de sesiones del Consejo Universitario, encontramos que entre el 20 de enero de 2018 y el 5 de mayo de 2020, el Consejo Universitario sostuvo 206 sesiones. El Dr. Jensen faltó a 142 de las cuales en 84 nadie lo sustituyó. Él solamente asistió a 64 sesiones, lo que representa un 31,04% de ese periodo tan convulso, en el cual era necesaria la lucha en conjunto de toda la universidad en contra de las medidas de recorte del FEES (Consejo Universitario, 24 de junio de 2020).

41 Por estos hechos, la Fuerza Pública detuvo a siete personas que en el mes de julio de 2021 fueron sobreidas definitivamente por el juzgado a cargo (Condega, 22 de julio de 2021).

Desde la Universidad de Costa Rica, compartimos con el ministro de Seguridad el repudio al ejercicio de la violencia, así como rechazamos –todavía más fuertemente– la agresión con combustible contra cualquier persona. Sobre esto último, no hay pruebas recientes de laboratorio que confirmen que, efectivamente, se trató de combustible. Sin embargo, si eso se comprueba por las vías legales establecidas, debemos llamar a dar cuentas a la persona responsable. A lo largo de los años, cuando hay manifestaciones estudiantiles como las ocurridas recientemente, se entabla una comunicación entre la Fuerza Pública y la seguridad de la Universidad, no para confabular, sino más bien para salvaguardar la integridad de las personas. Por esta razón, durante el día jueves 21 de noviembre, se acordó entre ambas partes, según lo dicho por la seguridad universitaria, que si los alumnos levantaban el bloqueo e ingresaban al campus, no se iba a realizar una intervención posterior de la Fuerza Pública. Es evidente que el incendio cambió la situación. Entre los hechos que cambiaron, no solo está el comportamiento de los manifestantes, sino también de la misma Fuerza Pública. Por ejemplo, sin motivo alguno, se lanzó una granada lacrimógena al jefe de seguridad de la UCR (como se puede observar en un video de las cámaras institucionales), lo cual es un abuso de autoridad”. Según Henning Jensen, rector de la UCR, se debe desarrollar una investigación completa, con absoluta serenidad, sin incriminaciones unilaterales ni precipitadas ni gratuitas. (Universidad de Costa Rica, 27 de noviembre de 2019)

Así las cosas y bajo el ataque de los medios de comunicación, el rector manifestó premura y ambivalencia. Con esto sometió a la UCR a más cuestionamientos por parte de una ciudadanía para la cual la autonomía es solamente un medio para separar y elitizar a las universidades públicas.

En síntesis, se identifican tres momentos, contextualizados en un clima de suma conflictividad, en el marco de la discusión y aprobación del Plan Fiscal en el año 2018 en relación con la educación superior pública. En un primer momento, las universidades públicas tomaron distancia de los sectores sociales que se iban a ver más afectados por la Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas. Esto evidenció fracturas existentes al interior de las universidades, en donde algunos sectores se vincularon más con el gobierno y las élites y otros con los sectores sociales en protesta. Esta fragmentación resultó,

en el caso de la UCR, en el desgaste, la desmovilización y la pacificación, a tal punto de que, en un segundo momento, no fue posible tener una defensa coherente y eficaz frente a los ataques políticos en la Comisión Especial del FEES, la prensa ni frente a los recortes del presupuesto.

No obstante, esto mismo condujo a un tercer momento en el cual el movimiento estudiantil no solo cuestionó a los rectores Jensen y Salom, demandó la restitución del presupuesto universitario y la defensa de la autonomía, sino que también mostró las fracturas internas en las universidades y las desigualdades entre sedes y recintos, entre docentes en propiedad y quienes están en condición de interinato, entre hombres y mujeres, etc., evidenciando la estructura capitalista, patriarcal y neocolonial de la universidad.

Al cierre de este tercer momento, aparece la criminalización estudiantil y se evidencia, aún más, la incapacidad del rector Jensen para defender de manera coherente y firme la autonomía universitaria. Si se observa cómo la defensa de la universidad también ha redundado en la aplicación de “medidas de contención del gasto” que afectan áreas sustantivas de la universidad, se reconoce la forma en que el modelo de universidad pública está siendo transformado.

La aplicación de medidas de contención del gasto en la redefinición de la universidad pública

Como parte de la adscripción al modelo corporativo de universidad impulsado por procesos previos, pero más profundamente por la crisis de los últimos cinco años, en la UCR se han aplicado una serie de medidas de restricción del gasto. Con estas se ha buscado posicionar el argumento de la austeridad y el compromiso con el país en el marco de la crisis fiscal que se analizó anteriormente.

Las primeras medidas implementadas desde el 2014 estuvieron dirigidas a restringir los salarios desde la disminución de lo que se han llamado “pluses”, tales como las anualidades. Estas disposiciones tuvieron un claro tinte antisindical. Posteriormente, en el año 2018 y en el contexto de la crisis fiscal, las medidas “de emergencia” han tenido consecuencias directas sobre las labores que realiza la universidad pública.

Medidas de contención del gasto dirigidas al salario en la UCR

Desde el año 2014, el Semanario Universidad, daba cuenta de las medidas de contención del gasto que ya anunciaba el rector Henning Jensen:

Las medidas inmediatas, al alcance de las potestades de la Rectoría, incluyen limitar los aumentos salariales a porcentajes que no superen la inflación anual acumulada a diciembre, el otorgamiento excepcional del beneficio de dedicación exclusiva y la revisión de los criterios para aprobar remuneraciones extraordinarias en el sector administrativo. Jensen también planteó el análisis de las motivaciones para otorgar el beneficio de mérito académico, la valoración de la pertinencia de suplencias cuando hay funcionarios incapacitados o en vacaciones y la disminución del presupuesto destinado a publicaciones de información institucional. El beneficio del cuarto de tiempo adicional, que se le reconoce a algunos docentes con tiempo completo, se aplicará en adelante apegado a la normativa según la cual solo puede ser concedido en dos ciclos lectivos”. (...) Además de esas acciones la UCR podría valorar la aplicación de otras sugeridas en 11 escenarios económicos simulados por los expertos, que incluirían la reducción de las anualidades de 5,5% al 3% anual, reducción en el crecimiento de jornadas de tiempo completo docentes y administrativas y aumentos salariales que solo compensen la inflación. (Herrera, 3 de diciembre de 2014, párrs. 6-9)

Según un estudio de tres académicos universitarios, desde ese entonces era necesario enfocarse en la reducción de salarios: “Arias, Sauma y Soto concluyen que en orden de importancia decreciente es necesario reducir el gasto en remuneraciones, comenzando por el salario base, la cantidad de tiempos completos, anualidades y otros componentes salariales” (Herrera, 3 de diciembre de 2014, párr. 18). Aspecto con el cual concuerda el Dr. Carlos Palma, decano de la Facultad de Ciencias Económicas (Herrera, 3 de diciembre de 2014, párr. 21).

Es así que la administración universitaria asume la tarea de confrontar al SINDEU y denunciar la Convención Colectiva para reducir las anualidades. El 22 de setiembre de 2016 se anuncia que el rector

Henning Jensen Pennington “prepara la negociación de una nueva convención Colectiva” (Informa-Tico, 22 de setiembre de 2016). De acuerdo con el rector,

La denuncia parcial incluye los dos artículos más polémicos: salarios y anualidades. Ambos son considerados como los más delicados en la negociación que se avecina. “Quizás el que ha sido muy discutible y más polémico, es el de las anualidades. Efectivamente, ese es uno de los artículos que se está denunciando”. (Informa-Tico, 22 de setiembre de 2016, párr. 2)

Así, el 15 de noviembre de 2016, el rector junto a los vicerrectores, vicerrectoras y otros funcionarios, como Carlos Palma, se presentan ante el Ministerio de Trabajo en donde tienen una reunión con Carlos Alvarado, entonces ministro y, posteriormente, presidente de la República, para denunciar la Convención Colectiva (Marín, 2016). De tal negociación debía resultar una nueva Convención Colectiva; empero, la conflictividad es tanta que no se llega a un acuerdo al finalizar el plazo establecido. En una noticia de Teletica.com se resumían las intenciones de la administración de la siguiente manera: “la entidad busca reducir el presupuesto sobre todo en rubro de salarios y pago de anualidades” (Domínguez, 17 de febrero de 2017).

Frente a esto, el 1 de diciembre de 2017:

En el marco de la negociación de una nueva convención colectiva entre la administración de la UCR y el SINDEU, trabajadores y trabajadoras de la sede central se declaran en paro de labores y, Giovanni Ramírez, funcionario de la UCR de la sede del Pacífico, se declara en huelga de hambre, para exigir que se extienda el plazo de negociación entre las partes. Si el 2 de diciembre no se aprueba el texto o la nueva solicitud de prórroga para negociar, entrará a regir el texto propuesto por la administración. Tras las protestas, las partes acuerdan extender la negociación hasta el 16 de febrero de 2018. (Alvarado y Martínez, 2017)

Así, se señala que existe tensión en diferentes sedes y que, incluso, una piedra fue lanzada a una ventana de la casa del rector (Ortiz, 3 de diciembre de 2017), sin que luego se supiera qué sucedió con la investigación iniciada.

El 15 de febrero de 2018, el SINDEU estuvo en paro de labores y bloqueó varias de las entradas a la universidad en sus diferentes sedes:

El punto de mayor discordia entre las partes lo constituye el porcentaje de anualidad. Mientras la universidad propone un 3,5% de anualidad variando la fórmula de cálculo vigente para los nuevos trabajadores y trabajadoras, el sindicato solicita un 4,5% manteniendo la misma fórmula para las y los trabajadores actuales y para los nuevos. (Alvarado y Martínez, 2018)

El viernes 16 de febrero del mismo año, además de la protesta del SINDEU, “un grupo de trabajadores y trabajadoras que no apoya dicha propuesta y solicita que el sindicato desista de ella, marcha en la finca 1 en la sede Rodrigo Facio” (Alvarado y Martínez, 2018). Efectivamente, ese día se realizó una caminata convocada a través de Facebook por la denominada Asociación de funcionarios independientes de la UCR. En dicha convocatoria se señaló que

Administrativos y docentes están pasando de las palabras a las acciones, convocando a una caminata, este viernes 16, a las 10:00 am. Inicia en el pretil y finaliza en la Vicerrectoría de Administración donde se insta al SINDEU a aceptar la propuesta sobre anualidad presentada por la administración. Acérquese usted también y hágase oír. Ya cuenta con autorización de Rectoría. (Asociación de Funcionarios Independientes de la UCR, 2018)

En ese momento, *La Nación* informaba que Carlos Alvarado, para entonces candidato a la presidencia por el PAC, se pronunció en contra de las medidas de presión del Sindicato y expresó “debemos aspirar a que el empleo público sea equiparado, no hay justificación para que unas instituciones tengan unos montos más altos y otro más bajos” (Cambronero, 2018, párr. 1). Declaraciones que desde ya marcaban muy claramente la ruta a seguir en empleo público por parte de su eventual gobierno.

El 14 de febrero, ya la Asociación de funcionarios independientes de la UCR, cuya página se inauguró en Facebook el 9 de noviembre de 2017, había generado una solicitud a través de CHANGE en donde se planteaba que

De no llegarse a un acuerdo sobre nuestra anualidad, en la mesa de negociación de la Convención Colectiva de Trabajo de la UCR que vence el viernes 16 de febrero, esta pasaría a regularse bajo el Reglamento Interno de Trabajo, lo que nos llevaría a un 2% de anualidad, sujeto a evaluación de desempeño. Muchas personas de la comunidad universitaria han mostrado preocupación, redactando esta solicitud al SINDEU, donde se solicita que cedan en sus pretensiones sobre la anualidad. Nos sumamos a la campaña y le invitamos a usted también a firmar. <https://www.change.org/p/sindeu-el-sindeu-debe-ceder-en-sus...>. (Asociación de funcionarios independientes de la UCR, 2018)

Uno de los recursos utilizado por este grupo fue el de generar temor y desconfianza frente a las actuaciones del Sindicato.

El día de la caminata, desde la cual se pidió “prudencia”, se llegó a un acuerdo entre el SINDEU y la Administración para la firma de la Convención Colectiva. Esta última ahora considerada oficialmente como “moderna, equitativa y acorde con el contexto actual” (Marín y Mayorga, 2018). Así, se señala de manera oficial sobre el acuerdo:

El último tema acordado fue el de la anualidad, que se refiere al aumento que cada año se hace a los salarios de todos los empleados de la institución. El tema fue debatido dentro de la Universidad e incluso dividió la opinión de funcionarios, apartándolos de la propuesta sindical. (...) Finalmente, la anualidad se acordó en un 3,75% para toda la comunidad. (Marín y Mayorga, 2018, párrs. 9-10)

La página de Facebook de dicha Asociación dejó de tener entradas en el momento en que se firmó el acuerdo entre el SINDEU y la Rectoría.

Una vez llegado a un acuerdo y presentada la nueva Convención Colectiva, en la página de CONARE se anunció que la “UCR ahorrará 11 millones con nueva convención colectiva” (Solano, 6 de marzo de 2018). En esta noticia se señaló que

De este total, ₡5.000 millones corresponden al rubro de la anualidad, que pasó de un 5,5% al 3,75% y otros ₡5.000 millones a la nueva fórmula de cálculo del reconocimiento salarial por incremento del costo de vida. Así la Universidad de Costa Rica demuestra su interés en tener una Convención Colectiva equilibrada, que responda a las necesidades de sus trabajadores y a las posibilidades financieras de la institución. (Solano, 6 de marzo de 2018, párrs. 5-6)

Además, en marzo del año 2018, el rector Henning Jensen planteó: “la Universidad de Costa Rica desde hace 5 años viene tomando decisiones muy importantes para la contención del gasto institucional y esto lo ha hecho la universidad por iniciativa propia, sin responder absolutamente a ninguna directriz” (Martínez, 2018, párr. 1). Sin embargo, al parecer esas medidas no fueron suficientes y el 4 de noviembre de 2019, en su comparecencia frente a la Comisión de la Asamblea Legislativa que investiga el FEES, sentenció que el régimen salarial de la UCR es insostenible, por lo que se requiere congelar o aplazar las anualidades y limitarlas en el tiempo, pues las medidas tomadas hasta ahora no son suficientes para evitar una crisis para el año 2024 (Cerdas, 4 de noviembre de 2019).

Medidas de contención del gasto en el contexto del FEES y el Plan Fiscal

En el marco de la discusión sobre el FEES y el Plan Fiscal, en el año 2018 las medidas de contención del gasto se anunciaron en dos momentos diferentes y estuvieron dirigidas a reducir las erogaciones en términos salariales fundamentalmente (Martínez, 2018). El primer grupo de medidas anunciadas en octubre de 2018 consiste en las siguientes:

1. Recorte a dedicaciones exclusivas, al poner como requisito mínimo tener licenciatura.
2. Limitación de licencias sabáticas en un 50 %.
3. Reducción en apoyos para viajes al exterior.

4. Restricción total de contratar nuevo personal interino, tanto administrativo como docente.
5. Disminución de mérito académico en 10 % cuando el título es mayor al requerido en el puesto y solamente si este corresponde al puesto que se tiene.
6. Suplencias por licencias por maternidad solamente por adopción de menores, vacaciones de personal de seguridad o de investigación. En otros casos se acepta recargo de funciones de un 15 %.
7. Los proyectos financiados por vinculación remunerada deberán cubrir sus propios costos.
8. Disminución del pago de horas extra, especialmente para las personas que tienen dedicación exclusiva.
9. Disminución de un 30 % en gasto de combustible.
10. Compra de vehículos híbridos o eléctricos solamente.
11. Campaña de ahorro de electricidad.
12. Reducción en un 20 % de gastos de capacitación relativos a la alimentación.
13. Reducción de los gastos en divulgación de la información en medios de comunicación en un 30 %.
14. Pago de alquileres en colones.
15. Disminución de un 30 % en cargas académicas de docencia que se dedican a labores no académicas.
16. No permitir la conversión de plazas docentes a administrativas.
17. No permitir sustituciones en puestos de dirección.
18. Se mantiene el mismo presupuesto de 2018 en la oferta académica de 2019 (Universidad de Costa Rica, 2018).

Como se puede observar, las medidas se implementan a diferentes niveles, pero teniendo un impacto directo en la recarga laboral de funcionarias y funcionarios. Por ejemplo, la reducción de presupuesto en cargas académicas dedicadas a labores no académicas afecta de manera directa el nombramiento en comisiones, las cuales resultan fundamentales para el quehacer de las escuelas, facultades, centros o institutos en áreas como autoevaluación y acreditación, trabajos finales de graduación, atención de asuntos estudiantiles, investigación y acción social. Las unidades no pueden prescindir de estos espacios, generando dos posibilidades: o se reduce el número de integrantes de las comisiones o se nombran personas ad honórem, aun así, en ambos casos se produce un recargo de trabajo en el personal. De igual manera sucede con la prohibición del nombramiento por sustitución. Asimismo, se observa una disminución en el reconocimiento de los méritos académicos del personal.

Además, la reducción en horas extra, gastos en gasolina y capacitación inciden de forma directa en la posibilidad de hacer giras. Esto afecta especialmente las labores de acción social, las mismas que no se consideran labores docentes y, por tanto, tampoco tendrán asignación de jornadas laborales. Una gran cantidad de las personas que realizan acción social tienen plazas interinas, pero tampoco serán contratadas nuevas personas interinas, disminuyendo la posibilidad de ampliar la oferta en las tres áreas sustantivas de la universidad.

El segundo grupo de medidas, anunciadas en marzo de 2019, consistió en limitar conceptos de pago en “Servicios Especiales” en el régimen administrativo. Tales como dedicaciones exclusivas, incentivos por méritos académicos, remuneración extraordinaria, recargo de funciones, reasignación de categoría salarial, rotaciones de horario, nombramientos adicionales a jornada de tiempo completo, complementos al salario base o diferencias salariales originadas en los nombramientos de plazas permanentes, nombramientos de funcionarios que superen los cinco años de anualidades y que no cumplan con los requisitos para ocupar el puesto y la categoría salarial definida por la Sección de Administración de Salarios de la Oficina de Recursos Humanos (ORH). En el régimen docente, en proyectos de docencia, investigación y acción social, deben tener proyectos inscritos e informes al día, se dará carga solo a quien coordina el proyecto hasta un máximo de $\frac{1}{4}$ de tiempo completo por ciclo o año lectivo, sin sobrepasar el tiempo completo, entre otras disposiciones.

Asimismo, se mantienen las medidas anunciadas el año anterior respecto a los siguientes puntos: no se dará dedicación exclusiva a personas que no cuenten con un grado mínimo de licenciatura, se rebajan los porcentajes de incentivos por grado académico y las suplencias se limitarán a casos de licencias por maternidad, adopción de menores de edad y vacaciones de personal de seguridad. Además, por un año no se crearán plazas nuevas, no se modificarán ni se reclasificarán o reasignarán puestos administrativos (Jensen, 1 de marzo de 2019).

En este caso, se observa con claridad cómo se imponen criterios administrativos y de control presupuestario sobre los académicos. Por ejemplo, la prohibición de nombrar a personas que tengan más de cinco anualidades, aunque sus calificaciones profesionales, trayectoria y experiencia indiquen la idoneidad para el puesto, o la limitación en el nombramiento de personal en proyectos de investigación y acción social.

A pesar de las dificultades que todo esto conlleva, CONARE considera que los recortes son positivos. El 15 de abril de 2019, en un artículo de opinión de CONARE se puede leer:

Antes de la aprobación de la Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas e incluso antes de que se abriera el debate público sobre la situación fiscal, las universidades estatales ya habían tomado medidas de contención del gasto y de mayor eficiencia y eficacia en el uso de los recursos públicos. Por ejemplo: reajuste salarial no mayor a la inflación, disminución de la anualidad de un 5,5% a 3,75% en la Universidad de Costa Rica (UCR), en el Tecnológico de Costa Rica (TEC) reducción gradual del 5,5% al 4%, la Universidad Nacional (UNA) tiene una anualidad del 4% a la base y la Universidad Técnica Nacional (UTN) un 3% desde su creación. Otra medida es la restricción de creación de plazas administrativas en todas las universidades públicas; el congelamiento de plazas de quienes se jubilan o renuncian, como lo hace la Universidad Estatal a Distancia (UNED). La Universidad Técnica Nacional, disminuyó la dedicación exclusiva de un 55% a 30% a partir del 2016 y no otorga la dedicación a bachilleres, solo a funcionarios que tengan al menos licenciatura. (párr. 11)

En el pronunciamiento del Programa Kioscos Socioambientales para la organización comunitaria de la Vicerrectoría de Acción Social en contra del Plan Fiscal, se había planteado lo que sigue:

Rechazamos las medidas de contención de gasto anunciadas por la Rectoría en el Oficio R-5254-2018, pues son parte de los ajustes tomados por la actual administración que han estado afectando varios sectores de la comunidad universitaria, como son el recorte de horas extra y combustible en el sector transportes, y la reducción de cargas académicas. Estos recortes han afectado con mayor medida a las sedes y recintos universitarios. (25 de setiembre de 2018, párr. 12)

Para el año 2020, estas medidas afectaron directamente al mismo programa, ya que, a su personal, que es interino, no se le renovó el contrato, lo que, iba a implicar el cierre total, situación que provocó una movilización que detuvo los recortes.

Durante el año 2018 ha habido indicios claros de cómo estas medidas de contención, más que controlar aparentes excesos en el gasto universitario, han tenido impactos directos en las actividades sustantivas de la universidad. Principalmente, en las sedes regionales, en la acción social y en el personal interino.

En la Sede del Pacífico, se cerraron tres proyectos de Trabajo Comunal Universitario, lo que implicó el cese de labores de tres docentes interinas. Según adujo el director de la Sede, Mario Solera, “la decisión no fue agradable, pero que era inevitable ante la situación financiera de la Universidad, pues tiene problemas para cubrir las cargas académicas de acción social y docencia” (Molina, 2019, párr. 9). Además, en octubre de 2019 se hizo patente que faltaba el presupuesto para 20 tiempos completos en docencia, lo cual implicaba el despido de docentes en condición de interinato (Mora, 1 de octubre de 2019). En la Sede de Guanacaste, la circular SG-D-0602-2019 comunicó que las giras quedaban limitadas al horario de lunes a viernes y debían estar restringidas a la provincia de Guanacaste. Esta se justificaba en el uso racional de los recursos económicos.

Como balance de este conjunto de medidas tomadas por la universidad, se puede concluir que, bajo el argumento de una necesaria revisión de los excesivos pluses salariales y un gasto racional frente a la crisis fiscal del país, el CONARE se ha mostrado sumiso a las disposiciones del gobierno. Con esto

ha legitimado el viraje en función del modelo de universidad empresa impulsado por los organismos internacionales y por sectores al interior de la misma universidad.

Lo anterior se evidencia en el pronunciamiento de CONARE denominado “Respuesta del Consejo Nacional de Rectores al artículo Un mensaje a los rectores”, en un campo pagado que da respuesta a un artículo de Jorge Woodbridge, publicado el 7 de abril de 2019 en el periódico *La Nación*. En este espacio pagado por las universidades se puede encontrar un resumen de las actuales tendencias en relación con la universidad:

Entre el 2013 y el 2018, los centros de educación superior estatales, abrieron 44 carreras de grado y 42 de posgrado, en campos innovadores del conocimiento, como: Biotecnología, Mecatrónica, Física Médica, Bioinformática, Telecomunicaciones, Logística internacional, Biosistemas, Cadena de Abastecimiento, entre otros. Las nuevas carreras se caracterizan por un enfoque interdisciplinario e innovador [...] Las universidades estatales han creado programas de posgrado que aportan a la investigación y al desarrollo (I+D). Doctorado en Ingeniería, impartido entre la UCR y el TEC; Doctorado en Ciencias Naturales para el desarrollo, a cargo de la UNA, el TEC y la UNED; Doctorado en Ciencias del Movimiento Humano, de la UCR y la UNA; Doctorado en Dirección de Empresas: a cargo del TEC; Maestría en Dispositivos Médicos, impartido por el TEC y Maestría en Cadena de Abastecimiento, a cargo del TEC [...] Los diplomas otorgados por las universidades públicas en carreras STEM por sus siglas en inglés (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemática) aumentaron en un 26,5% entre el año 2014 y 2017. Para el año 2014, tenían un peso porcentual del 30,3%, valor que pasó en el 2017 a 34,2%. [...] Las universidades estatales destacan en índices nacionales e internacionales. La Contraloría General de la República, en la “Encuesta Nacional de Percepción de los Servicios Públicos”, en sus resultados más recientes muestran que a nivel general, el servicio de educación que ofrecen las universidades ocupa el primer lugar con un porcentaje mayor al 90% de opiniones favorables. Cada año, el QS World University Ranking elabora el listado sobre el análisis de la educación, en el cual la Universidad de Costa Rica (UCR) ocupa el puesto 19 y la Universidad Nacional (UNA) el 48 en América Latina [...]”. (CONARE, 2019, párrs. 6-9, 13-14)

De esta manera, CONARE, cuyo presidente hasta el año 2019 era Henning Jensen Pennington, ha mostrado una actividad beligerante en el impulso y el cumplimiento de las recomendaciones de los organismos internacionales referentes a la oferta educativa, alineada con un cierto modelo de desarrollo de mercado. Empero, al ser tales acciones insuficientes, se ha sumado la implementación de medidas de contención del gasto. En contraposición, se ha mostrado una actitud totalmente pasiva y sumisa en la defensa del presupuesto y la autonomía de las instituciones de educación superior pública.

Las medidas de contención del gasto se venían preparando desde antes de la crisis fiscal y apuntaron siempre a la reducción de los salarios mediante el recorte en los llamados “pluses salariales”. Estas acciones están en sintonía con las reformas impulsadas por el gobierno, con el beneplácito de otros partidos políticos, para la reforma del empleo público. No obstante, la administración universitaria muestra un discurso de responsabilidad con el país; por ejemplo, la denuncia de la Convención Colectiva se hizo bajo los términos de respeto a los Derechos Humanos y la modernización.

Toda la situación analizada en este documento, desde la disputa del financiamiento del Estado, la reforma fiscal y las medidas de contención del gasto, muestra una gran fractura en la comunidad universitaria, lo cual genera una gran inmovilidad en la mayoría de los sectores y una marcada división entre otros. Por un lado, se ha manifestado el SINDEU, con una imagen cada vez más desgastada y, por otro, un sector de la universidad que brinda respaldo a la administración y muestra una defensa académica de los ajustes, invisibilizando sus vínculos políticos con instancias externas a la universidad. Tales como la OCDE, el Banco Mundial, la Academia de Centroamérica, UCCAEP y demás entidades que, como se ha visto, no solo trabajan desde afuera, sino que desde la misma universidad tienen nichos de acción para generar la privatización (Caamaño, 2020).

El resultado de ese panorama tan complejo es el recorte en las áreas más vulnerables; como son las sedes regionales, al ir limitando su desarrollo, la acción social o extensión, al ir eliminando, y las personas interinas, al dirigir las hacia la precariedad laboral. De esta manera, se profundizan las desigualdades ya existentes en la universidad se avanza en el proceso de corporatización y se redirigen los recursos hacia las áreas definidas como prioritarias desde el modelo de universidad empresa o corporativa.

Conclusiones

En el análisis presentado se realizó un extenso recorrido a través de las diferentes disputas respecto a los modelos de universidad pública, con énfasis en la Universidad de Costa Rica (UCR). Este muestra las tensiones entre un modelo latinoamericano, crítico y comprometido con la transformación social, frente a un modelo neoliberal, que profundiza las desigualdades y direcciona la universidad hacia la satisfacción de las necesidades empresariales prioritariamente. Con dicho análisis consideramos que se evidencia lo comentado a continuación.

Las negociaciones de los acuerdos del Fondo Especial para la Educación Superior (FEES) cambiaron de períodos quinquenales a anuales, a partir de adendas al acuerdo tomado para el periodo 2011-2015. Tal cambio ha tenido implicaciones importantes, particularmente porque estas se han enmarcado en un contexto de crisis fiscal que ha justificado la falta del cumplimiento de las disposiciones constitucionales en materia de financiamiento de la educación superior pública. Además, esta nueva periodicidad genera un desgaste en la movilización de los diferentes sectores universitarios en defensa del presupuesto y una ventana más amplia para la participación de otros actores, en especial durante el gobierno de Carlos Alvarado. Estos aspectos se presentan con más detalle en los siguientes puntos.

Ha habido una tendencia a la disminución relativa en el crecimiento del FEES. En el 2016, el monto negociado representó un crecimiento de 7,38 %; en el 2018, fue de 3,7 % y, en el 2020, solo de 3 %, todos los casos en comparación a su año precedente. Desde el 2018 las autoridades universitarias han denunciado que el aumento no representa un crecimiento real del presupuesto y que únicamente atiende ajustes inflacionarios. Además, en la tramitación del presupuesto nacional ante la Asamblea Legislativa hubo intervención de otros actores políticos en la disminución o redireccionamiento del presupuesto. En el 2018, hubo recortes arbitrarios por parte de la Asamblea Legislativa de 10 mil millones de colones y, en el 2019, una intervención del Ministerio de Hacienda que redireccionó 35 mil millones de colones.

La negociación presupuestaria anual, enmarcada en un discurso de crisis fiscal, ha generado mayores críticas por parte de la opinión pública, lideradas por las empresas de comunicación hegemónicas.

El discurso de sectores políticos y la prensa se centró en evidenciar el incremento sostenido del financiamiento público a la educación superior, instituciones que no muestran –desde la óptica de estos sectores– los resultados esperados en tasas de matrícula, titulaciones y pertinencia de la formación para las demandas del mercado. Todos ellos, indicadores propios del modelo de universidad empresa impulsado por organismos internacionales, como el Banco Mundial, la OCDE, entre otros, y asumidos a nivel nacional por actores políticos.

Los rectores han aceptado los lineamientos del gobierno, incluso desmovilizando a la comunidad académica. A modo de ejemplo está el caso de las marchas convocadas para la defensa de la autonomía universitaria en el 2018, y no en contra del Plan Fiscal, y la negociación del FEES en julio 2019. En esta última, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) aceptó, en primera instancia, un redireccionamiento de partidas para luego expresarse en contra, generando, a su pesar, las movilizaciones estudiantiles más intensas y, también, mayor incertidumbre respecto a la gestión conjunta de las rectorías.

La coyuntura vulneró la capacidad de negociación de las universidades y generó conflictos internos, en los cuales las medidas de presión de estudiantes se presentaron por la administración como violentas, irrespetuosas y contrapuestas al derecho al trabajo de las funcionarias y funcionarios, como se observó en la Sede de Occidente en el 2017. Aún así, la coyuntura política de los años 2018 y 2019 cubrió las negociaciones del presupuesto universitario con las reformas fiscales y estas se dieron como un trámite de rutina, pues se evidenció una escasa movilización estudiantil.

No obstante, las contradicciones estallaron en octubre de 2019, cuando estudiantes tomaron edificios, bloquearon carreteras y constituyeron el Frente Común Universitario (FAI) que, no solamente demandó la restitución del FEES 2020, sino que rechazó a los rectores de la UCR, Henning Jensen, y de la UNA, Alberto Salom. Además, el movimiento denunció la impunidad y negligencia respecto al acoso hacia las mujeres, las condiciones de interinazgo docente, la afectación a la acción social, los recortes a las sedes y recintos y diversas vulneraciones al estudiantado por parte de la estructura administrativa y académica.

En el 2018, frente al proyecto de Ley 20580, Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, no se permitió a nivel gubernamental una discusión que incluyera diversos actores sociales, políticos

y económicos. Discusión que buscaba un renovado pacto fiscal que estuviera en consenso con diferentes sectores gremiales y obreros, haciendo patente la negación de la Asamblea Legislativa y el gobierno central al diálogo con las organizaciones sindicales y en los enfrentamientos con las universidades públicas respecto al FEES. La aprobación del proyecto no consideró a los diferentes sectores sociales y limitó todavía más las posibilidades para aportar a una propuesta de justicia social y económica.

La UCR no tuvo participación oficial en las movilizaciones contra el Plan Fiscal. Desde las autoridades hubo espacios académicos de discusión, mas no apoyo a las acciones del sector sindical. Las acciones que hubo, sin tener la fuerza institucional requerida, fueron impulsadas por iniciativa estudiantil, algunos sectores de Ciencias Sociales y el SINDEU. Mientras tanto, los discursos del rector de la UCR, Henning Jensen Pennington, en esa coyuntura, solo hicieron alusiones muy generales a las amenazas que enfrentan las universidades en la actualidad, pero mantuvieron la perspectiva de una universidad humanista que, sin embargo, posiblemente no quedará tal cual ante los embates financieros e ideológicos a los cuales se ve sometida.

En esta coyuntura quedó evidenciada la diversidad de posturas al interior de la UCR: el Consejo Universitario y la Facultad de Ciencias Sociales se posicionaron públicamente en contra del Plan Fiscal, la Facultad de Ciencias Económicas se manifestó a favor. Hubo posiciones ambiguas por parte de la Rectoría y la Facultad de Derecho cuestionó –con pretendido criterio legal– la legitimidad de las decisiones de paro activo o huelga tomadas por otras unidades académicas a lo interno de la institución. Esto contribuyó a profundizar las fracturas existentes a lo interno de la institución y a separar a la universidad de los otros sectores sociales en lucha; lo cual tendría sus repercusiones el año siguiente, ya que las universidades enfrentaron un recorte a su financiamiento y se encontraron solas en su disputa.

Frente a esta coyuntura, CONARE utilizó como estrategia de defensa de las universidades las vías institucionales-burocráticas. Con esto evitó, al mismo tiempo, la participación y movilización de la comunidad universitaria; obstruyó y desarticuló la inserción directa de la UCR en las propuestas y protestas frente a la Ley 20580 y llegó incluso a ignorar la violencia ejercida por la Fuerza Pública hacia estudiantes de la Sede del Pacífico mientras protestaban. Estas rupturas también abarcan las disparidades

internas, porque cuando la Fuerza Pública ingresó sin autorización a la Sede Rodrigo Facio, se organizó de manera inmediata una marcha por la defensa de la autonomía universitaria con apoyo de CONARE y de las universidades públicas que este organismo representa.

Ha sido clara la falta de defensa de la universidad pública por parte de las personas rectoras y, particularmente, el papel de Henning Jensen Pennington, como presidente de CONARE, en esta coyuntura. Estas posiciones impulsaron al movimiento estudiantil a protestar en octubre y noviembre de 2019, tanto por la reducción del presupuesto como por su distribución interna desigual en las universidades, entre sedes y recintos, así como la relación con las actividades sustantivas y el personal docente; producto y evidencia de las fracturas internas y las demandas que trascienden el tema presupuestario. Se muestra la inexistencia a lo interno de la comunidad universitaria de una reflexión profunda de los modelos posibles de universidad que implican estas acciones, ya que se impone el alineado al modelo neoliberal de libre mercado, lo que implica, entre muchas consecuencias, que las universidades públicas queden limitadas en su posibilidad de garantizar el acceso a la educación y al conocimiento que allí se produce a las poblaciones más vulnerables y sectores medios.

Como contraparte a la inmovilización de la comunidad universitaria, los acuerdos con el gobierno central han ido profundizando la agenda del Banco Mundial y la OCDE para las universidades. Por un lado, se implementaron medidas de control del gasto, muchas de ellas sostenidas en los salarios y sus complementos y, por otro, toman cada vez más fuerza los discursos de vinculación externa remunerada como una vía para generar recursos propios. Existió con claridad, en el período analizado, una vinculación (con algunas diferencias) entre los intereses de una élite política empresarial con representación en el gobierno (gobierno central y Asamblea Legislativa) con los de un grupo dentro de la misma UCR para profundizar el cambio de modelo de universidad hacia uno de tipo corporativo, los cuales contaron con la sumisión y participación de CONARE como tal y los rectores, a quienes se les suma la prensa.

La conformación de la Asamblea Legislativa durante el período investigado muestra también una coincidencia con la agenda político-económica de organizaciones empresariales y de libre mercado, como el Banco Mundial, la Academia de Centroamérica, la OCDE y la UCCAEP e, incluso, sectores

dentro de las universidades públicas. Las anteriores promueven la reducción del Estado, la disminución de las transferencias estatales a educación, que limitan el acceso a oportunidades educativas de los sectores más vulnerabilizados y mercantilizan el conocimiento. Tanto la discusión y aprobación de la Ley 20580 como la Comisión Especial del FEES muestran al Poder Legislativo como promotor de estas agendas y la determinación de cumplir con los lineamientos en aras de generar, dentro de esta visión, un país más competitivo en tiempos de crisis fiscal. Lo actuado por el parlamento generó a lo interno de las universidades estatales una vulnerabilidad presupuestaria que legitima un alineamiento con los intereses neoliberales en dos grandes vías: generación de recursos por venta de servicios y producción de profesionales que respondan prioritariamente a un mercado empresarial preciso y puntual.

La Comisión del FEES en la Asamblea Legislativa, bajo argumento de revisión del presupuesto asignado, derivó rápidamente hacia cuestionamientos y la descalificación de la autonomía universitaria, no solo desde el uso de los recursos sino también sobre la definición de las prioridades y, aún más, sobre las carreras que deben ofertar.

El otro punto de defensa de la universidad desde la óptica de CONARE son las medidas de contención del gasto. Estas se presentaron como decisiones autónomas por parte de las universidades para alinearse con las autoridades en relación con el Plan Fiscal, así como para protegerse de otras medidas que pudieran ser impuestas. Sin embargo, escondieron las verdaderas intenciones de las autoridades de las casas de estudios de avanzar en el modelo corporativo de universidad. Las medidas tomadas han ahondado las condiciones de desigualdad al interior de la universidad, aumentando recargas de trabajo en el personal, generando despidos de personal interino, limitando el vínculo con las comunidades e, incluso, restringiendo la oferta académica, especialmente en sedes y recintos. Todo esto es afín a los planteamientos de la OCDE, el Estado de la Educación y la Academia de Centroamérica, concertados con el gobierno a través de los acuerdos del FEES.

Las medidas de contención del gasto afectaron directamente el salario de todas las personas trabajadoras por igual, pues no se establecieron distinciones entre quienes ganan menos y quienes tienen salarios muy altos, reproduciendo la desigualdad y la precariedad laboral de la mayoría, tal es el caso

de docentes en condición de interinazgo que conforman entre un 60 % y un 70 % de la población docente. También, incrementaron las desigualdades entre la acción social, venida a menos por la limitación en gastos de capacitación, gasolina y pago de horas extra, frente a la docencia y la investigación, y entre sedes y recintos frente a la Sede Rodrigo Facio. Se podría decir que esto, en la práctica, obliga a una reestructuración de la oferta académica en función del mercado en otras regiones fuera de San José, tal y como recomiendan el Estado de la Educación y la OCDE.

Todo esto muestra que se tiene un modelo de educación pública debilitado y en crisis, gracias a transformaciones orquestadas desde las élites, pero asumidas o no confrontadas por CONARE, que se justifican mediante ataques directos hacia una universidad que ha perdido legitimidad y viene teniendo arremetidas en contra de los focos de vinculación con los sectores más vulnerables de la sociedad. En la opinión pública, se debate la pertinencia del financiamiento público hacia la universidad, principalmente desde la óptica de los privilegios de sus trabajadoras y trabajadores, así como su eficacia y eficiencia en los resultados acorde a la lógica mercantil; ocultando el asalto frontal contra la autonomía universitaria y la pertinencia de la universidad pública en nuestro país.

Bibliografía

- Academia de Centroamérica. (s. f.). *¿Quiénes somos?* <https://www.academiaca.or.cr/quienes-somos/>
- Alfaro, J. (2018, 17 de octubre). Diputados recortan 10.000 millones del FEES para pagar amortización de deuda. *Semanario Universidad*.
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 30 de agosto de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 1 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 2 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica?search%5Bbusqueda%5D=call&search%5Bpais%5D=costa_rica&search%5Btags%5D%5B%5D=FEES

- Alvarado, A. y Martínez, G. (2018). 4 de setiembre de 2018. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 5 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 6 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 7 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 12 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 20 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 21 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 25 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 26 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 27 de setiembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 16 de noviembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2017). 1 de diciembre de 2017. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2018). 15 de febrero de 2018. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2018). 16 de febrero de 2018. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2018) 7 de marzo de 2018. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica

- Alvarado, A. y Martínez, G. (2018). 19 de marzo de 2018. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2018). 25 de abril de 2018. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2018). 8 de junio de 2018. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, A. y Martínez, G. (2018). 22 de junio de 2018. *Protestas*. https://protestas.iis.ucr.ac.cr/protestas/bd/costa_rica
- Alvarado, J. (2017, 26 de setiembre). Video capta tensión en Sede de UCR tras toma de edificio. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/video-capta-tension-en-sede-de-la-ucr-tras-toma-de-edificio/>
- Alvarado, J. (2018, 22 de setiembre). Facultades de la UCR con posiciones opuestas sobre la huelga. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/facultades-de-la-ucr-con-posiciones-opuestas-sobre-la-huelga/>
- Alvarado, J. (2018, 9 de octubre). Ciencias Sociales de UCR levanta paro por reforma fiscal. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/ciencias-sociales-de-la-ucr-levanta-paro-por-reforma-fiscal/>
- Amador, A. (2018, 5 de julio). Ley para fortalecer finanzas públicas afectaría negativamente hacienda universitaria. Pronunciamiento del Consejo Universitario. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/07/05/ley-para-fortalecer-finanzas-publicas-afectaria-negativamente-hacienda-universitaria.html>
- Amador, A. (2019, 28 de febrero). Miembros del Consejo Universitario presentaron coadyuvancia a acción de inconstitucionalidad por rebajo del FEES. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/02/28/miembros-del-consejo-universitario-presentaron-coadyuvancia-a-accion-de-inconstitucionalidad-por-rebajo-del-fees.html>
- Angulo, Y. (2018, 20 de setiembre). Ciencias Sociales de UCR se declara en paro activo. *EIMundo.cr*. <https://www.elmundo.cr/costa-rica/ciencias-sociales-de-la-ucr-se-declara-en-paro-activo/>
- Angulo, Y. (2019, 16 de octubre). Estudiantes toman la Sede Pacífico UCR ante recortes de presupuesto. *EIMundo.cr*. <https://www.elmundo.cr/costa-rica/estudiantes-toman-la-sede-pacifico-ucr-contra-recortes-al-presupuesto/>
- Angulo, Y. (2019, 22 de noviembre). Ministro de Seguridad publica video donde se ve un estudiante que tira gasolina a un policía. *EIMundo.cr*. <https://www.elmundo.cr/costa-rica/ministro-de-seguridad-publica-video-donde-se-ve-un-estudiante-que-tira-gasolina-a-policia/>
- Araya, C. (2018). Modelos de financiación de la educación superior estatal: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Actividades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-23.

- Arrieta, E. (2018, 1 de agosto). Universidades públicas no tendrían que pagar IVA en matrícula y materias. *LaRepública.net*. <https://www.larepublica.net/noticia/universidades-publicas-no-tendrian-que-pagar-iva-en-matricula-y-materias>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019, 22 de enero). Acta n.º1: Comisión Especial que estudie, analice y eventualmente proponga proyectos de ley o reformas en relación con la administración del FEES, Expediente 21.052. *Proyectos CONARE*. <http://proyectos.conare.ac.cr/asamblea/21052%20Acta.pdf>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019, 4 de febrero). Acta n.º2: Comisión Especial que estudie, analice y eventualmente proponga proyectos de ley o reformas en relación con la administración del FEES, Expediente 21.052. *Proyectos CONARE*. <http://proyectos.conare.ac.cr/asamblea/21052%20Acta%20Contralora.pdf>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019, 25 de febrero). Acta n.º3: Comisión Especial que estudie, analice y eventualmente proponga proyectos de ley o reformas en relación con la administración del FEES, Expediente 21.052. *Proyectos CONARE*. <http://proyectos.conare.ac.cr/asamblea/Acta%2025%20de%20Febrero.pdf>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). Comisiones. Comisiones Especiales. 1 de enero de 2019. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. <https://delfino.cr/asamblea/comision/comision-especial-que-estudie-analice-y-eventualmente-proponga-proyectos-de-ley-o-reformas-en-relacion-con-la-administracion-del-fees/>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). María Inés Solís Quirós. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. http://www.asamblea.go.cr/Diputados/solis_quiros/SitePages/Curriculum.aspx
- Asamblea Legislativa de la República Costa Rica. (2019). Wagner Alberto Jiménez Zúñiga. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. http://www.asamblea.go.cr/Diputados/jimenez_zuniga/SitePages/Curriculum.aspx
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). Yorleni León Marchena. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. http://www.asamblea.go.cr/Diputados/leon_marchena/SitePages/Curriculum.aspx
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). Roberto Hernán Thompson Chacón. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. http://www.asamblea.go.cr/Diputados/thompson_chacon/SitePages/Curriculum.aspx
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). Xiomara Priscilla Rodríguez Hernández. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. http://www.asamblea.go.cr/Diputados/rodriguez_hernandez/SitePages/Curriculum.aspx
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). Sylvia Patricia Villegas Álvarez. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. http://www.asamblea.go.cr/Diputados/villegas_alvarez/SitePages/Curriculum.aspx

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). Pablo Heriberto Abarca. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. http://www.asamblea.go.cr/Diputados/abarca_mora/SitePages/Curriculum.aspx
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). Mario Eduardo Castillo Méndez. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. http://www.asamblea.go.cr/Diputados/castillo_mendez/SitePages/Curriculum.aspx
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). Enrique Sánchez Carballo. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. http://www.asamblea.go.cr/Diputados/sanchez_carballo/SitePages/Curriculum.aspx
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). Erick Rodríguez Steller. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. http://www.asamblea.go.cr/Diputados/rodriguez_steller/SitePages/Curriculum.aspx
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2019). Comisión Especial que estudie, analice y eventualmente proponga proyectos de ley o reformas en relación con la administración del FEES, Expediente 21.052. *Asamblea Legislativa República de Costa Rica*. <http://www.asamblea.go.cr/glcp/SitePages/ConsultaActasComisiones.aspx>
- Asociación de funcionarios independientes de la UCR. [afiucr]. (2018, 16 de febrero). Asociación de funcionarios independientes de la UCR [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/pg/afiucr/posts/>
- Asociación de funcionarios independientes de la UCR. (2018, 14 de febrero). El SINDEU debe ceder en sus pretensiones sobre anualidad en la CCT de la UCR. *Change.org*. Recuperado el 13 de abril de 2019 de <https://www.change.org/p/sindeu-el-sindeu-debe-ceder-en-sus-pretensiones-sobre-anualidad-en-la-cct-de-la-ucr?redirect=false>
- Baudrit, L. (2016, 12 de octubre). Financiamiento estatal a las Universidades, una garantía constitucional. *Rectoría Universidad de Costa Rica*. <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2016/10/comunicado-FEES-10-16.pdf>
- Blanco, R. (2010). *Transformaciones del sector exportador costarricense en la transición del modelo de sustitución de importaciones al modelo de libre comercio, 1982-1996. Estudio de caso de las redes imbricadas de agentes público-privados CINDE-COMEX* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Costa Rica.
- Blog Informativo de la Unidad de Cultura y Deporte del Instituto Tecnológico de Costa Rica. (2010, 27 de agosto). *En medio de protestas rectores sostienen que fue el mejor acuerdo. Festec.blogspot*. <http://feestec.blogspot.com/2010/08/en-medio-de-protestas-rectores-sotienen.html>
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Caamaño, C. (2018). Sensibilización sobre la equidad de género, conflicto y políticas de equidad e inclusión en la Universidad-Empresa: El caso de la Universidad de Costa Rica. En M. J. García (Coord.), *Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior* (pp. 49-83). Universidad Veracruzana.

- Caamaño, C. (2020). Crisis fiscal, planes de contingencia y modelo de universidad: un estudio de caso sobre cómo se gesta una universidad-empresa en Centroamérica. En C. Rodríguez, F. Saforcada y J. Campos-Martínez (Coords.), *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local* (pp. 231-243). Ediciones Morata S. L.
- Cambroner, N. (2018, 17 de febrero). Carlos Alvarado se pronuncia contra medidas de presión de Sindicato de UCR por convención colectiva. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/politica/carlos-alvarado-se-pronuncia-contra-medidas-de/4RZIQVVZDVH2NBLRQ56HTXF5FY/story/>
- Carmona, T. (2017, 20 de marzo). Nuevos edificios generan expectativa en la comunidad universitaria. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/03/20/nuevos-edificios-generan-expectativa-en-la-comunidad-universitaria.html>
- Carmona, T. (2017, 31 de agosto). Estudiantes se movilizan por negociación del FEES 2018. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/08/31/estudiantes-se-moviliza-n-por-negociacion-del-fees-2018.html>
- Carmona, T. (2017, 12 de setiembre). Estudiantes universitarios marcharon en defensa de la educación pública. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/09/12/estudiantes-universitarios-marcharon-en-defensa-de-la-educacion-publica.html>
- Carvajal, E. (2018, 6 de octubre). Además de los millones del FEES, UCR recibe 7 mil millones más de otras instituciones. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/ademas-de-los-millones-del-fees-ucr-recibe-7-mil-millones-mas-de-otras-instituciones/>
- Carvajal, E. (2019, 26 de abril). UNA gastará casi 2 mil millones en edificio para estudiantes internacionales. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/una-gastara-casi-2-mil-millones-en-edificio-para-estudiantes-internacionales/>
- Castellón, L. (2021, 30 de noviembre). ¡Un Área de Ciencias Económicas! *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/opinion/un-area-de-ciencias-economicas-2/>
- Castro, K. (2019, 13 de setiembre). A las 8:00 AM. UNA y TEC se unirán a la marcha de UCR esta mañana. Marcha saldrá desde el pretil rumbo a casa presidencial. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/una-y-tec-se-uniran-a-la-marcha-de-la-ucr-esta-manana/>
- Castro, K. (2019, 18 de octubre). Mediante acuerdo de la sesión ordinaria del Consejo Universitario. UCR pide desechar reforma fiscal porque afecta su "autonomía". Aseguran que esto traería repercusiones a las Universidades estatales. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/ucr-pide-desechar-reforma-fiscal-porque-afecta-su-autonomia/>

- Cerdas, D. (2018, 10 de setiembre). Rector de la UCR marcha junto con el sindicato en contra del proyecto de reforma fiscal. *La Nación*.
- Cerdas, D. (2019, 4 de noviembre). Rector admite 'insostenibilidad' del pago de anualidades en la UCR. *La Nación*. Recuperado el 11 de abril de 2020 de <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/rector-revela-insostenibilidad-del-pago-de/26Q62BEOJDV3AMUYOXEQTVZA/story/>
- Cerdas, Daniela. (2019, 23 de noviembre). Rector de UCR: Policías sí pueden ingresar al campus y se aplicarán medidas disciplinarias. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/rector-de-ucr-policias-si-pueden-ingresar-al/C72BDDXPXJCFBKXUM06LJZST4/story/#:~:text=Henning%20Jensen%2C%20rector%20de%20la,a%20la%20facultad%20de%20Derecho>
- Chavarría, D. (s. f.). Huelgas, pero sin extremismos. *Radioemisoras UCR*. <https://radios.ucr.ac.cr/2018/09/interferencia/huelga-si-pero-sin-extremismos/>
- Chinchilla, S. (2017, 27 de setiembre). UCR accede a financiar transporte de protesta estudiantil para acabar con toma de edificio. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/ucr-accede-a-financiar-transporte-de-protesta-estudiantil-para-acabar-con-toma-de-edificio/3JZ2WZFCRTRHVBKBRXA3W7P3ZLQ/story/>
- Condega, Xavier. (2021, 22 de julio). Juzgado declara sobreseimiento definitivo en juicio a estudiantes de la UCR detenidos en 2019. *elmundo.cr*. <https://www.elmundo.cr/costa-rica/juzgado-declara-sobreseimiento-definitivo-en-juicio-a-estudiantes-de-la-ucr-detenidos-en-2019/>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. CONARE.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2019, 15 de abril). Respuesta al artículo "Un mensaje a los rectores" publicado en *La Nación* [Imagen adjunta] [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/ConsejoNacionaldeRectores/posts/2591491414257400>
- Consejo Universitario. (1974). Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. *Universidad de Costa Rica*. http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf
- Consejo Universitario. (2018, 21 de setiembre). Acuerdos firmes, aprobados por el Consejo Universitario en sesión N.º 6221, extraordinaria el viernes 21 de setiembre de 2018. *Universidad de Costa Rica*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/ucr-accede-a-financiar-transporte-de-protesta-estudiantil-para-acabar-con-toma-de-edificio/3JZ2WZFCRTRHVBKBRXA3W7P3ZLQ/story/>
- Córdoba, J. (2018, 20 de setiembre). Sindicato de la UCR hace declaratoria oficial de huelga. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/sindicato-de-la-ucr-hace-declaratoria-oficial-de-huelga/>
- Diario Extra. (2017, 1 de diciembre). Video: Trabajadores UCR en paro por convención colectiva. *Diario Extra*. <http://www.diarioextra.com/Noticia/detalle/348133/video:-trabajadores-ucr-en-paro-por-convenci%C3%83%C2%B3n-colectiva>

- Didriksson, A. (2007). *La universidad en la sociedad del conocimiento*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura.
- Domínguez, D. (2017, 17 de febrero). Cerca de 12.000 empleados de la UCR podrían perder pluses de convención colectiva. *Teletica.com*. https://www.teletica.com/152608_cerca-de-12000-empleados-de-la-ucr-podrian-perder-plus-de-convencion-colectiva
- Elizondo, C. (2018, 18 de octubre). Rector: Eventual reducción del FEES es un retroceso del modelo de desarrollo del país. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/10/18/rector-eventual-reduccion-del-fees-es-un-retroceso-del-modelo-de-desarrollo-del-pais.html>
- Escuela de Trabajo Social. (2018, 7 de setiembre). *A la comunidad universitaria y a la población en general*. http://www.ts.ucr.ac.cr/images/stories/Udets/2018/Plan_fiscal/A_la_comunidad_universitaria_y_a_la_poblacion_en_general.pdf
- Facultad de Derecho UCR. [facultadedderechoucr]. (21 de setiembre de 2018). Circular FD-2678-2018 [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/RectoriaUCR/posts/la-facultad-de-derecho-universidad-de-costa-rica-no-se-acoge-al-paro-activo-cont/1794774580570010/>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2016). *Financiamiento de la educación superior Estatal 2016*. <https://www.conare.ac.cr/images/docs/varios/convenioFEES2016.pdf>
- Gestión UCR. (2019, 16 de agosto). Estudiantes exigen respeto a la Constitución Política y los acuerdos del FEES. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/08/16/estudiantes-exigen-respeto-a-la-constitucion-politica-y-los-acuerdos-del-fees.html>
- Gobierno del Bicentenario 2018-2022. (2018, 3 de setiembre). Gobierno reitera a Universidades Estatales compromisos de reintegrar IVA en compras y garantiza el financiamiento de sedes regionales. *Presidencia de la República de Costa Rica*. [Fecha de consulta: 20 de setiembre de 2018].
- Gobierno del Bicentenario 2018-2022. (2019, 30 de octubre). Nuevo ministro de Hacienda con amplia experiencia en economía, finanzas y reducción de la pobreza. *Presidencia de la República de Costa Rica*. [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2019].
- Guerrero, L. (2012, 13 de agosto). Universidades logran acuerdo con Banco Mundial. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2012/08/13/universidades-logran-acuerdo-con-banco-mundial.html>
- Herrera, M. (2014, 3 de diciembre). Rectoría de la UCR anuncia medidas para contener el gasto. *Semanario Universidad*. <https://historico.semanariouniversidad.com/universitarias/rectora-de-la-ucr-anuncia-medidas-para-contrar-gasto/>

- Hidalgo, K. (2019, 14 de agosto). Ministra de Hacienda: “estoy en total desacuerdo” con acuerdo para poner fin a huelga en CCSS. *Amelia Rueda*. <https://www.ameliarueda.com/nota/ministra-hacienda-estoy-total-desacuerdo-acuerdo-huelga-sindicatos-ccss>
- Informa-Tico. (2016, 22 de setiembre). Rector de la UCR prepara la negociación de una nueva acción colectiva. *Informa-Tico*. <https://www.informa-tico.com/22-09-2016/rector-ucr-prepara-negociacion-nueva-convenccion-colectiva>
- Informa-Tico. (2019, 23 de octubre). Policía levantó el bloqueo de estudiantes en la calle frente a la Rectoría de la UNA. *Informa-Tico*. <https://www.informa-tico.com/23-10-2019/policia-levanto-bloqueo-estudiantes-calle-frente-rectoria>
- Jensen, H. (2019, 1 de marzo). Resolución R-55-2019. *Rectoría Universidad de Costa Rica*. <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2019/03/R-55-2019-Firma-Digital.pdf>
- Jiménez, S. (2018, 13 de noviembre). «Somos pobres y debemos invertir inteligentemente» Rector Henning Jensen sobre construcciones universitarias. *Diario Extra*. <https://www.diarioextra.com/Noticia/detalle/375075/-somos-pobres-y-debemos-invertir-inteligentemente->
- Lizano, A. (2010, 23 de agosto). Universidades públicas marchan para exigir respeto por el FEES. *Acontecer Digital UNED*. <https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/sociedad/51-universidades-publicas-marchan-para-exigir-respeto-por-el-fees>
- Loría, M. y Martínez, J. (2017). *¿Qué produce y cuánto cuesta la educación universitaria en Costa Rica?* Academia de Centroamérica. <https://www.academiaca.or.cr/programa-vision/produce-cuanto-cuesta-la-educacion-universitaria-estatal-costa-rica/>
- Madrigal, C. (2016, 15 de junio). Estudiantes de UCR marcharán para defender presupuesto. *La Prensa Libre*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/10/21/las-universidades-publicas-marcharan-para-defender-la-educacion-superior.html>
- Madrigal, L. (2017, 3 de diciembre). Administración de UCR da nueva prórroga a negociaciones de convención colectiva. *ElMundo.cr*. <https://www.elmundo.cr/costa-rica/administracion-la-ucr-da-nueva-prorroga-negociaciones-convenccion-colectiva/>
- Marín, A. (2017, 30 de agosto). Gobierno y CONARE firman acuerdo para el FEES 2018. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/08/30/gobierno-y-conare-firman-acuerdo-para-el-fees-2018.html>
- Marín, A. y Mayorga, G. (2018, 16 de febrero). UCR anuncia nueva convención colectiva calificada de moderna y equitativa. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/02/16/ucr-anuncia-nueva-convenccion-colectiva-calificada-de-moderna-y-equitativa.html>

- Marín, A. (2018, 25 de setiembre). La Universidad hace honor a su libertad de pensamiento y resguarda distintas posiciones sobre la reforma fiscal. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/09/25/la-universidad-hace-honor-a-su-libertad-de-pensamiento-esguarda-distintas-posiciones-sobre-la-reforma-fiscal.html>
- Marín, A. (2018, 10 de octubre). El SINDEU y la administración llegan a un acuerdo para deponer la huelga. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/10/10/el-sindeu-y-la-administracion-llegan-a-un-acuerdo-para-deponer-la-huelga.html>
- Marín, A. (2018, 8 de noviembre). La UCR realizó una caminata pacífica por la defensa de la educación pública. *Universidad de Costa Rica Noticia*. [https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/11/08/la-ucr-realizo-una-caminata-pacifica-por-la-defensa-de-la-educacion-publica.html#:~:text=Estudiantes%20de%20la%20Universidad%20de,foto%3A%20Laura%20Rodr%C3%ADguez%20Rodr%C3%ADguez\).&text=La%20caminata%20se%20realiz%C3%B3%20desde,\(foto%3A%20Karla%20Richmond\)](https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/11/08/la-ucr-realizo-una-caminata-pacifica-por-la-defensa-de-la-educacion-publica.html#:~:text=Estudiantes%20de%20la%20Universidad%20de,foto%3A%20Laura%20Rodr%C3%ADguez%20Rodr%C3%ADguez).&text=La%20caminata%20se%20realiz%C3%B3%20desde,(foto%3A%20Karla%20Richmond))
- Marín, A. (2019, 8 de febrero). Sala Constitucional acoge recurso contra recorte del FEES. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/02/08/sala-constitucional-acoge-recurso-contra-recorte-del-fees.html#:~:text=La%20Sala%20Constitucional%20acogi%C3%B3%20la,que%20realiz%C3%B3%20la%20Asamblea%20Legislativa>
- Marín, A. (2019, 17 de febrero). La Ministra de Hacienda se equivoca al afirmar que 50% del superávit de las universidades es libre. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/02/27/la-ministra-de-hacienda-se-equivoca-al-afirmar-que-50-del-superavit-de-las-universidades-es-libre.html#:~:text=%2Dhacie...-,La%20Ministra%20de%20Hacienda%20se%20equivoca%20al%20afirmar%20que%2050,de%20las%20universidades%20es%20libre&text=Fachada%20el%20Ministerio%20de%20Hacienda%2C%20San%20Jos%C3%A9%20Costa%20Rica.&text=El%20pasado%205%20de%20febrero,Universidad%20respecto%20al%20super%C3%A1vit%20institucional>
- Marín, A. (2019, 12 de junio). La aplicación de la regla fiscal invalidaría el mecanismo constitucional para negociar el FEES. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/06/12/la-aplicacion-de-la-regla-fiscal-invalidaria-el-mecanismo-constitucional-para-negociar-el-fees.html>
- Marín, A. (2019, 14 de octubre). Ministerio de Hacienda redirecciona 70 mil millones del FEES. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/10/16/el-ministerio-de-hacienda-desvia-70-000-millones-de-colones-del-fees-para-gasto-de-capital.html#:~:text=%2Dhac...-,El%20Ministerio%20de%20Hacienda%20desv%C3%ADa%2070%20000%20millones%20de,FEES%20para%20gasto%20de%20capital&text=En%20el%20caso%20de%20la,graves%20implicaciones%20para%20su%20operaci%C3%B3n>
- Marín, R. (2015, 26 de agosto). Universidades y gobierno acuerdan presupuesto para 2016. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2015/08/26/universidades-y-gobierno-acuerdan-presupuesto-para-2016.html>

- Marín, R. (2016, 15 de noviembre). Rector denuncia Convención Colectiva ante Ministerio de Trabajo. *Universidad de Costa Rica Noticias*. Usar este: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2016/11/15/rector-denuncia-convencion-colectiva-ante-ministerio-de-trabajo.html>
- Martínez, V. (2018, 8 de noviembre). Henning Jensen: La UCR ha dado un ejemplo de contención del gasto. *ElMundo.cr*. <https://www.elmundo.cr/costa-rica/henning-jensen-la-ucr-ha-dado-un-ejemplo-de-contencion-del-gasto/>
- Martínez, V. (2019, 17 de octubre). Estudiantes de la UNA denuncian agresión por parte de la policía mientras se manifestaban. *ElMundo.cr*. <https://www.elmundo.cr/costa-rica/estudiantes-de-la-una-denuncian-que-fue-ron-golpeados-por-la-policia-mientras-se-manifestaban/>
- Mayorga, G. (2017, 1 de junio). Ciencias Económicas quiere desarrollar capacidades de liderazgo y emprendimiento en toda la UCR. *Universidad de Costa Rica Noticias*. https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/06/01/ciencias-economicas-quiere-desarrollar-capacidades-de-liderazgo-y-emprendimiento-en-toda-la-ucr.html?fbclid=IwAR1LD4aL5JLYbyLSJ-XfKYA8fX2A88fSQIzDfVzUbR6q0R8G7_m6D0PgIqA
- Mayorga, G. (2018, 22 de enero). Perfil del graduado de Derecho será más conciliador y menos litigante. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/01/22/perfil-del-graduado-de-derecho-sera-mas-conciliador-y-menos-litigante.html>
- Mayorga, G. (2018, 21 de setiembre). El Consejo Universitario llama a la Institución a un paro activo. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/consejo-universitario-de-ucr-llama-a-paro-activo-por-reforma-fiscal/#:~:text=Consejo%20Universitario%20de%20UCR%20llama%20a%20paro%20activo%20por%20reforma%20fiscal,-Por%20Maria%20Nu%C3%B1ez&text=Esto%20implica%20que%20la%20comunidad,cara%20a%20la%20reforma%20fiscal>
- Mayorga, G. (2018, 22 de setiembre). La reforma fiscal es urgente y es falso que el IVA generará empobrecimiento. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/09/22/la-reforma-fiscal-es-urgente-y-es-falso-que-el-iva-generara-empobrecimiento.html>
- Méndez, A. (2018, 31 de agosto). Recinto de Paraíso alerta sobre impacto de la reforma fiscal. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/08/31/recinto-de-paraiso-alerta-sobre-impacto-de-la-reforma-fiscal.html>
- Méndez, A. (2018, 5 de setiembre). Reforma fiscal dejaría sin recursos al Recinto de Paraíso. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/09/05/reforma-fiscal-dejaria-sin-recursos-al-recinto-de-paraiso.html#:~:text=El%20proyecto%20de%20ley%20N,dispone%20el%20Recinto%20de%20Para%C3%ADSo>
- Méndez, A. (2018, 5 de octubre). Apoyo a la huelga se debilita. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/10/05/apoyo-a-la-huelga-se-debilita.html>

- Méndez, A. (2019, 27 de mayo). Estudiantes de universidades públicas declaran estado de emergencia ante la violencia contra las mujeres. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/05/27/estudiantes-de-universidades-publicas-declaran-estado-de-emergencia-ante-la-violencia-contra-las-mujeres.html>
- Miranda, H. (2018, 12 de setiembre). Fuerza Pública de manera injustificada golpea a estudiantes de UCR y periodista y viola autonomía universitaria. Rector exige disculpa y que se determinen las responsabilidades. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/fuerza-publica-de-manera-injustificada-golpea-a-estudiantes-de-ucr-y-periodista-y-viola-autonomia-universitaria/>
- Molina, L. (2019, 19 de marzo). Sede del Pacífico cierra TCU y abandona comunidades pesqueras. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/sede-del-pacifico-cierra-tcu-y-abandona-comunidades-pesqueras/>
- Molina, L. (2019, 22 de enero). UCR ajusta presupuestos ante recorte del FEES. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/ucr-ajusta-presupuestos-ante-recorte-del-fees/>
- Montiel, N., Ulate, A., Peralta, L. y Trejos, J. (1997). La educación en Costa Rica ¿un sólo sistema? *Serie de Divulgación Económica*, (28), sin números de página.
- Mora, C. (2018, 13 de setiembre). Ante disturbios en San Pedro y detención de estudiantes que bloquearon vías el miércoles en la noche. Presidente se congracia con estudiantes de la UCR y ordena investigar a Fuerza Pública. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/presidente-se-congracia-con-estudiantes-de-la-ucr-y-ordena-investigar-a-fuerza-publica/>
- Mora, C. (2018, 13 de setiembre). Mientras en las afueras de Casa Presidenciales miles de personas protestan contra plan de impuestos. Presidente y rectores se reúnen tras altercado entre policías y manifestantes en la UCR. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/presidente-y-rectores-se-reunen-tras-altercado-entre-policias-y-manifestantes-en-la-ucr/>
- Mora, J. (2019, 1 de octubre). Sede del Pacífico urge recursos para contratar más profesores. La Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica (UCR) presenta un déficit de 20 tiempos completos en docencia. *Semanario Universidad*. https://semanariouniversidad.com/bloque1/sede-del-pacifico-urge-recursos-para-contratar-mas-profesores/?fbclid=IwAR0Cjq2UIVx0Y-Zw_gn1EEVwnwS5AKzJH8wwSJQtnzdsyrnJz7p8-03Nww
- Mora, P. (2018, 18 de octubre). UCR anunció nuevas medidas de contención del gasto ante difícil panorama fiscal. *Informa-Tico*. <https://www.informa-tico.com/4-10-2018/ucr-anuncio-nuevas-medidas-contencion-gasto-dificil-panorama-fiscal>
- Muñoz, F. (2019, 18 de junio). Informe concluye que gresca entre Fuerza Pública y estudiantes de UCR inició con agresión de policías. *Monumental Noticias*. <http://www.monumental.co.cr/2019/06/18/informe-concluye-que-gresca-entre-fuerza-publica-y-estudiantes-de-ucr-inicio-con-agresion-de-policias/>

- Noguera, J. (2017, 12 de setiembre). Tres sedes de la UCR tomadas por estudiantes. *La Prensa Libre*.
- Núñez, M. (2019, 7 de marzo). Procuraduría señala que rebajo al FEES viola la Constitución. *Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas*. http://www.conicit.go.cr/prensa/historico/historico_noticias/Rebajo_FEES.aspx
- Núñez, M. (2019, 4 de abril). Rectores de U públicas presentaron acción de inconstitucionalidad contra recorte del FEES. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/rectores-de-u-publicas-presentaron-accion-de-inconstitucionalidad-contra-recorte-del-fees/>
- ODI/UCR. (2017, 27 de setiembre). Toma de edificio en Sede de Occidente culminó mediante la vía del diálogo. *ELPaís.cr*. <https://www.elpais.cr/2017/09/27/toma-de-edificio-en-sede-de-occidente-culmino-mediante-la-via-del-dialogo/>
- Ortiz, L. (2017, 3 de diciembre). Lanzan piedra contra vivienda de rector de la UCR. *Teletica.com*. https://www.teletica.com/noticias/lanzan-piedra-contra-vivienda-de-rector-de-la-ucr_179914
- Paniagua, J. (2018, 1 de octubre). UCR no se pronuncia ante agresiones a estudiantes de la Sede del Pacífico en manifestaciones. *Puntarenasseoye.com*. [Fecha de consulta: 20 de diciembre 2018].
- Parral, C. (2018, 10 de setiembre). Funcionarios y estudiantes de la UCR se manifiestan contra el Combo Fiscal. *Portal de la Investigación*. <https://vinv.ucr.ac.cr/es/noticias/funcionarios-y-estudiantes-de-la-ucr-se-manifiestan-contra-el-combo-fiscal>
- Partido de los Trabajadores. (2015, 26 de agosto). *Rectores pactan recorte al presupuesto universitario con el gobierno*. <http://www.ptcostarica.org/traicion-rectores-pactan-recorte-al-presupuesto-universitario-con-el-gobierno/>
- Poder Ejecutivo de Costa Rica. (2018). Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas. *La Gaceta Diario Oficial*. https://www.imprentanacional.go.cr/pub/2019/06/25/ALCA143_25_06_2019.pdf
- Programa Kioscos Socioambientales para la Organización Comunal. (2018, 25 de setiembre). *Comunicado sobre la huelga nacional y el combo fiscal*. <http://kioscosambientales.ucr.ac.cr/noticias/noticias-sobre-kioscos/1657-comunicado-sobre-la-huelga-nacional-y-el-combo-fiscal.html>
- Quesada, J. (2018, 20 de octubre). Aceras con arena y sillas de playa no son un “lujo” dice UCR. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/aceras-con-arena-y-sillas-de-playa-no-son-un-lujo-dice-ucr/>
- Quesada, J. (2018, 23 de octubre). UCR quiere construir lujosa acera de 275 millones de colones. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/ucr-quiere-construir-lujosa-acera-de-275-millones-de-colones/>
- Rectoría Universidad de Costa Rica. (2011). *Convenio de Financiamiento de la Educación Superior Universitaria Estatal, 2011-2015*. <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2013/11/convenio-fees-2011-2015.pdf>

- Rectoría Universidad de Costa Rica. (2014). *Acuerdo de presupuesto del año 2015*. <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2013/10/Acuerdo-FEES-2015-Firmado-20-8-14.pdf>
- Rectoría Universidad de Costa Rica. (2017). *Acuerdo para el Financiamiento de la Educación Superior Universitaria Estatal (FEES) 2018*. www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2013/10/2017-FEES-2018.pdf
- Rectoría Universidad de Costa Rica. (2017). *Acuerdo de la Comisión de Enlace para el Financiamiento de la Educación Superior Universitaria Estatal (FEES) 2020*. <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2019/07/acuerdo-fees-firmado-18julio.pdf>
- Rectoría Universidad de Costa Rica. (2018). *Acuerdo R-237-2018*. <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2018/10/R-237-2018.pdf>
- Rectoría Universidad de Costa Rica. (2018). Ampliación Plan Estratégico Institucional 2018-2020. *Universidad de Costa Rica. Oficina de Planificación Universitaria (OPLAU)*. <https://oplau.ucr.ac.cr/publicaciones/plan-estrategico-institucional/ampliacion-plan-estrategico-institucional-2018-2020>
- Redacción El Guardián. (2015, 26 de agosto). Universidades recibirán más de 440 billones tras primer acuerdo por el FEES. *ElGuardi@n.com*. [Fecha de consulta: 26 de agosto de 2015].
- Richmond, K. (2018, 24 de setiembre). Rector de la UCR no está en huelga. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/09/24/rector-la-ucr-no-esta-en-huelga.html>
- Ritzer, G. (1993). *La MacDonalización de la Sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Ariel Sociedad Económica.
- Rojas, P. (2018, 13 de setiembre). Así lo estipula protocolo desde 2011. Policía puede entrar a UCR para perseguir delitos en flagrancia. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/policia-puede-entrar-a-ucr-para-perseguir-delitos-en-flagrancia/>
- Romero, F. (2019, 16 de diciembre). Sala descarta que redirección de recursos en FEES sea inconstitucional. *Aquíí... Columbia*. <https://www.columbia.co.cr/index.php/noticias/economia/politica-nacional/11682-sala-descarta-que-redireccion-de-recursos-en-fees-sea-inconstitucional>
- Ruiz, G. (2018, 23 de setiembre). Economistas de UCR descartan que proyecto genere pobreza y afecte salarios. *La Nación*. <https://www.pressreader.com/costa-rica/la-nacion-costa-rica/20180923/281505047138538>
- Ruiz, P. (16 de octubre de 2019). Diputados liberan ¢35 mil millones a universidades pese a decisión de Hacienda. *El Observador*. Recuperado el 25 de noviembre de 2019 de <https://observador.cr/noticia/diputados-liberan-35-mil-millones-a-universidades-tras-redireccionamiento-de-hacienda>

- Salas, O. (2018, 18 de setiembre). Las sedes de la UCR no llaman a huelga. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/09/18/las-sedes-de-la-ucr-no-llaman-a-huelga.html>
- Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L. y Rodríguez Golisano, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. IEC-CONADU.
- Sancho, M. (2015, 26 de agosto). Universidades y gobierno pactan aumento al FEES del 7,5%. *CRHoy.com*. <https://archivo.crhoy.com/universidades-y-gobierno-pactan-aumento-al-fees-del-75/nacionales/>
- Sequeira, A. (2018, 3 de diciembre). Reforma Fiscal aprobada de forma definitiva en la Asamblea con 34 votos. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/politica/reforma-fiscal-aprobada-en-forma-definitiva-en-la-SETGHL7VHFBBHLXFLGXBJJYQYQ/story/>
- Solano, H. (2018, 13 de setiembre). Rector de la UCR: «No es correcto disolver manifestaciones con violencia». *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/rector-de-la-ucr-no-es-correcto-disolver-manifestaciones-con-violencia/>
- Solano, V. (2018, 6 de marzo). UCR ahorrará ¢ 11 000 millones con nueva Convención Colectiva. *CONARE Noticias*. <https://www.conare.ac.cr/noticias/82-ucr-ahorrara-11-000-millones-con-nueva-convencion-colectiva>
- Solano, V. (2018, 7 agosto). Derecho de respuesta solicitado a La Nación a nota titulada “Millonario fondo se reparte a U Públicas sin criterio técnico. *CONARE Noticias*. <https://www.conare.ac.cr/noticias/100-derecho-de-respuesta-solicitado-a-la-nacion-a-nota-titulada-millonario-fondo-se-reparte-a-u-publicas-sin-criterio-tecnico>
- Solís, M. (2018, 25 de octubre). Por una educación más eficiente. *Delfino CR*. <http://delfino.us-west-2.elasticbeanstalk.com/2018/10/por-una-educacion-mas-eficiente>
- Ugarte, J. (2018, 2 de octubre). Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica cumple nueve días en ‘paro activo’. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/facultad-de-ciencias-sociales-de-la-ucr-el-paro/M34KSEONHVF6ZEKR6T4MGQZMSE/story/>
- Ulibarri, E. (Coord.). (2019). *50 años marcando huella: 1969-2019*. Academia de Centroamérica. <https://www.academiaca.or.cr/wp-content/uploads/2019/11/50-anos-marcando-huella-1969-2019.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (2015). *FEES 2016-2020. Presupuesto Universitario ¿Para Qué?* <https://www.ucr.ac.cr/presupuesto-universitario.html>
- Universidad de Costa Rica. (s. f.). *Construye UCR*. <http://construye.ucr.ac.cr/>
- Universidad de Costa Rica. (2018, 13 de julio). El gobierno y el CONARE firman el acuerdo para el FEES 2019. *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/07/13/el-gobierno-y-el-conare-firman-el-acuerdo-para-el-fees-2019.html>

- Universidad de Costa Rica. (2018, 13 de setiembre). "Rectores y estudiantes exigen respeto a la autonomía universitaria". *Universidad de Costa Rica Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/09/13/rectores-y-estudiantes-exigen-respeto-a-la-autonomia-universitaria.html>
- Universidad de Costa Rica. (2018, 3 de octubre). UCR tomará medidas de contención del gasto ante difícil panorama fiscal. *Desde la Rectoría*. <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2018/10/col-03-10-18.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (2019, 16 de agosto). Estudiantes exigen respeto a la Constitución Política y los acuerdos del FEES. *Universidad de Costa Rica Noticias*. [https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/08/16/estudiantes-exigen-respeto-a-la-constitucion-politica-y-los-acuerdos-del-fees.html#:~:text=La%20Federaci%C3%B3n%20de%20Estudiantes%20de,el%20presupuesto%20universitario%20\(FEES\)](https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/08/16/estudiantes-exigen-respeto-a-la-constitucion-politica-y-los-acuerdos-del-fees.html#:~:text=La%20Federaci%C3%B3n%20de%20Estudiantes%20de,el%20presupuesto%20universitario%20(FEES))
- Universidad de Costa Rica. [UniversidadCostaRica]. (2019, 22 de noviembre). Ante lo acontecido en las afueras de la Facultad de Derecho este jueves por la noche, el rector de la UCR, Henning Jensen manifestó [Imagen adjunta] [Publicación de estado]. https://www.facebook.com/UniversidadCostaRica/posts/2635223359849515?comment_id=2640422469329604
- Universidad de Costa Rica. [UniversidadCostaRica]. (2019, 27 de noviembre). Comunicado del rector de la UCR Henning Jensen, sobre la actuación policial en la manifestación del pasado jueves 21 de noviembre en las afueras de la Facultad de Derecho [Video adjunto] [Publicación de estado]. <https://www.facebook.com/117902468248296/videos/984958411876067>
- Valverde, L. (2018, 3 de setiembre). UCR usó casi 150 millones para mejorar su campus pero mantuvo gasto en alquileres. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/ucr-uso-casi-%E2%82%A150-mil-millones-para-mejorar-su-campus-pero-mantuvo-gasto-en-alquileres/>
- Valverde, L. (2018, 19 de octubre). Hueco en finanzas de la FEUCR es cada vez más grande. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/hueco-en-finanzas-de-la-feucr-es-cada-vez-mas-grande/>
- Valverde, L. (2018, 20 de noviembre). UCR rematará vehículo discrecional, UNED aún no define qué hacer. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/ucr-rematara-vehiculo-discrecional-uned-aun-no-define-que-hacer/>
- Valverde, L. (2018, 31 de diciembre). Universidades públicas: un año de tormenta y excesos. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/universidades-publicas-un-ano-de-tormenta-y-excesos/>
- Valverde, L. (2019, 23 de enero). UCR se "rebela" y propone desacatar plan fiscal. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/ucr-se-rebela-y-propone-desacatar-plan-fiscal/>
- Valverde, L. (2019, 24 de enero). Ministra de Hacienda: Universidades tienen que acatar plan fiscal. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/ministra-de-hacienda-universidades-tienen-que-acatar-plan-fiscal/>

- Valverde, L. (2019, 4 de febrero). Contralora no ve razones para que UCR desacate plan fiscal. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/contralora-no-ve-razones-para-que-ucr-desacate-plan-fiscal/>
- Valverde, L. (2019, 5 de marzo). Rectores desafían al gobierno y exigen quedar fuera del Plan Fiscal. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/rectores-desafian-al-gobierno-y-exigen-quedar-fuera-de-plan-fiscal/>
- Valverde, L. (2019, 14 de octubre). Hacienda refuta a rector de UCR y defiende recursos del FEES para obras. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/hacienda-refuta-a-rector-de-ucr-y-defiende-recursos-del-fees-para-obras/>
- Valverde, L. (2019, 4 de noviembre). Henning Jensen: Régimen salarial de la UCR es insostenible. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/henning-jensen-regimen-salarial-de-la-ucr-es-insostenible/>
- Valverde, R. y Umaña, P. (2018, 15 de febrero). SINDEU bloqueó entradas en la UCR en protesta por negociación de anualidades. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/sindeu-bloqueo-entradas-la-ucr-protesta-negociacion-anualidades/>
- Valverde, R. (2018, 16 de febrero). Sin acuerdo sobre Convención Colectiva UCR, a pocas horas de vencer plazo final. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/sin-acuerdo-convencion-colectiva-ucr-pocas-horas-vencer-plazo-final/>
- Valverde, R. (2019, 14 de abril). Rectores denuncian que recorte al FEES es un ataque y debilitamiento a las universidades públicas. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/rectores-denuncian-que-recorte-al-fees-es-un-ataque-y-debilitamiento-a-las-universidades-publicas/>
- Valverde, R. (2019, 28 de octubre). Estudiantes de UCR negocian condiciones para terminar toma de edificios. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/estudiantes-de-ucr-negocian-condiciones-para-terminar-toma-de-edificios/>
- Villalobos, B. (2018, 20 de setiembre). Sociales UCR a huelga activa: siguen dando clases, pero sin evaluaciones. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/sociales-ucr-a-huelga-activa-siguen-dando-clases-pero-sin-evaluaciones/>
- Vindas, M. y Parral, C. (2018, 13 de setiembre). Universidades públicas marchan en defensa de la autonomía universitaria. *Portal de la Investigación*. <https://inv.ucr.ac.cr/es/noticias/universidades-publicas-marchan-en-defensa-de-la-autonomia-universitaria>
- ¡Ya Basta UCR! (2019, 17 de octubre). Con bloqueo, movimiento estudiantil de la Rodrigo Facio se solidariza con la toma de la Sede del Pacífico. *izquierdawe.com*. <http://izquierdawe.com/titulares/universidades/con-bloqueo-movimiento-estudiantil-de-la-rodrigo-facio-se-solidariza-con-la-toma-de-la-sede-del-pacifico/>

Conclusiones generales

La universidad-empresa, concebida en función del lucro y la competencia, se ha ido gestando a partir del modelo presentado por Estados Unidos y Europa para abrir los mercados internacionales de educación superior, ahora incluida como un servicio comercializable según la Organización Mundial del Comercio (OMC).

La falta de financiamiento público, debido a las diferentes crisis económicas, a partir de los años de 1980, ha potenciado procesos de privatización y mercantilización, que se desarrollan diferenciadamente según espacios geográficos y contextos históricos nacionales y locales, pero con similares tendencias causadas por el liderazgo homogeneizante de organismos internacionales centrados en una visión economicista de la educación. Entre ellos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con la mediación de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) y de redes de universidades como la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Sus políticas se expanden gracias al papel de actores que utilizan estratégicamente puertas giratorias entre dichos organismos, los gobiernos nacionales y las mismas universidades públicas. Con lo que

posicionan recetas diseñadas para que el negocio de la educación universitaria se expanda y genere ganancias, al mismo tiempo que se busca reducir los costos mediante el uso de mecanismos gerenciales para el control, la eficiencia, la cuantificación y la predictibilidad. Esto lleva a la burocratización y precarización del trabajo académico, a la falta de participación del personal docente en la toma de decisiones institucionales y a la fragmentación y dificultad para organizar la resistencia colectiva. La competencia se ha convertido en la forma de vinculación entre instituciones, áreas del conocimiento y personas. Mientras que los *rankings* definen el lugar que se ocupa en la jerarquía internacional dirigida por las universidades más poderosas, las cuales establecen los criterios de evaluación vinculados con el prestigio para atraer estudiantes y financiamiento.

El resultado es una tendencia homogenizante y neocolonial y la pérdida de los valores fundamentales del modelo de universidad proveniente de la Reforma de Córdoba. Tales como la autonomía, la libertad de cátedra, la democracia académica y el vínculo con la sociedad, que se ha cambiado por una relación estrecha y sometida frente a empresas que han ido adquiriendo poder en la definición de políticas académicas.

A través de préstamos, conferencias, reuniones, capacitaciones, asesorías, etc., de parte de organismos internacionales, han venido los compromisos para la privatización, desregulación y flexibilización de las universidades latinoamericanas. Compromisos que impactan sus normativas, regulaciones, formas de organización, la subjetividad de sus trabajadoras y trabajadores y, en fin, el sentido mismo de las instituciones de educación superior. Para que estos cambios sean posibles, se utilizan conceptos como el de equidad e inclusión que se dirigen a grupos focalizados y no a la búsqueda de la igualdad mediante políticas universales para el acceso ni a la transformación estructural necesaria en América Latina.

Este proceso no está completo si no se considera la participación del mismo personal docente, que incorpora la competencia en la forma de criterios de “excelencia” en todas las actividades académicas que desarrolla, de manera que participa directamente en los procesos de evaluación y acreditación. Estos últimos corresponden a una gubernamentalidad neoliberal que utiliza la idea de modernización para el despojo y la sumisión.

Mediante la investigación que fundamenta este libro, se ha querido conocer la forma en que estos procesos se incorporan tanto en la estructura como en la cultura y las subjetividades de las y los universitarios. Para ello, se tomó el caso específico de la Universidad de Costa Rica (UCR), como un campo social en el que las disputas por el poder de definir su *ethos* se han evidenciado desde el principio de su existencia, tal y como se apuntaba en la introducción. Además, son procesos que se inscriben en la ya existente desigualdad que hay en la institución entre diferentes sectores; por ejemplo, entre personal docente y administrativo y entre personal en propiedad e interino o subcontratado. Las desigualdades entre unos y otros u otras es, asimismo, alimentada por razones de clase, género, generación, opción sexual, nacionalidad, etc.

En primera instancia, ha sido de interés la desigualdad entre el personal docente en propiedad e interino, relación en la cual se han evidenciado las desigualdades de género. También, para comprender los procesos de transformación de la UCR en los últimos diez años, nos centramos en tres categorías de análisis: internacionalización, mercantilización y precariedad laboral.

A través del trabajo realizado, se pudo identificar que los procesos de internacionalización en la UCR forman parte de la vida cotidiana de las personas entrevistadas y moldean la experiencia académica. Si bien es cierto que estos procesos son percibidos como impuestos, desiguales e, incluso, neocoloniales, todas las personas participan de ellos de una u otra manera, pues se aceptan como parte de la idea de “excelencia académica” a la cual todo el personal debería aspirar para obtener prestigio. La internacionalización, en realidad, no es solamente un proceso de movilidad o intercambio internacional estudiantil o docente que ofrece muchas satisfacciones, sino que comprende la incorporación de criterios de evaluación de organismos internacionales que apuntan hacia la mercantilización y moldean las prácticas en investigación y docencia. Al mismo tiempo, llevan a abandonar la acción social como actividad sustantiva de la institución, impulsando la competencia en todos los ámbitos en un marco de desventaja frente a universidades estadounidenses y europeas, hacia las cuales se ha vuelto la mirada en busca de intercambio y aprobación.

La mercantilización en la UCR, por su parte, es un proceso que ha iniciado hace muchos años y que se concreta con la creación de fundaciones e instancias como la Agencia Universitaria para la Gestión

del Emprendimiento (AUGE), en donde no se establece una línea clara entre lo público y lo privado. Empero, a la vez, es un proceso que se impulsa con más fuerza desde las diferentes vicerrectorías para obtener fondos externos y se concreta en los mecanismos de evaluación del personal. Con ello se generan opciones para privatizar el conocimiento y para que la agenda en investigación, docencia y acción social sea impuesta desde las entidades financieras con la participación del personal docente que las ejecuta.

Al igual que con la internacionalización, existen críticas por parte del personal docente entrevistado hacia esta forma de llevar a cabo las actividades universitarias. Sin embargo, también hay acomodamiento al sistema de premios y castigos que regulan el trabajo tanto del personal con puestos de dirección como del resto de trabajadores y trabajadoras.

Como un tercer eje de la universidad-empresa, la precariedad laboral permite terminar de imponer el sistema, en tanto desempodera a un sector importante de la comunidad académica, imposibilitando la toma de decisiones críticas y autónomas frente a las demandas de la institución que, como ya se señaló, no genera condiciones de igualdad. Incluso, en el caso de personas en puestos de dirección se nota un desentendimiento de su capacidad para gestionar otro orden laboral diferente, si bien ostentan el poder de contratar o despedir. El interinazgo o interinato es visto como un ritual de pasaje, sin embargo, cada vez menos personas llegan a pasar hacia un puesto en propiedad. No obstante, esta posibilidad les mantiene trabajando, aportando y guardando silencio, con temor y dificultades para organizarse.

Los procesos de internacionalización y mercantilización han promovido que se creen élites dentro de la universidad a través de nociones de “excelencia” y mecanismos de control de las y los trabajadores que naturalizan la precarización de la mayor parte del personal docente, sometido a una vulnerabilidad que es estructural y que se articula a partir de la clase, el género, la generación, la etnia, etc. Se trata de una estructura violenta en donde hay acoso laboral y sexual y que afecta especialmente a las mujeres. Aquí la competencia permanece en los vínculos entre el mismo personal docente y dificulta que se dé la solidaridad, en tanto ya no se trata de seres humanos sino de capital o “talento humano” que debe ser retenido o expulsado según las necesidades institucionales, que responden a las del mercado. Así, la universidad, que aún se declara humanista, no logra revivir la idea de emancipación o de lucha para sí misma ni para el resto de la

sociedad, pues son las mismas personas a lo interno quienes reproducen la perspectiva y prácticas de los organismos internacionales con sus discursos sobre la eficiencia, el control y una equidad e inclusión instrumentales.

Las disputas y contradicciones se profundizaron todavía más a partir del gobierno de Carlos Alvarado en el año 2018, cuando su agenda económica, liderada por miembros de la Academia de Centroamérica y la UCCAEP, sirvió para el ataque directo a las universidades públicas y, en especial, a la UCR. Con el objetivo de reducir su presupuesto, privatizar y mercantilizar la docencia y el conocimiento en el contexto de la crisis fiscal, lo cual profundiza más la agenda política de la OCDE y el Banco Mundial. Todo esto se dio con la participación activa de la Asamblea Legislativa, que incurrió en serios atropellos a la autonomía universitaria irrespetando la Constitución Política. En este contexto, se evidenciaron también las fracturas al interior de las universidades y los impactos del modelo empresarial que se venía gestando desde hace años.

Las negociaciones para recibir el presupuesto estatal se vieron fragilizadas en tanto dejaron de ser quinquenales a partir del periodo 2011-2015. De esta manera, ha sido necesario establecer acuerdos anualmente con un Estado cada vez más renuente a favorecer a las universidades públicas. En especial, en un contexto de ataque mediático y el embate de los grupos político-empresariales con interés en terminar de dismantelar el Estado de bienestar costarricense y con intereses en el mercado de la educación superior, los cuales ostentan mucho poder dentro del gobierno y de la misma universidad, así como en los organismos internacionales que rigen la política educativa mundial.

El discurso utilizado por estos sectores y la prensa se basa en los parámetros de la OCDE y el Banco Mundial para medir la educación superior. Se parte de que esta se refiere únicamente a parámetros de eficiencia en la docencia; resulta interesante que el Estado de la Educación, un programa perteneciente a CONARE, se haga eco del mismo.

El resultado ha sido que el crecimiento del FEES ha disminuido porcentualmente cada año con respecto al anterior. En el 2018, el gobierno y los diputados ejecutaron recortes o redireccionamientos

anticonstitucionales, pero que pasaron sin mayor problema en el marco de la crisis fiscal, dado el ambiente negativo que ha rodeado a las universidades públicas.

Incluso, desde CONARE, los rectores de las universidades públicas aceptaron en primera instancia el redireccionamiento de partidas del FEES para el año 2020. Aún más, desde antes, al menos el rector de la UCR había desmovilizado la protesta por el presupuesto universitario que se llevó a cabo en el 2018 y evitó que la UCR se solidarizara con los sectores en lucha en contra del Plan Fiscal.

Este conflicto evidenció más claramente las fracturas internas, en tanto que algunos sectores hicieron paro activo o se fueron a la huelga, mientras que otros apoyaron tácita o abiertamente el Plan Fiscal. En el primer caso, el Consejo Universitario, la Facultad de Ciencias Sociales y, dentro de ella, la Escuela de Trabajo Social, la Sede de Puntarenas, el SINDEU y el Programa de Kioscos Socioambientales se manifestaron en contra del Plan Fiscal. En el segundo, la Facultad de Derecho y la Facultad de Ciencias Económicas mantuvieron una posición a favor, tal vez más evidente en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, vinculada estrechamente con la Academia de Centroamérica. Desde la Rectoría se rechazó la figura de paro activo que declaró el Consejo Universitario y la Facultad de Ciencias Sociales y se ejercieron mecanismos de control mediático hacia el personal y, especialmente, hacia el estudiantado, para evitar movilizaciones, los cuales tuvieron efecto, al punto que la negociación para el presupuesto del FEES 2019 pasó casi desapercibida.

Para la defensa de las universidades, CONARE se basó en el uso de medios institucionales, negociando directamente con el gobierno y los diputados y presentando recursos ante la Sala Constitucional, pero sin convocar a las comunidades académicas. Henning Jensen, presidente de CONARE en ese periodo, mantuvo un papel pasivo y negligente en la defensa de las universidades. Además, desde CONARE se habían tomado medidas de contención del gasto que generaron aumento en las cargas de trabajo, el despido de personal interino, el cierre de proyectos de acción social y la restricción de la oferta académica, especialmente en sedes fuera del Valle Central.

Las medidas de control del gasto apuntan también hacia la disminución de los salarios y sus complementos, al aumento de la venta de servicios como medio para financiar las actividades sustantivas

de docencia, investigación y acción social, aunque esta última se ve cada vez más disminuida e, incluso, atacada. Con esto, se llevó un paso más allá la agenda de la OCDE, de la Academia de Centroamérica y del gobierno para convertir las universidades en corporaciones.

Todo lo anterior vino a sumar a la indignación del estudiantado, cuando en el año 2019 el Ministerio de Hacienda redireccionó fondos del FEES para gastos de capital, con lo que se cuestionó la actuación de los rectores en la negociación del FEES. Entonces, hubo tomas de edificios, bloqueos de calles, y la constitución del Frente Autónomo Interuniversitario (FAI), que rechazó los recortes y redireccionamientos del FEES y pidió la renuncia de los rectores Henning Jensen, de la UCR, y Alberto Salom, de la UNA. El FAI no solamente hizo demandas en relación con el presupuesto universitario, sino que denunció el hostigamiento sexual en las universidades, la precariedad laboral del personal docente interino y la forma en que la acción social y las sedes fuera del Valle Central venían siendo las más afectadas por los recortes financieros que se habían empezado a implementar debido a la crisis.

Las demandas estudiantiles evidenciaron la agenda corporativa detrás de las medidas tomadas por el gobierno y la Asamblea Legislativa, así como la complicidad de CONARE y otros sectores al interior de las mismas universidades. Por ello, no es extraño que se les criminalizara, hecho que puso pausa al movimiento del FAI al finalizar el año.

Debilitada, fragmentada, luchando por su legitimidad, la UCR iba a enfrentar un proceso electoral para el cambio en la rectoría en el mes de abril de 2020, cuando debió suspender actividades debido a la pandemia del Covid-19. Las medidas implementadas han vuelto a destacar las visiones encontradas de universidad que prevalecen entre sus miembros, así como las grandes desigualdades y su evidente elitización en un contexto que avanza todavía más la agenda de los sectores poderosos incansables en su gesta contra el bien común.

Índice de tablas y figuras

Tabla 1.	Proyectos del BID para Costa Rica	37
Tabla 2.	Proyectos del BID para Nicaragua	38
Tabla 3.	Proyectos del BID para Panamá	39
Tabla 4.	Agencias de acreditación en Latinoamérica	57
Tabla 5.	Fundaciones creadas en la Universidad de Costa Rica de 1981 a 1994	147
Tabla 6.	Tipos de procesos y participantes de las cláusulas materiales	191
Tabla 7.	Tipos de procesos en cláusulas del hacer	197
Tabla 8.	Algunos titulares del periódico digital <i>CRHoy.com</i> respecto al plan fiscal. Período setiembre-diciembre 2018	267
Tabla 9.	Algunos titulares del periódico <i>La Nación</i> respecto al plan fiscal. Período setiembre-diciembre 2018	268

Tabla 10.	Titulares de los medios de prensa escrita <i>CRHoy.com</i> y <i>La Nación</i> en el período 2015-2017.	281
Tabla 11.	Tres momentos en la cronología de los hechos más relevantes de la discusión del plan fiscal, diciembre 2017-noviembre 2019.	293
Tabla 12.	Cobertura de <i>CRHoy.com</i> sobre la marcha universitaria del 13 de setiembre de 2018	302
Figura 1.	Interinos inflables	230
Figura 2.	Cronología de la firma del FEES para los años 2019 y 2020	259

Acerca de las autoras y el autor

Lucía Alvarado Cantero es puntarenense, aunque nació en San José, Costa Rica, el 3 de julio de 1980. Su formación inicial fue en Filología Española, título que obtuvo, al igual que una Maestría en Español como Segunda Lengua y estudios en Lingüística, en la Universidad de Costa Rica. Actualmente, estudia un Doctorado en Educación en la Universidad de California, Santa Cruz. Trabajó como docente, investigadora y coordinadora de proyectos de acción social en el Departamento de Lingüística y en la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica. Su experiencia como docente interina la llevó a interesarse por el tema del interinazgo a nivel institucional y a integrarse al Comité de Personas Interinas de la Universidad de Costa Rica, en el que participó activamente.

Carmen Caamaño Morúa nació en San José el 3 de abril de 1962. Sus estudios de bachillerato y licenciatura en Psicología los realizó en la Universidad de Costa Rica. Posteriormente obtuvo una Maestría en Ciencias Sociales en Estudios Psicoanalíticos de la New School for Social Research, en Nueva York, y un Ph. D. en Estudios Culturales Latinoamericanos, Caribeños y de los Latinos en Estados Unidos de la University at Albany, SUNY, también en Nueva York. Actualmente es docente catedrática en la Escuela de Psicología e investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), ambos de la Universidad de Costa Rica, en donde cuenta ya con 28 años de servicio. Desde el IIS ha participado en

diferentes proyectos de investigación y acción social sobre transformaciones subjetivas y culturales en el neoliberalismo y ha publicado sobre feminicidio, colonialismo y diferencia étnica, y migraciones, entre otros. Es coautora del libro *Feminidad, Maternidad y Muerte: La mirada de los otros frente a la mujer acusada de infanticidio*, y autora de *Entre “Arriba” y “Abajo”: La experiencia transnacional de la migración de costarricenses hacia Estados Unidos*. Fue directora del IIS entre 2009 y 2017. De esa experiencia académico-administrativa surgió su interés por indagar sobre las transformaciones en las formas en que se produce, reproduce y apropia el conocimiento dentro de la forma actual de penetración capitalista. Este interés ha dado lugar a varios proyectos sobre el tema y a su vinculación en redes internacionales como la Cátedra Unesco: “Educación e integración regional” y el Grupo de Trabajo de CLACSO: “Políticas educativas y derecho a la educación”.

Flory Chacón Roldán nació en San José el 9 de mayo de 1989. Cursó el bachillerato y la licenciatura en Psicología en la Universidad de Costa Rica. Actualmente se encuentra trabajando en su tesis de la Maestría Académica en Historia de la misma Universidad. Desde sus primeros años de estudios trabajó desde un enfoque de la psicología social en comunidades urbano-marginales y rurales a través de programas de prevención en salud mental, ONG, investigaciones académicas y voluntariados. En el año 2013 ingresó a trabajar como investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), en proyectos de diversas temáticas como política, instituciones públicas, estado, entre otras. Ha sido docente de cursos de investigación, teoría y trabajo comunitario en la Universidad de Costa Rica. En el año 2016 se incorporó a la investigación de la Dra. Carmen Caamaño sobre la internacionalización de las Universidades Públicas en América Latina. Ha participado en conferencias y congresos internacionales en Costa Rica, Argentina, México y Uruguay donde ha expuesto los resultados de la investigación y posicionado la temática sobre la educación superior en América Central.

Andrés Dinartes Bogantes nació el 10 de enero de 1987 en los barrios del Sur, específicamente en San Lorenzo de Desamparados. Su formación académica la realiza en la Universidad de Costa Rica donde es egresado de la Maestría en Artes con énfasis en Cinematografía y se licenció en Psicología. Ha laborado en diferentes espacios institucionales y comunitarios en Costa Rica con énfasis en la acción y organización con perspectiva de Derechos Humanos además de la consulta psicológica, actualmente

está vinculado a la docencia e investigación en la Universidad de Costa Rica. Un interés profesional es el análisis crítico institucional, por ello participa del colectivo radial Podemos Volar en el Hospital Nacional Psiquiátrico y actualmente colabora en las investigaciones sobre modelo de universidad neoliberal y tercerización de la Dra. Carmen Caamaño.

Adriana Maroto Vargas nació en San Ramón, Alajuela, Costa Rica, el 19 de mayo de 1977. Tiene una licenciatura en Psicología y una Maestría Académica en Sociología, ambos títulos otorgados por la Universidad de Costa Rica. Actualmente se encuentra cursando estudios de doctorado en la Universidad de California en Santa Cruz (Estados Unidos). Ha trabajado en organizaciones de la sociedad civil, ha sido consultora y activista en temas de género, derechos reproductivos y feminismo. Desde el 2011 es docente e investigadora en la Universidad de Costa Rica, principalmente en la Escuela de Psicología desde donde ha desempeñado labores en docencia, acción social e investigación. Durante el 2019 fue colaboradora en el Instituto de Investigaciones Sociales de la misma institución, período en el cual fue parte del equipo del proyecto sobre neoliberalismo y universidad pública. Uno de los resultados de esa participación es un artículo publicado en este libro.

La licencia de este libro se ha
otorgado a su comprador legal.

Valoramos su opinión.
Por favor [comente esta obra](#).



Adquiera más de nuestros
libros digitales en la
[Librería UCR Virtual](#).

LIBRERÍA
UCR

VIRTUAL

Editora: *Carmen Caamaño M.* • Corrección filológica: *Sofía Conejo A.* • Revisión de pruebas: *IIS Ediciones*
Diseño interno: *Daniela Hernández C.* • Diagramación: *Daniela Hernández C.* y *María Teresa Montero S.*
Diseño de portada: *Andrés Artavia T.*
Control de calidad de la versión impresa: *Editorial UCR.*
Realización del libro digital: *Everlyn Sanabria R.*
Control de calidad de la versión digital: *Hazel Aguilar B.*

Editorial UCR es miembro del Sistema Editorial Universitario Centroamericano (SEDUCA),
perteneciente al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Edición digital de la Editorial Universidad de Costa Rica. Fecha de creación: julio, 2024.

La universidad latinoamericana surgió en el siglo XVI en el marco de la conquista y colonización europea y ha sobrevivido hasta ahora en relación, y a veces en conflicto, con esa herencia.

¿La U en venta?... trata sobre las transformaciones que se han decantado en la educación superior, particularmente en la Universidad de Costa Rica, en los últimos años; como parte de tensiones, conflictos y contradicciones entre las políticas que se establecen en el mundo y las que se presentan nacional y localmente. También en la forma en que estas tensiones se traducen en normativas, prácticas, formas de relación y significado sobre la universidad y su razón de ser.

Si bien este estudio se enfoca en el periodo 2015-2020, se hace un recuento de algunas de las transformaciones que diferentes personas autoras registraron previamente y, en especial, a partir de los años setenta en la Universidad de Costa Rica, para dar cuenta de un proceso histórico que dio la pauta para cuanto se vive ahora.

