

DE LA IMAGEN AL CONCEPTO: CINCUENTENARIO DE LOS ESTUDIOS GENERALES EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Emilia Fonseca Tortós*
efonsecat@yahoo.com

Fecha de recepción: 30 abril 2007 - Fecha de aceptación: 21 mayo 2007

Resumen

El artículo tiene el propósito de resaltar la importancia de la formación humanística en la Universidad de Costa Rica y de la misión que debe cumplir en ella la Escuela de Estudios Generales. Al mismo tiempo, incentivar la reflexión sobre las nuevas condiciones reales en que esta misión debe llevarse a cabo, así como proponer algunas estrategias didácticas que pueden facilitar el cumplimiento de los objetivos que asigna el Estatuto Orgánico a los cursos de primer ingreso que se imparten en esta Unidad Académica.

Palabras claves: Formación humanista, pensamiento crítico, Estudios Generales, estrategias didácticas.

Abstract

The purpose of this article is to highlight the importance that holds a humanistic formation at Universidad de Costa Rica, and of the mission that the Escuela de Estudios Generales has to fulfill in it. At the same time, it incentivates reflection on the new and real conditions in which this mission has to be accomplished, just as to propose some didactic strategies that will be able to facilitate compliance of the objectives that the Estatuto Orgánico assigns to the first courses at this Academy.

Keywords: Humanistic Formation, Critical way of thinking, General Studies, didactic strategies.

Introducción

Cincuenta años después de su creación, los estudios humanísticos en la Universidad, tienen, no sólo vigencia, sino que han cobrado mayor significado, tanto por los procesos de deshumanización que padece la sociedad tecnológica, como por el deterioro de la formación humanista en el sistema educativo pre-universitario. Sin embargo,

para cumplir con los objetivos que le propone el Estatuto Orgánico, y atender las necesidades de la población estudiantil que recibe, los Estudios Generales deben replantear sus estrategias didácticas, para continuar siendo la columna vertebral del modelo humanista de la Universidad de Costa Rica.

Si en algún momento histórico de la sociedad costarricense la misión de la Escuela de Estudios Generales se hace trascendental, es en este tiempo en que no basta que la educación superior atienda las nuevas necesidades del mercado laboral. La

* Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica

UNESCO, en el informe que fue elaborado por una comisión ad-hoc, presidida por Jacques Delors, que lleva el sugestivo título de *La educación encierra un tesoro*, afirma: “*Las instituciones de Educación Superior deben resaltar los valores éticos y morales en la sociedad, procurando despertar un espíritu cívico activo y participativo entre los futuros graduandos. Además de la preparación para la vida profesional, se requiere también un mayor énfasis en el desarrollo personal de los estudiantes. La demanda de graduados y de programas de estudio podría representar una oportunidad de revitalizar las humanidades y las artes en la Educación Superior (el resaltado es nuestro) y abrir nuevas posibilidades de vínculos cooperativos con diferentes organizaciones públicas y económicas.*” (“*Informe Delors*”, cit. por Tünnermann, 1992: 53-54)

Desde 1957 hasta aquí, la discusión sobre la formación general y humanística, sobre todo en la Universidad de Costa Rica, ha sido inmensamente rica y la polémica ha ido perfilando, no siempre de la manera más adecuada, la misión de la Escuela de Estudios Generales. Desde la perspectiva de los reformadores que veían en esta Escuela el centro de la Universidad, inspirados en el pensamiento orteguiano, que llevó al gran pensador español, del siglo pasado a afirmar: “*Yo haría de una ‘Facultad’ de Cultura el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior*” (Ortega y Gasset, 1930: 19); hasta las propuestas de dilución de la misma durante el V Congreso Universitario, propiciada por integrantes de la comunidad universitaria, que falsean la perspectiva de la universidad pública y pretenden involucrar a la Universidad de Costa Rica en una competencia “mercantil” con las universidades privadas. Las justificaciones para esta última posición son muchas: “los Estudios Generales alargan innecesariamente las carreras universitarias”, “la era de la información supone dotar al estudiante de herramientas para el manejo de la tecnología de punta y esto obliga a reforzar la formación técnica en detrimento de la formación humanista”, “en momentos de crisis económica, la Escuela de Estudios Generales supone una erogación onerosa para la Universidad”, “las tareas que cumple la Escuela pueden ser realizadas con

la inclusión de ‘algunos cursos’ que se impartan durante la carrera”, y otras tantas por el estilo.

A pesar de estos argumentos, y para suerte de nuestra Alma Mater, la reflexión sobre el papel de la universidad pública en la realidad costarricense actual, impidió la destrucción de la Escuela; pero no propició el fortalecimiento de la misma. Las dos últimas décadas, han sido testigos del debilitamiento de la posición de la Escuela de Estudios Generales, desde dos puntos de vista: en la organización administrativa de la Institución y en el rol académico de los cursos que la Escuela imparte en el *pensum* de las diferentes carreras

Es en este marco que se considera conveniente repensar la misión de la Escuela de Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica, tomando en cuenta la forma en que influyen en el cumplimiento de los objetivos que le asigna el Estatuto Orgánico, la posición de esta unidad académica en la actual organización administrativa de la Universidad y el perfil de desarrollo cognitivo de los jóvenes estudiantes. Además, compartir algunas estrategias didácticas que, en las condiciones actuales, han demostrado ser exitosas para el cumplimiento de esos objetivos.

La Escuela de Estudios Generales en el organigrama de la Universidad de Costa Rica:

En la organización administrativa de la Institución, a partir de la reforma universitaria, resultado del III Congreso Universitario de 1973, la estructura universitaria ha sufrido modificaciones que han conllevado el debilitamiento de la formación humanista, cobijado, unas veces por la mentalidad neopositivista y otras por la premisa del eficientismo.

La disolución de la Facultad de Ciencias y Letras que dicho Congreso aprobó, constituyó la base de ese fenómeno de decaimiento de los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica. Si la creación de la Facultad Central tuvo la intención de convertir lo que, en la palabras de su inspirador, Rodrigo Facio Brenes, “era un archipiélago”, en un “continente”; la destrucción de la misma tuvo el efecto de convertir a la Universidad, en lo que actualmente es: un océano,

en donde hay algunas islas, sin ninguna conexión entre ellas, y entre las cuales, no sólo no existe ligamen alguno; sino que se han creado rivalidades que han socavado profundamente el espíritu universitario. El hecho de que el uso de los equipos de audiovisuales es limitado para los profesores de cursos que no pertenezcan a la Facultad, es sólo un ejemplo de ello, pero podría hacerse una lista interminable de hechos que demuestren la dispersión y el “capillismo” que se ha generado después de 1973.

Al desaparecer la Facultad de Ciencias y Letras e integrarse las facultades y sus respectivas escuelas a las distintas áreas; la particularidad de la Escuela de Estudios Generales hace que “*por su carácter interdisciplinario, está incorporada* (el resaltado es nuestro) *conjuntamente al Área de Artes y Letras y a la de Ciencias Básicas*” (Artículo 71 del Estatuto Orgánico), pero, aún así, queda excluida de la definición de Escuela que se establece en el artículo 97, porque estas unidades académicas “*Desarrollan programas y actividades que culminan con un grado y título universitario o con un diploma de pregrado o certificado de especialización de estudios en programas especiales*”. Las actividades que incluye la Escuela de Estudios Generales no conducen a la obtención de ningún título. (Para solventar esta dificultad, se hicieron algunos intentos de ofrecer el título en Estudios Humanísticos, pero fueron infructuosos).

El mismo término “incorporada” que utiliza la legislación, deja claro el hecho de que existe una diferencia sustantiva en la posición administrativa de la Escuela, con respecto a las demás unidades académicas que están integradas en las distintas áreas. “*Esta condición confusa, irregular, de escuela ‘arimada’, se confirma en el artículo 71*(supra citado); *en cuyos consejos coordinadores tiene asiento el Director de la Escuela de Estudios Generales. La situación del Director de la Escuela en estos Consejos es tan aleatoria y poco justificada, que provoca preguntas como la de un Director que cortésmente inquirió hace poco sobre la presencia ahí del funcionario de la Escuela de Estudios Generales*”. (Proyecto de creación del Área de Educación General y de la Facultad Correspondiente. Mimeografiado, anónimo y sin fecha de edición).

En el mismo III Congreso, al crearse la figura del “sistema”, se estatuye un Sistema de Educación General que “*constituye el conjunto de actividades universitarias, coordinadas por el Consejo de Educación General...*” (Artículo 114 del Estatuto Orgánico). Sin embargo, “*el criterio de Sistema, que sí está bien como esquema administrativo para los Estudios de Posgrado, no lo es para la Educación General. La Educación General supone fines unitarios, debidamente estructurados de acuerdo con un conjunto congruente de programas y actividades, todo tendiente a proporcionar al estudiante universitario una determinada formación cultural de acuerdo con una concepción del hombre, la sociedad y la cultura. Es un área, una verdadera Área Académica definida por objetivos, programas y actividades y una particular y característica población estudiantil en su base.*” (Proyecto de creación.... supra citado). La variopinta integración del Consejo del Sistema de Educación General que propone el Estatuto Orgánico (Artículo 115), hace pensar que privó en la mente de los organizadores la idea de la Educación General como agregado de cursos para completar estructuras de conocimiento según el modelo que sigue la formación profesional especializada.

Otro problema que ha debido enfrentar la Universidad, a partir de 1974, es la duplicación de funciones entre el Consejo del Sistema y la Asamblea de la Escuela de Estudios Generales. Este hecho ha creado fricciones y hasta enfrentamientos, que están latentes actualmente, porque el Consejo del Sistema ha dejado de funcionar en la práctica.

En el aspecto académico, este cambio en la organización administrativa ha ido acompañado de transformaciones en el *pensum* de estudio de las distintas carreras, que han menguado aún más el papel de los Estudios Generales en la Universidad. Así, se crea el Ciclo de Ciencias Básicas, que obligaba a los estudiantes nuevos a matricular, durante el primer año de universidad, una serie de cursos, que los conducían a llevar una enorme carga académica. Como estos cursos repercutían en forma decisoria en la posibilidad de ingreso a su carrera, los jóvenes le concedían primacía a la aprobación de los mismos, descuidando los cursos de humanidades. Este fenómeno

llegó, incluso, a que algunos alumnos, no matricularan los cursos de humanidades en los primeros años de universidad, contraviniendo así el Estatuto Orgánico que en su artículo 194, reza: “*Las asignaturas de cada plan de estudios estarán colocadas en un orden armónico y gradual; las del ciclo básico de Estudios Generales serán de matrícula previa y preferente a cualesquiera otras mientras el estudiante no las haya aprobado* (El resaltado es nuestro)”.

Cuando el Estatuto habla de “ciclo básico de Estudios Generales”, hace alusión a la forma primigenia en que se estructuran los cursos de formación general y humanista, que pretenden constituirlos en columna vertebral de todo el proceso de formación del futuro profesional, en donde se antepone la consideración del ser humano a la consecución de una especialidad. Esa estructuración configura el currículo de cada carrera, de manera que los cursos de Estudios Generales forman una perpendicular que tiene una base amplia durante el primer año, que se va reduciendo a partir de allí, ampliando así los cursos especializados de la formación profesional. Durante los años siguientes a la reforma de 1957, el estudiante nuevo se matriculaba en un área de pensamiento: Ciencias Sociales, Letras, Ciencias Básicas, Ingenierías, etc. Los cursos que debía aprobar eran: el Curso Integrado de Humanidades y los cursos específicos de su área, durante el primer año. Esto le permitía, decidir, a partir del segundo año de Universidad, a qué carrera del área que había escogido, deseaba ingresar. Luego debería aprobar, en los siguientes años, otros cursos de formación general como los repertorios.

El difícil manejo del padrón de estudiantes “con carrera por definir” que se dio, llevó a la decisión de obligar al joven a optar por su carrera profesional antes de ingresar a la Universidad. Resulta paradójico que, cuando se reconoce en forma generalizada la deficiente formación que ofrece el sistema educativo costarricense, se sujeta al novel estudiante a tomar una decisión, tan trascendental en su existencia, en un momento en que no está preparado para hacerlo.

El debilitamiento de los Estudios Generales llegó al extremo de que la Universidad de Costa Rica estableció convenios con colegios de secundaria, para reconocer algunos de los cursos

impartidos en la enseñanza media como equivalentes a los cursos de formación humanista que ella imparte.

Estas realidades han representado una *capitis diminutio* para los Estudios Generales, pero no sólo para la Escuela, que se quedó sin una clara identidad y autonomía académica dentro de la Institución, sino también para la Educación General como un todo.

La Universidad relegó a un segundo plano la formación humanista y la responsabilidad de ésta fue delegada por la comunidad universitaria en la Escuela de Estudios Generales, traicionando así el significado mismo de la reforma de 1957, de la que se dice hija. La reforma, que tuvo quizá su inspiración máxima en las palabras de Ortega y Gasset, cuando dice: “*Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad.*” (Ortega y Gasset, 1930: 19).

Esta situación se hizo evidente, incluso para aquellos universitarios que no participan activamente en la Escuela de Estudios Generales. Tanto que, en el informe solicitado por la Vicerrectoría de Docencia en 1987 a los decanos de las diferentes facultades universitarias, publicado bajo el título Estudios Generales: Reflexiones de los decanos, la Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de esos años: Ana Cecilia Escalante, presenta un informe elaborado por una comisión y en él afirma: “*Como comentario final queremos insistir en afirmar que si los Estudios Generales mantienen la misma vigencia, necesidad y finalidades que cuando se crearon en 1957, es necesario que la Universidad los tome en serio, les proporcione los recursos y las condiciones que requieren para cumplir a cabalidad con las altas tareas que les asigna.*” (Escalante, 1987: 48).

La separación que, en la práctica, ha hecho la comunidad universitaria de los Estudios Generales con respecto al resto de los estudios universitarios, ha producido el desinterés de los estudiantes por el aspecto humanístico de su formación, porque “*Es una, la voz que llama al estudiante a vivir en plenitud ese ámbito cultural, a deleitarse en recogimiento y sosiego con*

los bienes de la cultura, a reflexionar sobre los valores del espíritu. Son miles las voces que lo requieren a ganar ante todo los créditos de su disciplina; a incorporarse al mundo de la competencia, del desenfreno por la adquisición de cosas; a cifrar la calidad de vida, en la calidad de los bienes poseídos. Hasta el tiempo es oro, de ahí la urgencia de emplearlo en producir dinero". (Cartín, 1987: 7).

Es precisamente en este mundo del *eficientismo*, en que *"salvar el ser del Hombre y su cultura es el reto universitario para el siglo XXI"*. Desentrañar esa *"...paradoja de la cultura: cómo salvar, en un mundo de conocimiento y destrezas que se especializa cada vez más, la integridad de la visión humanista y la unidad de la acción responsable del ciudadano"*. (Gutiérrez, 1982: 1). *"Hacer esa síntesis –llámese también equilibrio, o integración, o suma-, que buscamos, que debemos buscar, es en mi opinión, la imagen nueva de un nuevo humanismo"*. (Azofeifa, 1973: 1).

En *Entrevista a Don Enrique Macaya con motivo del XXV aniversario de la creación de Estudios Generales* del 1° de marzo de 1982, el gran inspirador de la Escuela, ante la pregunta sobre la horizontalidad o verticalidad de estos estudios, afirma *"Es que la filosofía fundamental de los Estudios Generales es ésta: tienen que ser unitarios y simultáneos; no se pueden dispersar de ninguna manera, para lograr esa actitud de interés de las universidades que sea permanente para el futuro del estudiante. (...) se trataba de despertar una actitud y esa actitud sólo era posible, si se concentraba en un cierto tiempo, con una cierta intensidad"*. (Karpinsky, 1982: 191).

Parece una flagrante contradicción de nuestra sociedad que, cuánto más percibimos la deshumanización que nos circunda, más cerremos los espacios académicos que, por definición, deberían abrir las puertas a la tarea de *humanizar al hombre*.

Ante esta realidad, se hace cada vez más necesario abrir espacios para la reflexión humanística, que debe procurar la formación integral del ser humano, despertando en el joven el interés por la cultura general y humanística que *"es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento"*. (Ortega y Gasset, 1930: 19).

Una Facultad de Humanidades, es el espacio ideal para mantener los Estudios Generales como *unitarios y simultáneos*, sin dispersión alguna. Es en esta facultad, en donde el joven debe aprender a juzgar críticamente a su sociedad y a sí mismo, para poder actuar solidariamente y descubrir su vocación, vocación que le permitirá disfrutar de una *"vida humana plena, creadora, libre, auténtica del hombre"*. (Azofeifa, 1973:12).

La Universidad, como institución, se fortalecería, porque gracias a esta Facultad *"puede recobrar su carácter de continente, y superar la tendencia al trabajo aislado que actualmente se observa en muchas escuelas"*. (Escalante, 1987: 48).

Es importante despertar la conciencia de la comunidad universitaria y disponerla a la reflexión sobre la necesidad de reservar al pensamiento humanístico un espacio apropiado para su cultivo. Hay tres razones que nos parecen justificar, con creces, la creación de una Facultad de Humanidades en la Universidad de Costa Rica: la primera de ellas, es el fundamento humanista del modelo universitario que sustenta a nuestra Alma Mater; la segunda, es la necesidad de humanizar al hombre que acusa nuestra sociedad, y la tercera es la característica interdisciplinaria del conocimiento en la actualidad.

La Universidad de Costa Rica tiene como fundamento de su ser la formación humanística. Esta afirmación ha sido siempre defendida por todas las generaciones de universitarios que hemos tenido el privilegio de formarnos en esta Institución.

No podría ser de otra manera, puesto que el paradigma universitario que sustenta a esta Casa de Estudios ha sido el de formar, antes que profesionales, seres humanos integrales, capaces de ser críticos de su tiempo y de sí mismos. La tarea encomendada a esta universidad de *"formar los profesionales que la sociedad necesita"* y de ser *"conciencia lúcida de la patria"* sólo se puede llevar a cabo si partimos de la más sólida educación humanista. Educar es siempre mejorar al ser humano, y la Universidad tiene la obligación de llevar a ese individuo a que alcance su plenitud de ser; porque como bien sentencia Savater: *"Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo."* (1997:21).

El maestro Isaac Felipe Azofeifa, en su artículo *El reto universitario para el siglo XXI* (supra citado), afirma: “*Salvar el ser del Hombre y su Cultura es el reto universitario para el siglo XXI*”. Este reto sólo puede ser asumido desde una perspectiva humanista; de ese “*humanismo como actitud inicial y como aspiración final, (...) siempre un momento supremo de liberación total de las fuerzas creadoras del ser humano*”. (Azofeifa, 1973: 12).

La idea de la Facultad de Humanidades circula en el ambiente universitario desde la reapertura de la Universidad y, en 1952, Carlos Monge Alfaro presenta un *Anteproyecto de Plan de Estudios de la Facultad de Humanidades*, en el que afirma: “*vinculará (esta formación humanística) a los jóvenes procedentes de los Colegios de Segunda Enseñanza con la obra realizada por el hombre en su itinerario de humanización y socialización, a través de las grandes síntesis de la cultura; y de una actividad conscientemente formadora y no solamente informadora, así podrá realizar la Universidad moderna su propósito de formar al hombre antes que al profesional (el resaltado es nuestro); afirmar los grandes valores del espíritu al lado del contenido de la ciencia y los avances de la técnica. Difundir la idea de que todo lo que el hombre ha creado: filosofía, literatura, arte, ciencia y técnica, constituyen las humanidades*”. (Monge, 1952: 273).

Vemos en esta de Monge Alfaro, cómo el concepto de *humanidades* empezaba a ser más global, incluyendo a la ciencia y a la técnica, pero vistas, no como una especialidad, sino como creaciones del hombre, y siempre buscando un espacio académico en el que fuese posible cultivarlas.

Don Carlos Monge propone en el mismo documento que estos *Estudios Generales* se organicen en dos ciclos: uno, horizontal; otro, vertical. A estos ciclos les son asignados propósitos muy concretos. El objetivo del primero es desarrollar en los jóvenes el pensamiento crítico y una tabla de valores éticos que los haga ciudadanos conscientes de una patria y de una época, así como mostrar a esos mismos jóvenes, una visión global de la obra del hombre y de su producción a lo largo del tiempo. El ciclo vertical, en cambio, debería buscar el equilibrio en la realización del

hombre como ser humano y como profesional, resaltar el significado social de una profesión y mejorar la eficiencia profesional, a través de una cultura general.

En ese mismo año: 1952, el Consejo Universitario nombra una Comisión de la Facultad de Humanidades y, finalmente, en 1957 se concreta todo este discurso que había unificado durante dieciséis años a la Comunidad Universitaria, en la creación de la Facultad de Humanidades con el nombre de Facultad de Ciencias y Letras, que se inaugura en marzo de 1957 y que incluye al Departamento de Estudios Generales, que procurará “*poner la formación personal, cultural, social y ciudadana, antes de la formación profesional*”, según las palabras del gestor de la reforma universitaria, Rodrigo Facio Brenes en el discurso de inauguración del edificio de la Facultad de Ciencias y Letras. Los Estudios Generales tuvieron, desde allí, la organización perpendicular que mencionamos en el apartado anterior.

El III Congreso Universitario de 1973, al desintegrar la Facultad Central de Ciencias y Letras, desintegró, “*el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior*” (Ortega y Gasset, 1930: 19).

Como se dijo, la situación administrativa en que quedaron los Estudios Generales después de esta reforma, determinaron la desvalorización de la formación humanística.

Por esta razón, se propuso que se incorporara en el temario del IV Congreso (1980) la revisión de las Áreas Académicas de la Universidad con el fin de promover la creación del Área de la Educación General, y de la correspondiente Facultad de Educación General. Esta propuesta ha recorrido, sin éxito todavía, las sesiones del V y VI Congresos Universitarios.

A pesar de no haber encontrado el eco debido, las propuestas de reforma de la Escuela de Estudios Generales, han tenido la virtud de desplegar una riquísima discusión en la comunidad universitaria y nacional, sobre el papel que la cultura general y humanística debe cumplir en la formación universitaria, sobre todo a la luz de los nuevos retos que se plantean a la sociedad para este siglo. Esta discusión ha hecho énfasis en la necesidad de reforzar en el currículo de las diferentes carreras que la Universidad ofrece,

los cursos de formación general y humanística y con ello, volver a convertir a los Estudios Generales en el corazón del Alma Mater. Pero también, ha creado en la comunidad universitaria un doble discurso: por un lado se continúa afirmando que los Estudios Generales son la columna vertebral de esta Casa de Estudios, y por otro, se les relega a un segundo plano, tal como lo hemos hecho notar.

Otra reflexión ineludible, cuando meditamos sobre la necesidad en este nuevo milenio, de la existencia de una Facultad de Humanidades fuerte y vigorosa, es que, si la Universidad debe *enseñar el sistema de ideas vivas que el tiempo posee*, como dice Ortega, nunca como hoy, deberíamos preocuparnos por proteger ese espacio necesario para el cultivo de lo que es la característica esencial del pensamiento en nuestros días: la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad. La UNESCO, en documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior (1994), en el apartado IV. *Las respuestas de la educación superior: un nuevo concepto*, afirma: “*Para atender cabalmente las necesidades definidas en el programa para el desarrollo humano duradero, la educación superior ha de adaptar sus programas de estudios y, si es necesario, crear y aplicar otros. El espectacular desarrollo de los conocimientos ha llevado a un aumento considerable del número de programas propuestos por los centros de educación superior. Una de las características de ese desarrollo es la interdependencia entre las distintas disciplinas científicas, y hay consenso en que es preciso fomentar la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad en los estudios e incrementar la eficacia de los métodos pedagógicos*”. (UNESCO, 1994: 34-35)

Estas razones que hemos esbozado parecen más que suficientes para justificar, en la Universidad de Costa Rica, la creación de una Facultad de Humanidades que provea el espacio, físico y académico, para una discusión e interacción fecunda entre los especialistas, que sea generadora de una docencia interdisciplinaria que provea al universitario y, sobre todo, a las nuevas generaciones, de una concepción amplia del conocimiento ya que “*un hombre de visión amplia y creativa está en inmejorables condiciones*

para ejercitar actividades limitadas por cuanto las enriquece al influjo de su cultura general”. (Tünnermann, 1992: 34). A estos retos debe responder la universidad actual, para ser “*creadora de seres humanos libres, dignos y plenos*”. (Azofeifa, 1973: 11).

Los retos actuales de la formación general y humanística

Tan excelsa misión supone, indiscutiblemente un replanteamiento de la formación general y humanística que se imparte en nuestra Alma Mater, que debe partir, no sólo de la reflexión sobre los retos que en la sociedad de la información afronta la Educación Superior, sino, fundamentalmente, de un cuidadoso análisis del perfil académico del estudiante que ingresa a esta casa de estudios.

El ex-rector de la Universidad de Costa Rica, Gabriel Macaya, en el ensayo titulado “*Una educación superior para el siglo XXI*”, esclarece las misiones y funciones de la Universidad en la actualidad. “*Hay dos grandes grupos de misiones que ya el documento de la UNESCO de 1998 planteaba. Una, es la misión de educar, formar profesionales, formar investigadores, realizar investigaciones (...). Un segundo grupo de funciones incluye la formación ética, la autonomía, la responsabilidad, la crítica, y una que se ha vuelto, para mí, fundamental, porque no estaba bien explicitada y ahora se comienza a explicitar; es esa misión que el documento de 1998 llama de prospectiva*”. (Macaya, 2003: 2). Dentro de esta perspectiva, los cursos de Estudios Generales están llamados a desempeñar un papel fundamental.

El artículo 114 del Estatuto Orgánico establece:

“*El Sistema de Educación General constituye el conjunto de actividades universitarias, coordinadas por el Consejo del Sistema de Educación General, con el propósito de cumplir los siguientes objetivos:*

- a) *Inspirar y desarrollar en el estudiante universitario un interés permanente por la cultura general y humanística.*

- b) *Crear una conciencia crítica responsable sobre la problemática específicamente latinoamericana, siempre dentro de una visión universitaria y humanística del mundo.*
- c) *Incorporar lúcidamente al joven a la realidad costarricense y a su problemática concreta."*

Analizando uno a uno estos objetivos, es fácil arribar a la conclusión de que no son alcanzables, sin elaborar estrategias que lleven a los noveles universitarios a un nivel académico en que sean "terreno fértil o al menos cultivable".

¿Cómo "*Inspirar y desarrollar un interés por la cultura general y humanística*", en unos jóvenes que "*hoy opinan que la educación es poco atractiva y a veces hasta 'carente de sentido'*." (Programa Estado de la Nación, 2005: 15). Se hace necesario, motivarlos a que se pregunten: ¿por qué estudiar?, ¿qué significa estudiar? Una respuesta atinada, que podría servirles a la reflexión es la definición que da Noah Webster en la edición de 1828 de su diccionario: "*Aplicar la mente a algo; leer y examinar, con el propósito de aprender y entender*". Si la población que llega a las aulas universitarias está habituada a memorizar una información sólo para poder aprobar un examen, no podemos pretender que de un día al otro cambie la pregunta ¿va a estar esto en el examen?, por una pregunta más inteligente como: ¿cómo puedo usar este material?, ¿cómo puedo aplicar esto realmente?

Mientras el individuo no tenga clara la respuesta a estas preguntas, es imposible que encuentre la motivación necesaria para convertirse en estudiante, esto es, el participio activo del verbo estudiar; porque la construcción del conocimiento supone un componente afectivo de enorme importancia (Papert, 1987: 12). Si no se logra despertar en el joven el interés por aprender, no habrá ninguna posibilidad de enseñarle. Lamentablemente, nuestro sistema educativo no conduce a otorgar verdadero sentido al término "aprender" y, por lo tanto, los nuevos universitarios dependen todavía de la motivación externa, lo que hace más difícil para los docentes de Estudios Generales, cuyas disciplinas no son consideradas ni por ellos mismos, ni por muchos

miembros del Claustro universitario [Cfr. la ponencia presentada por el Dr. Luis Camacho "*El papel de la universidad en la sociedad*", en el primer documento producido por el proceso de análisis sobre la universidad pública, iniciado por el Consejo Universitario, que aparece bajo el título Reflexión sobre la universidad pública costarricense del siglo XXI (2003), en que afirma que uno de los ejemplos de los programas fallidos en la Institución es el Sistema de Educación General.] como fundamentales en la formación profesional; dotarlas de los elementos necesarios para "*inspirar en los estudiantes interés*" (ni siquiera momentáneo) menos "*permanente*" por los conocimientos que pretenden comunicar.

Es ésta la realidad sobre la que debemos reflexionar los docentes de la Escuela de Estudios Generales. "*Poco importa en último extremo lo que se enseñe, con tal de que se despierten la curiosidad y el gusto de aprender*". (Francois de Closet, cit. por Savater, 1997: 118).

Para lograr este objetivo, es necesario que el profesor en el aula tenga claro que "*lo primordial es abrir el apetito cognoscitivo del alumno, no agobiarlo ni impresionarlo*". (Savater, 1997: 123), lo que es posible sólo con una gran dosis de humildad para reconocer que tiene frente a sí a estudiantes que probablemente no volverán a interesarse profesionalmente por esos temas y, para entender que su papel no es "*deslumbrar*" con su sapiencia, como si estuviese entre colegas en un congreso, sino, más bien, llevar a los estudiantes al camino para adquirir esa "sabiduría" de que se precia. Sólo la humildad que caracteriza a los "sabios" puede curarnos de la "*pedantería pedagógica*" que "*exalta el conocimiento propio por encima de la necesidad docente de comunicarlo, prefiere los ademanes intimidatorios de la sabiduría a la humildad paciente y gradual que la transmite, se centra puntillosamente en las formalidades académicas –que en el mejor de los casos sólo son rutinas útiles para quien ya sabe– mientras menosprecia la estimulación cordial de los tanteos a veces desordenados del neófito*". (Savater, 1997: 122).

En los Estudios Generales se hace necesario trasladar el foco de atención de la "enseñanza" al "aprendizaje". Un aprendizaje en donde el estudiante no sea el único sujeto activo, sino que

el profesor aprenda igualmente. Tengo que confesar que, personalmente, estoy convencida de que ninguno de mis alumnos, ¡y he tenido muchísimos!, ha aprendido con mi colaboración, ni una milésima parte de lo que yo he aprendido de ellos.

Otro punto que es conveniente discutir, para poder dirigirse al cumplimiento de este primer objetivo, es qué entendemos por “*cultura general y humanística*”.

Vamos a dejar de lado la añeja discusión sobre si son las ciencias o las letras las que ofrecen una mejor formación humanística, ya que es imposible imaginar un solo acto educativo que no tenga como propósito llevar al ser humano a su plenitud, porque como bien afirma Savater: “*hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad*”. (1997: 22)

No se trata pues de elaborar una discusión sobre las asignaturas que deben aparecer en el currículo de la Escuela, y ni siquiera sobre los contenidos programáticos de los cursos. Lo que se impone es tomar conciencia de la forma en que esos contenidos se trabajan en el aula.

Prestar mayor atención al aprender que al enseñar, significa centrarse en la perspectiva del estudiante, y por lo tanto, poner énfasis en la pertinencia de los cursos. Un curso es pertinente en Estudios Generales, cuando el trabajo en el aula crea un espacio propicio para aumentar el edificio del conocimiento en cada uno de los actores. El docente de Estudios Generales debe anteponer el crecimiento cognoscitivo de sus alumnos a su interés personal de mostrar lo que sabe.

La calidad de un curso de estos depende de la transformación epistemológica que el especialista realice dentro de los marcos de referencialidad de su asignatura. Si cada disciplina es una forma de ver el mundo, un ventanal desde el que nos asomamos para contemplar la realidad; los cursos de formación general pretenden la apertura de diversos “ventanales” desde donde el estudiante pueda asomarse a la realidad desde una perspectiva más amplia, para “*liberar la mente del hombre, y eso se logra solamente si puede poner en cuestión los marcos mismos y no*

simplemente las afirmaciones dentro de los marcos”. (Gutiérrez, 1982: 206)

Si se acepta la definición de Humanismo ofrecida por Francisco Álvarez en su artículo “*Formas históricas del humanismo*”, que reza: “*El Humanismo es un diseño de un ideal de hombre*”; las Humanidades son “*el instrumento para comunicar ese diseño*” (Álvarez, 1988: 74), y si la característica fundamental de nuestra época histórica es el desarrollo del conocimiento, en el sentido más amplio del término; una asignatura será un instrumento más adecuado, cuantas más posibilidades de conocimiento ponga en manos del estudiante, es decir, cuantos más “ventanales” abra para contemplar la realidad.

La polisemia de la cultura, que se hace evidente hoy más que nunca, hace necesario que la formación humanística “*capacite para la polisemia*”, esto es, permita al educando “*insertarse en el presente, con capacidad de diálogo y de intercambio enriquecedor con muchas clases de hombres*” (Gutiérrez, 1982: 204).

Este diálogo sólo es posible cuando se tiene en cuenta la realidad de los diferentes paradigmas epistemológicos de cada disciplina, que estructuran un código de articulación de su propio lenguaje. Llevar a nivel de conciencia la dialéctica entre la cultura que trata de perpetuarse y la que se abre paso, entre el lenguaje de mi especialidad y los lenguajes de las otras disciplinas, permite encontrar la respuesta personal adecuada al reto de las propias circunstancias, esto es integrarse con el pasado y servir de simiente para el futuro, así como establecer un diálogo provechoso con otros seres humanos y otras culturas. Esta es la tarea más importante de los cursos de formación general y humanística, abrir al individuo sus marcos de referencia, para “*hacerle capaz de salirse de esos marcos y de entender a los otros hombres; y hacerle capaz de modificar desde dentro sus propios lenguajes, para hacerlos más amplios y ricos, conmesurados con el propio crecimiento de la persona.*”. (Gutiérrez, 1982: 204).

Un curso humanístico no se define, ni por la disciplina ni por el contenido programático, sino por el planteamiento epistemológico del que parte, por la consideración de la realidad como algo inagotable frente al conocimiento, que es siempre limitado y seccionado. La disciplina es

siempre un seccionamiento de la realidad, pero los estudios profesionales la confunden, a menudo, con el todo. La vocación se convierte en obsesión, la especialización en amputación, y la falacia de tomar la parte por el todo, desemboca en la barbarie. Librar de este peligro al joven universitario es el propósito más importante de la formación general y humanística.

El planteamiento epistemológico de los cursos humanísticos debe partir de la realidad como “telón de fondo” de cualquier conocimiento específico, del conocimiento como acción humana frente al medio. Las humanidades deben ser una acción que se realiza en la tensión entre fondo y figura, entre análisis y síntesis, entre un texto que clama por su contexto.

La formación humanística debe preparar al estudiante para que encuentre las respuestas que le permitan actuar creativamente y provocar cambios importantes en la realidad, teniendo presente que todo análisis, toda separación de un contexto debe ser provisional. La verdadera tarea del hombre educado es analizar e integrar, para crear conocimiento y así cumplir su misión para con la realidad: la acción frente a ella.

Todo lo anterior convierte a la labor del profesor de Estudios Generales en una tarea sumamente exigente y compleja, pues se requiere de una gran flexibilidad mental que haga posible el diálogo entre las disciplinas involucradas en el acto educativo. Para que este diálogo sea fructífero debe existir una verdadera preocupación por conocer “las reglas de combinación” del lenguaje del otro, de manera que la tarea docente se realice con gran seriedad intelectual. Para enfrentar este reto es necesario ser un verdadero especialista en su disciplina, que se mueve con una enorme propiedad en el lenguaje de ésta; y, además, tener la capacidad de moverse con soltura en los lenguajes de disciplinas diferentes. Estas habilidades no son fáciles de adquirir y por ello, quienes hace cincuenta años crearon la formación humanística en la Universidad de Costa Rica, se preocuparon por buscar a connotados humanistas, no sólo en nuestro país, sino también en otras latitudes, para confiarles los cursos de los nacientes Estudios Generales.

Por supuesto, la formación general y humanística no se puede agotar en el espacio del

aula y en el ámbito de ninguna disciplina. Es necesario proveer a los noveles universitarios de un ambiente cultural apropiado (Papert, 1987). Los jóvenes llegan a la universidad acostumbrados a un tipo de espectáculos, generalmente masivos y de fines comerciales: cine, conciertos de música popular, etc. Enseñarlos a gustar de otro tipo de representaciones culturales supone crear un ambiente del que esas representaciones formen parte. Para ello se hace necesario contar con una infraestructura física que, no sólo aglutine y permita la convivencia de todos los estudiantes del Curso Integrado de Humanidades, sino que, como escuela o como facultad, el edificio que albergue estos cursos, debería ser un verdadero centro cultural universitario, en donde el joven encuentre en todos los espacios, exposiciones de ciencia, de arte, de tecnología, espectáculos de danza, de teatro, conferencias sobre los más variados temas, en fin, todo lo que la cultura universitaria puede poner a su disposición.

El adjetivo “generales” que acompaña a la designación adoptada para los estudios humanísticos en nuestro medio, tiene en esa expresión el significado de “universal”. Lastimosamente, en los últimos años, a menudo se entiende como “superficial”. Para enmendar este error, bastaría con reflexionar sobre los dos siguientes objetivos que el Estatuto Orgánico asigna a las actividades del Sistema de Educación General, anteriormente citados. Los términos *crítica* y *lúcidamente* que utiliza el texto nos llevan precisamente a la conclusión de que la misión que se le confiere a la Educación General es absolutamente la opuesta que la de ofrecer una visión superficial de la realidad.

Pretender desarrollar la capacidad crítica en los nuevos universitarios [“La palabra crítica viene del verbo griego ‘Krino’ que significa juzgar, emitir criterio. No tiene, por ende, una connotación moral, no quiere decir ‘hablar mal de’, sino emitir una opinión fundada.” (Mora, 1997: 12)] , implica preguntarse: ¿cuáles son las capacidades intelectuales de que están provistos? Antes de responder a esta pregunta, cualquier planteamiento sobre la misión de la universidad carece de fundamentos.

Me limitaré a reflexionar sobre el pobre desarrollo intelectual que evidencian los

universitarios noveles y aún “*algunos de nuestros más sofisticados profesionales (quienes) saben mucho, sí...pero no saben razonar bien*”. (Garnier, 2005) y las implicaciones que esta realidad tiene sobre los cursos de Educación General, sobre todo sobre los que imparte la Escuela de Estudios Generales para los estudiantes de primer ingreso.

La primera consideración que hay que hacer es que nuestra sociedad es una sociedad de la imagen. Los niños crecen frente a un televisor (algunos, también viajando en el ciberespacio), eso los convierte en receptores pasivos de imágenes. En la televisión, la palabra es utilizada para describir la imagen, y, en la mayoría de los casos, es innecesaria. “*El ordenador cibernético (para condensar la idea en dos palabras) nos enseña imágenes imaginarias. La llamada realidad virtual es una irrealidad que se ha creado con la imagen y que es realidad sólo en la pantalla*”. (Sartori, 1998: 33) Este fenómeno “*está transformando al homo sapiens, producto de la cultura escrita, en un homo videns para el cual la palabra está destronada por la imagen*”. (Sartori, 1998: 11)

En tal coyuntura, el desarrollo del lenguaje se reduce a las palabras *denotativas* que evocan figuras, imágenes de cosas visibles y que hemos visto; haciendo sumamente difícil la comprensión de las palabras *connotativas* que son las que posibilitan la capacidad de abstracción, a la que debe su saber el *homo sapiens*.

El *homo videns* es, pues, un ser cuya función de simbolización ha sido mutilado, porque la capacidad simbólica de los seres humanos se despliega en el lenguaje-palabra, en esa palabra que evoca *conceptos*, las palabras *connotativas*, que no necesariamente se pueden traducir en imágenes. Los conceptos son abstracciones no visibles. El pensamiento abstracto sólo es posible allí donde existe la conceptualización, el *logos*. No hay capacidad de pensamiento lógico si no existe previamente un proceso de conceptualización. “*Los pueblos se consideran avanzados porque han adquirido un lenguaje abstracto —que es además un lenguaje construido en la lógica— que permite el conocimiento analítico-científico*”. (Sartori, 1998: 46)

La teoría piagetiana del desarrollo, parte de la premisa, por lo demás, aceptada casi

universalmente, de que los niños tienen un pensamiento lógico concreto y que, por lo tanto, el proceso de educación formal está diseñado para que puedan elaborar paulatinamente el pensamiento abstracto. Actualmente, “*la cuestión es ésta: la televisión invierte la evolución de lo sensible en inteligible y lo convierte en el ictu oculi, en un regreso al puro y simple acto de ver. La televisión produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender*”. (Sartori, 1998: 47), cosa que parecen fundamentar los conocimientos de la neurología que indican que son las estructuras nerviosas del cerebro las que se transforman con el aprendizaje.

En Costa Rica este fenómeno de involución de la capacidad de abstracción que se produce en nuestros jóvenes, ha sido, incluso cuantificado en el excelente estudio desarrollo del pensamiento formal en estudiantes de enseñanza secundaria del área metropolitana de San José, realizado por Zayra Méndez, Carmen Chaves y Ana Cecilia Escalante en el año 1985. Es por todo ello, que los cursos de primer ingreso en la universidad deben preocuparse, fundamentalmente, porque el joven desarrolle destrezas cognitivas que le permitan dar el significativo paso de la imagen al concepto, para hacer posible posteriormente, el paso de la “*doxa*” a la “*episteme*”.

Una aproximación cercana al perfil intelectual de los noveles universitarios, la realiza Leonardo Garnier en el artículo que antes hemos citado, cuando afirma: “*Nuestros estudiantes y profesionales pueden saber mucho de su especialidad, pero, a la hora de leer un texto, tienen enormes dificultades para identificar y evaluar los pasos que conectan las partes del argumento; y más dificultad cuando son ellos mismos los que deben realizar un razonamiento original*”. (2005: 15)

Si a esto se agrega los problemas de calidad y de falta de pertinencia que aquejan al sistema educativo pre-universitario, que hace realidad las palabras de Alberoni: “*los jóvenes caminan en el mundo adulto de la escuela, del Estado [...] de la profesión como clandestinos. En la escuela escuchan perezosamente lecciones [...] que enseñada olvidan. No leen periódicos ...*” (Alberoni, cit. por Sartori, 1998: 38); se hace perentorio,

para los docentes universitarios, sobre todo los que imparten cursos de primer ingreso, reflexionar sobre el perfil cognitivo de los estudiantes con quienes desarrollan su actividad en el aula, ya *“la observación cotidiana del aprendizaje que se alcanza tanto en los niveles escolares como universitarios muestra que, en general, el aprendizaje que logran los estudiantes es superficial y no consigue desarrollar al máximo su potencial intelectual”*. (Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2000: 9). Es indispensable que, quien quiera enseñar, no solo disponga de las herramientas intelectuales necesarias para desplegar su potencial, sino que sea capaz de promover el desarrollo de destrezas cognitivas en sus alumnos.

En el caso de los docentes de la Escuela de Estudios Generales, dos razones hacen insoslayable realizar este proceso: la primera es que recibimos una población que viene de una secundaria en que no han hecho más que memorizar una información que les permitió responder a las preguntas de un examen, por lo cual no dieron significado a lo que memorizaron. La segunda razón, y quizá la más determinante, es que no hay ninguna otra posibilidad de llevar a los estudiantes al desarrollo del pensamiento crítico a que se refieren los objetivos que deben cumplir los cursos del Sistema de Educación General. El lema recurrente en la literatura pedagógica *“aprender a aprender”*, supone un escalón anterior: *“enseñar a pensar, para poder aprender a aprender”*. Esta realidad exige la utilización de estrategias didácticas que *“facilite la enseñanza explícita de destrezas del pensamiento, con la finalidad de que el alumno aprenda a profundizar y extender sus conocimientos”*. (Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2000: 10).

En esta labor ha sido para nosotros de gran utilidad el método propuesto por Ángel R. Villarini [Villarini es profesor de Humanidades en la Facultad de Estudios Generales de Río Piedras (Puerto Rico). Además es profesor en el programa doctoral de la Universidad Interamericana de Puerto Rico donde enseña los cursos de “Educación, lógica y lenguaje” y “Lectura y escritura a niveles complejos del conocimiento”. Posee un grado doctoral en filosofía con especialidades en herméutica filosófica y ética]: *“La enseñanza de la lectura a niveles complejos del conocimiento”*.

Este autor parte del argumento de que *“la educación debe ser una práctica de la libertad, es decir, el proceso de descubrir, asumir y transformar ideas, valores y roles. En este proceso la libertad del ser humano frente a la tradición es autonomía, es decir la capacidad para participar activamente en la conciencia y elaboración del diálogo que es la cultura y la vida social; la capacidad para definir su propio rol, sus ideas y valores”*. (Villarini, 1996: 6).

Desarrollar el pensamiento crítico conlleva, también, la toma de conciencia, sobre nuestra libertad y con ella sobre nuestra responsabilidad social. De esta manera, la tarea de *“resaltar los valores éticos y morales en la sociedad”* que la UNESCO asigna a la educación superior, deja de ser una expresión vacía de sentido, porque lleva al joven a transformar su *“conciencia ingenua”* en *“conciencia transitiva crítica”*. *“La transitividad crítica por otro lado, a que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los ‘descubrimientos’ y estar dispuesto siempre a las revisiones”*. (Freire, 1970: 67-68)

La realidad intelectual de nuestros alumnos nos obliga a prepararlos para una lectura que permita procesar información y construir significado. Villarini propone: *“A partir del conocimiento que se tiene de las características del estudiante, de los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje (...), seleccionar un texto apropiado y diseñar un contexto estimulante para la lectura”*. (Villarini, 1996: 21). Cuando se habla de un *texto apropiado*, es indispensable pensar en la pertinencia de los textos que se escogen, sobre todo teniendo presente, en el Curso Integrado de Humanidades, que no estamos entre especialistas, ni siquiera, en la mayoría de los casos, entre estudiantes que van a cultivar profesionalmente la disciplina que enseñamos. *“No se puede pasar de la nada a lo sublime sin paradas intermedias; no debe exigirse que quien nunca ha leído empiece por Shakespeare, que Habermas sirva de introducción a la filosofía, y que los que nunca han pisado un museo se entusiasmen de entrada”*.

por Mondrian o Francis Bacon. Antes de aprender a disfrutar (sin lo cual no hay aprendizaje posible) con los mejores logros intelectuales, hay que aprender a disfrutar intelectualmente” (Savater, 1997: 126). Para disfrutar de la lectura, es necesario entender el texto. Comprender es razonar, elaborar ese proceso intelectual, mediante el cual proveemos fundamento a las ideas que sostenemos.

El profesor de Estudios Generales debe tener presente que un texto sencillo, escrito en un lenguaje no especializado, no tiene porqué ser menos profundo. Se puede elaborar un argumento claro y sencillo, sobre las realidades más intrincadas. Por qué iniciar a los estudiantes en la reflexión sobre la Ética, con la Ética a Nicómaco de Aristóteles, en vez de hacerlo con Ética para Amador de Savater. Ésta última obra analiza todos los temas que recorren el texto del Estagirita, pero desde una perspectiva actual, más cercana a la realidad de los jóvenes costarricense de diecisiete o dieciocho años, y con un lenguaje, aunque culto, coloquial, que les es más fácil entender y con el que se pueden identificar más fácilmente. Es una manera de, no sólo desarrollar destrezas cognitivas para la comprensión y análisis de texto, sino de acercar los contenidos disciplinarios a la vida cotidiana, lo que contribuye de la manera más eficaz a cerrar el abismo entre la escuela y la vida, y ayuda al joven a responder la pregunta fundamental: ¿para qué estudiar?.

Villarini identifica cuatro niveles de conocimiento. Cada uno de ellos requiere diversas habilidades de pensamiento, y por tanto, a través de la lectura, es posible estimular el desarrollo del pensamiento. En el primer nivel, que él llama *literal*, “se percibe y decodifica los símbolos del texto asociando las palabras con significado” (Villarini, 1996: 33). En este nivel de conocimiento de un texto, el lector es pasivo y el producto de esta lectura es básico, permite informarse de qué tema trata el texto. En el segundo nivel: lectura comprensiva, se es capaz de identificar ideas principales frente a los detalles, relacionar lo que se lee con experiencias previas, hacer inferencias y confirmarlas, poner en palabras propias las ideas que sugiere el texto. El tercer nivel: lectura analítica, permite decodificar la argumentación que realiza el autor

del texto y supone establecer un propósito de la lectura, activar esquemas y patrones mentales para aplicárselos al texto, descomponer el texto en diferentes partes de acuerdo con los esquemas y patrones mentales, examinar cada una de estas partes y establecer relaciones entre ellas. Además, se hace posible realizar una conclusión o síntesis del texto. El cuarto y último nivel: lectura crítica, dará como resultado un verdadero conocimiento del argumento propuesto por el autor, así como el análisis del proceso de argumentación realizado por él. Supone el examen y la evaluación del texto a partir de preguntas precisas sobre la claridad, la lógica, el contexto histórico-social y las consecuencias de la argumentación en examen; lo mismo que la confrontación del texto con la realidad que analiza. Sólo al realizar este tipo de lectura, es posible experimentar un verdadero empoderamiento del texto. Sólo después de un proceso de lectura crítica es que el lector puede afirmar que tiene un nuevo conocimiento de la realidad analizada por el texto, es decir, que ha creado nuevas estructuras mentales a partir del texto. Junto con su método Villarini expone algunas estrategias para elaborar una argumentación sobre un tema y para decodificar la argumentación realizada por el autor de un texto, con el fin de ser capaces de analizar dicho documento.

El método lo hemos empleado con éxito, desde hace algunos años, con nuestros alumnos del Curso Integrado de Humanidades. Esto ha facilitado el cumplimiento de los fines de los cursos que ofrece la Escuela de Estudios Generales como principal responsable de la educación humanista en la Universidad de Costa Rica, que “consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente”. (Savater, 1997: 134)

Referencias bibliográficas

- Azofeifa, I. 1973. El reto universitario para el siglo XXI. Rev. Estudios 9. pp. 1-12.
- Beas, J.; J. Santa Cruz, P. Thomsen y S. Utreras. 2001. Enseñar a pensar para aprender

mejor. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. pp. 167

impresión de SIEDIN. San José. Costa Rica. pp. 1-8.

- Cartín, E. 1987. El futuro de los Estudios Generales. Estudios Generales: reflexiones de los decanos. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica pp. 7-10.
- Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. 2003. Reflexión sobre la universidad pública costarricense del siglo XXI. Sección de impresión del SIEDIN. San José. Costa Rica pp. 83.
- Escalante, A. 1987. Propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales sobre los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica. Estudios Generales: reflexiones de los decanos. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica. San José. pp. 45-49.
- Freire, P. 1970. La educación como práctica de la libertad. *Civilização Brasileira*. Montevideo. Uruguay. pp. 179.
- Garnier, L. 2006. Sub/versiones, Pág. 15. Periódico La Nación. San José.
- Gutiérrez, C. 1977. Una tesis epistemológica de la cultura. (A propósito de los veinte años de Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica) En los umbrales de una nueva etapa. Mimeografiado.
- Karpinsky, R. M. 1982. Concepción teórica y praxis académica en la Universidad de Costa Rica. Universidad de Costa Rica. San José. pp. 211.
- Macaya, G. 2003. Una educación superior para el siglo XXI Reflexión sobre la universidad pública costarricense del siglo XXI. Consejo Universitario Universidad de Costa Rica. Sección de
- Méndez, Z.; C. Chaves y A. Escalante. 1985. Desarrollo del pensamiento formal en estudiantes de enseñanza secundaria del área metropolitana de San José. Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica.
- Monge, C. 1952. Plan de organización de la facultad de Humanidades. Rev. Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica. pp. 273-283.
- Mora, S. 2003. Los desafíos de la universidad pública. Reflexión sobre la universidad pública costarricense del siglo XXI. Consejo Universitario. Universidad de Costa Rica. Sección de impresión de SIEDIN. San José. Costa Rica. pp. 9-21
- Ortega y Gasset, J. 1930. Misión de la Universidad. *Revista de Occidente*. Madrid. España. pp. 746.
- Papert, S. 1987. Desafío a la mente: computadoras y educación. Galápagos. Buenos Aires. pp. 255.
- Programa del Estado de la Nación. Consejo Nacional de Rectores. 2005. Estado de la educación. El Programa. San José. Costa Rica. pp.124.
- Sartori, G. 1998. *Homo videns*: la sociedad tele-dirigida. Taurus. México.
- Savater, F. 1997. El valor de educar. Ariel. Barcelona. España. pp. 222.
- Tünnermann, C. 1998. La transformación de la educación superior: retos y perspectivas. EUNA. Heredia. Costa Rica. pp. 135.
- Villarini, A. 1996. La enseñanza de la lectura a niveles complejos del conocimiento. Biblioteca del pensamiento crítico. San Juan. Puerto Rico. pp. 54.