

La Educación Superior en Costa Rica

Tendencias y retos
en un nuevo escenario histórico

Ángel Ruiz



ANGEL RUIZ

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN COSTA RICA**

ANGEL RUIZ

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN COSTA RICA**

**Tendencias y retos
en un nuevo escenario histórico**

CONARE EUCR ETEC EUNA EUNED

DEDICATORIA

*A la memoria de un hombre bueno, honesto y gentil,
de quien tuve la dicha de ser su amigo,
y con quien este trabajo tiene una enorme deuda:*

Jorge Vargas Carranza.

A su esposa Marcela Arguedas y a sus hijos Sebastián y Celina.

CONTENIDO

Índice de Cuadros	xi
Índice de Gráficos	xiv
Siglas Usadas	xv
Prefacio	xvii
Agradecimientos	xxi

Capítulo Primero

UNIVERSIDADES COSTARRICENSES: UNA *PERSPECTIVA HISTÓRICA*

1

- LAS ETAPAS DE LA UNIVERSIDAD 5
 - La reforma de 1957 7
 - Los años Setenta: expansión y democratización 9
- ENTORNO SOCIOPOLÍTICO, CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DE UNIVERSIDADES 13
 - Creación de nuevas universidades públicas 13
 - Desarrollos posteriores 17
- EN LA CRISIS Y LA TRANSICIÓN DE ESTILOS DE DESARROLLO 23
 - ¿A dónde va la universidad costarricense? 25

Capítulo Segundo

EL IMPACTO DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA

33

- LAS INSTITUCIONES PARAUNIVERSITARIAS 35
- LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS 39
 - Graduados 42

La oferta académica	45
Las universidades privadas más relevantes	46
• UNIVERSIDADES PRIVADAS Y ESTATALES:	
<i>ANÁLISIS CUANTITATIVO</i>	51
Graduados de la educación superior pública y privada	51
Las carreras por área	56
Diplomas por área	58
La expansión de la universidad privada	62
• EL COMPORTAMIENTO DEL MERCADO PROFESIONAL	65
La demanda de profesionales	65
Los empleadores de profesionales	67
Empleo y salarios	69
La opinión de los estudiantes de secundaria	71
• REDEFINICIÓN DE LOS ESPACIOS ACADÉMICOS	74

Capítulo Tercero

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN EL NUEVO ESCENARIO HISTÓRICO

79

• LA MISIÓN UNIVERSITARIA	81
• LA RELACIÓN CON EL ENTORNO SOCIAL	85
La internacionalización y mundialización	85
La búsqueda de un significativo impacto social	88
Discrecionalidad gubernamental y universidad pública	90
• LA REFORMA INTERNA DE SUS OBJETIVOS	95
La investigación: <i>una prioridad especial</i>	95
Consideraciones generales sobre la investigación	106
El posgrado	110
La multidisciplina o transdisciplina y la ruptura con la departamentalización	115
De los departamentos a las áreas	120
El sentido de la formación en un mundo cambiante	123
La reforma curricular	125
• ÁREAS DE ATENCIÓN DEFINIDAS POR EL CONTEXTO	132

Capítulo Cuarto**LA CALIDAD ACADÉMICA 141**

- La calidad como criterio 141
- LA SITUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS 143
- LA EVALUACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL COMO FACTOR *PERMANENTE* 149
 - La acreditación de las universidades y el papel de los colegios profesionales 150

Capítulo Quinto**LA EFICIENCIA UNIVERSITARIA 161**

- LOS TIEMPOS DE GRADUACIÓN 162
- LOS RECURSOS HUMANOS 166
- DESEQUILIBRIO ENTRE GASTOS SALARIALES Y LOS GASTOS DE OPERACIÓN 172
- LOS INGRESOS PROPIOS 177
 - Los ingresos corrientes 177
 - El precio de la matrícula 182
 - La venta de servicios 184
- EFICIENCIA Y EFICACIA 188

Capítulo Sexto**EL SISTEMA NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL 193**

- LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA 194
- AVANCES EN LA COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL 201
 - La regionalización 201
 - La regulación y la acreditación 205

• LA DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS ACADÉMICOS Y EL SISTEMA UNIVERSITARIO	207
• RESUMEN FINAL	214
ANEXOS	213
• Anexo 2-1: Instituciones parauniversitarias de Costa Rica	219
• Anexo 2-2: Universidades privadas y fechas de creación	221
• Anexo 2-3: Las carreras universitarias	223
• Anexo 2-4: Diplomas otorgados por la educación universitaria, por sector y universidad, 1990-1998	227
• Anexo 2-5: Títulos otorgados por sector y área del conocimiento	230
• Anexo 2-6: Otras universidades de Costa Rica	231
• Anexo 3-1: Convenios internacionales de la UCR: años y lugares	233
• Anexo 3-2: Proyectos de investigación por número de investigadores, distribución por áreas	237
• Anexo 3-3: Proyectos e investigadores, 1997, totales y por áreas	245
• Anexo 5-1: Satisfacción de los graduados de las universidades estatales con su formación	253
• Anexo 6-1: Publicaciones de CONARE	255
NOTAS	259
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	275
SOBRE EL AUTOR	287

INDICE DE CUADROS

• Número de instituciones parauniversitarias creadas por periodo	35
• Instituciones parauniversitarias creadas por periodo	36
• Algunas parauniversidades: matrícula, 1992-1998	37
• Número de universidades privadas creadas por año, 1975-1991	39
• Número de universidades privadas creadas por año, 1992-2000	39
• Matrícula en las universidades estatales 1992 y 1998	41
• Proyección de matrícula en las universidades estatales, años 2005 y 2010	42
• Número de graduados de las universidades privadas, 1990-1998	43
• Títulos otorgados por las universidades privadas de 1990 a 1997, según año y grado	44
• Títulos otorgados por las universidades privadas de 1990 a 1997, según año y grado, valores relativos	44
• Densidad de universidades privadas con relación a las carreras, 1997	45
• Número de carreras ofrecidas por las universidades estatales, 1997	46
• Principales universidades privadas. Algunos datos	47
• Universidades privadas con más graduados: 1995-1998	48
• Universidades privadas: año de fundación y primera graduación	50
• Títulos otorgados por las universidades públicas y privadas de 1990 a 1998	51
• Títulos otorgados por las universidades públicas y privadas de 1990 a 1998, valores relativos	51
• Proyección de títulos otorgados por las universidades públicas y privadas	52
• Títulos otorgados por las universidades públicas y privadas por grado académico de 1990 a 1993	54
• Títulos otorgados por las universidades públicas y privadas por grado académico de 1994 a 1996	54
• Títulos otorgados por las universidades públicas en 1996	55
• Universidades públicas y privadas y sus carreras, por área, 1998	56
• Universidades: diplomas por área, 1996	59

• Carreras más ofrecidas por las universidades privadas	61
• Carreras ofrecidas por las universidades privadas, por áreas	61
• Demanda de profesionales por grado académico	65
• Graduados que trabajan por institución y área según tipo de institución, 1995	67
• Graduados que trabajan, por institución y área (sin educación) según tipo de Institución, 1995	68
• Incorporación de graduados al trabajo, 1992, 1996	69
• Salario mensual según grado	70
• Salario promedio de graduados en ingeniería	70
• Salario promedio de graduados en educación	70
• Razones citadas por estudiantes para escoger universidad	71
• Principales carreras seleccionadas por los estudiantes	72
• Número de convenios de la UCR con universidades extranjeras, 1984-2000	87
• La investigación universitaria: <i>algunos parámetros</i> , 1996	97
• La investigación universitaria: <i>proyectos por número de investigadores</i> , 1996	97
• Proyectos e investigadores por área en las instituciones de educación superior, 1996 (datos absolutos)	101
• Proyectos e investigadores por área en las instituciones de educación superior, 1996 (datos relativos al total de cada universidad)	102
• Proyectos e investigadores por área en las instituciones de educación superior, 1996 (datos relativos al total de las universidades)	103
• Proyectos e investigadores en el área de ingenierías de la educación superior estatal, 1996	104
• Proyectos e investigadores en el área de ciencias sociales de la educación superior estatal, 1996 (datos absolutos)	105
• Proyectos e investigadores en el área de ciencias sociales de la educación superior estatal, 1996 (datos relativos)	105
• Posgrados en Costa Rica: algunos datos	111
• Graduados que desempeña puestos que requieren un menor grado académico, 1995	147
• Periodo de permanencia en la universidad y periodo de graduación, 1995	162
• Límites de créditos promedio en las carreras universitarias	164

• Clasificación de plazas presupuestarias equivalentes a tiempo completo en las universidades estatales, 1997	167
• Relación entre la masa salarial y el total de ingresos corrientes 1990-1997	173
• Relación entre la masa salarial y el total de ingresos corrientes en el ITCR, la UCR y la UNA 1990-1997	173
• Relación entre la masa salarial y el total del FEES sin el programa de renovación de equipo 1990-1997	174
• Composición relativa de los ingresos universitarios corrientes liquidados por partida, según institución, 1997	177
• Ingresos corrientes en las instituciones de educación superior estatal, 1990	179
• Ingresos corrientes en las instituciones de educación superior estatal, 1997	179
• Distribución de los ingresos corrientes en las universidades estatales, 1990-1997	180
• Ingresos liquidados por matrícula en las universidades estatales, 1997	182
• Ingresos por matrícula en las universidades estatales, 1995-1997	183
• Plazas académicas, proyectos e investigadores: algunas relaciones	265
• Jubilados en las universidades públicas	272

ÍNDICE DE GRÁFICOS

• Instituciones parauniversitarias: creación por periodos	35
• Universidades privadas, 1970-2000	40
• Educación superior privada: <i>graduados</i> , 1990-1998	43
• Títulos por las universidades públicas y privadas 1990-1998	53
• Universidades públicas y privadas: carreras	58
• Distribución de investigadores, 1996	98
• Distribución de proyectos, 1996	99
• Proyectos del área de ingenierías	104
• Ciencias Sociales: distribución de la investigación 1996	106
• Posgrado en Costa Rica	112
• Composición de plazas presupuestarias equivalentes a tiempo completo en las universidades estatales, 1997	168
• Distribución relativa de plazas presupuestarias equivalentes a tiempo completo en las universidades estatales, 1997	169
• Componentes de la masa salarial en las universidades públicas	172
• Universidades estatales: otros ingresos, 1997	180
• Distribución relativa del apoyo estatal en las instituciones de educación superior, 1997	181
• CONARE–OPES: publicaciones por año	256

SIGLAS USADAS

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CCC	Colegios Científicos Costarricenses
CCSS	Caja Costarricense del Seguro Social
CEE	Comunidad Económica Europea
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CINDE	Coalición Costarricense de Iniciativas de Desarrollo
CONAPE	Consejo Nacional de Préstamos para la Educación
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
CONESUP	Consejo Nacional de la Educación Superior Privada
CONICIT	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas
CRESALC	Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano
DGEC	Dirección General de Estadística y Censos
EARTH	Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmeda
EEUU	Estados Unidos de América
EUA	Estados Unidos de América
FEES	Fondo Especial de la Educación Superior
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FMI	Fondo Monetario Internacional
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade
I&D	Investigación y Desarrollo
ICE	Instituto Costarricense de Electricidad
IICE	Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la UCR.
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje
INCAE	Instituto Centroamericano de Administración de Empresas
INS	Instituto Nacional de Seguros
IPC	Indice de precios al consumidor
ITCR	Instituto Tecnológico de Costa Rica
LANAMME	Laboratorio Nacional de Materiales y Modelos Estructurales de la Universidad de Costa Rica

MAE	Maestría en Administración de Empresas
MCCA	Mercado Común Centroamericano
MEP	Ministerio de Educación Pública
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica
MIT	Massachusetts Institute of Technology
OCED	Organización para Cooperación Económica y el Desarrollo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPES	Oficina de Planificación de la Educación Superior
PAE	Programa de Ajuste Estructural
PIB	Producto Interno Bruto
PLN	Partido Liberación Nacional
PNB	Producto Nacional Bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PUSC	Partido Unidad Social Cristiana
RACSA	Radiográfica Costarricense SA
SICEVAES	Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
SINAES	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
SUGEF	Superintendencia General de Entidades Financieras
SUPRICORI	Sistema de Acreditación de Carreras de la Enseñanza Superior Universitaria Privada de Costa Rica
TCU	Trabajo Comunal Universitario
UACA	Universidad Autónoma de Centro América
UCR	Universidad de Costa Rica
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina
UNA	Universidad Nacional Autónoma
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura
USAID	United States Agency for International Development

PREFACIO

En Costa Rica, nadie niega el valor fundamental que ha tenido la universidad para este país, ni nadie pone en entredicho la conveniencia de su progreso en el nuevo escenario histórico. Pero si se pregunta específicamente cómo debe desarrollarse la educación superior en lo que sigue, las cosas pueden entrar en el territorio de la disputa. ¿Será necesario, por ejemplo, expandir otras opciones de formación postsecundaria, no universitarias? ¿Deberá el país fortalecer más la universidad pública que la privada o lo contrario? ¿Deberá continuar la relación entre Estado, sociedad civil y educación superior que hemos tenido hasta ahora? Y las relaciones de las instituciones públicas con las privadas, o entre las públicas, ¿deberán ser las mismas? Los asuntos son muchos y algunos con exigencia de acciones urgentes, como en el caso de la extraordinaria expansión de universidades privadas de los últimos años, donde hay bastante consenso colectivo que se debe empujar hacia una regulación más cuidadosa, pero ¿quién debe hacerlo? y ¿cómo? La universidad pública ocupa hoy un punto álgido en la confianza nacional, concurrencia de logros e imagen merecidos, pero, para responder a los objetivos que impone esta nueva época cargada de globalización e internacionalización, de competencia: ¿posee los niveles de eficiencia y calidad necesarios?, ¿está realmente preparada en recursos, organización académica, ideas? Demandas en un sentido u otro, posibilidades cerradas o abiertas, opiniones hacia aquí o hacia allá, lo que está en el tapete refiere a: ¿cuál es la educación superior que requiere el país para hacer progresar la calidad de vida de la ciudadanía en el Siglo XXI?

Las preguntas apuntan, por supuesto, hacia la *estructura* de la educación postsecundaria y las funciones de cada uno de sus componentes y del conjunto de ellos en este contexto histórico que vivimos, suma de transiciones, cambios, y replanteos en casi todos los pliegues de nuestra existencia. Vamos a entrarle a la educación superior como un todo, sin embargo, dada la relevancia sociológica, cultural e histórica de la universidad pública en el país, en esta obra pondremos un énfasis especial en el desentrañamiento de su misión, en mitad de esta encrucijada nacional e internacional que, simultáneamente,

potencia sus oportunidades y sus retos, en un abrazo aun más apasionado con la sociedad que le da vida y sentido.

¿Por dónde empezar?, ¿el análisis sociológico?, ¿la economía?, ¿las premisas académicas? Hemos considerado pertinente comenzar por una perspectiva histórica, con insumos políticos y sociales además de académicos, que nos permita apreciar la evolución propia de las universidades nacionales en la segunda mitad del Siglo XX y, con especial atención, desde los años setenta a nuestros días. La visión histórica permite juzgar el derrotero de estas instituciones pero, también, el comportamiento de otros protagonistas de la sociedad costarricense. Las variables políticas, económicas y sociales manifiestan su influencia en todo momento en el decurso universitario; no incluirlas sería como renunciar a la realidad, aunque no incurriremos en un detalle excesivo; el lector podrá encontrar una elaboración más amplia en nuestros libros *El Siglo XXI y el papel de la universidad* y *El destino de Costa Rica y la educación superior*.

De la historia a la sociología. El marco histórico ya nos permitirá penetrar con mayor visión en una radiografía más detallada de la educación postsecundaria en su conjunto. Nos ha parecido pertinente que una primera referencia incluya, aunque sea brevemente, a las instituciones no universitarias de educación superior, muchas veces, dejadas de lado, y que, indiscutiblemente, deberán incorporarse en las estrategias de toda la educación superior de una manera armónica y dinámica. Sin embargo, el análisis debe recaer privilegiadamente en la nueva estructura de los estudios superiores, en particular, que ha puesto en relieve el papel de las instituciones privadas desde la década pasada. Nuestro planteamiento conducirá a la búsqueda de una reformulación de los espacios académicos sobre la premisa de la integración y la colaboración. Las debilidades y las fortalezas de las instituciones son el punto obligado para un escrutinio con miras hacia una nueva composición universitaria.

El escenario que para entonces habremos dibujado estará casi completo para la reflexión sobre las misiones de la universidad pública: el replanteamiento de sus objetivos en un contexto histórico que demanda reformas estratégicas en su quehacer académico. Los parámetros del desarrollo de la educación superior en la escala internacional, balances y perspectivas, apuntan a la consideración de la internacionalización y la globalización, las múltiples dimensiones del

impacto social, el papel de la investigación y el posgrado, la transdisciplina y la multidisciplina, la educación permanente, y el reclamo por flexibilidad administrativa y académica (que coloca en el foco a la departamentalización, que ha sido fundamento central de la academia costarricense en la segunda mitad del siglo XX). Repensar la misión universitaria nos conducirá a la demanda por una reforma universitaria en una nueva etapa decisiva para el destino del país.

Tema implícito en todas partes, la excelencia académica: requiere de una consideración especial que la coloque en su justa perspectiva, que haga el balance de nuestras instituciones, públicas y privadas, que afirme las posibilidades de racionalizar, evaluar, acreditar los estudios superiores para brindar al país instrumentos de la mayor eficacia académica y pertinencia social. La planeación estratégica no se puede escapar de los impulsos que aquí se apuntalan para un mejor derrotero de la educación superior. Por otra parte, no será posible evadir los asuntos de la eficiencia y la eficacia en una estrategia que afirme la calidad y la pertinencia. Los tiempos de graduación, la estructura del personal institucional, la composición estudiantil, la estructura de los gastos universitarios entrarán en nuestra visión.

El escrutinio comenzará con la historia para pasar a una radiografía más bien sociológica, que abrirá las puertas para la reflexión *prospectiva* de la misión de la universidad pública; la calidad y la eficiencia, la utilización de los recursos se añadirán a la visión dibujada. Ahora se tratará de buscar completar el análisis. Se realizará una síntesis a partir del apuntalamiento de lo que pensamos debe ser una bandera: un sistema integrado de la educación superior estatal y, a la vez, un marco regulador de toda la educación superior pública y privada. No podremos prescindir de algunas pinceladas modales que nos permitan precisar algo del derrotero que se sugiere.

En este análisis de la educación superior en Costa Rica se ha buscado la perspectiva más amplia en todo momento, el desprenderse de la mirada corta y del énfasis en el detalle minúsculo. Los ojos se han colocado lejos en lontananza para escudriñar los rincones de esta realidad tan cercana. Y es así porque partimos de la premisa de que lo que está en el tapete es fundamental para todos los costarricenses. Se busca sintonizar el decurso de nuestras instituciones de educación superior con las grandes tendencias internacionales en la academia, pero, también, en la sociedad, la política, la economía, la

cultura, en la historia real y viviente, donde se juega cada día el destino de los pueblos y los individuos.

Este libro se realizó con base en una investigación concluida por este autor en 1999, para el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica, la cual dio origen a un extenso documento: *La educación superior en el nuevo contexto histórico*. Aunque la mayor parte de esta obra fue elaborada antes de mayo de 1999, en varios casos, también integra en el análisis situaciones, datos y fuentes obtenidas posteriormente, y, por supuesto, amplía las opiniones y construcciones intelectuales de este autor que fueron condensadas en el documento mencionado.

Angel Ruiz

Director

Centro de Investigaciones Matemáticas y Meta-Matemáticas

Universidad de Costa Rica

8 de setiembre del año 2000

AGRADECIMIENTOS

La construcción de esta obra intelectual siempre contó con el apoyo, la guía y la amistad del Dr. José Andrés Masís, Director Ejecutivo de CONARE-OPES, testigo y actor privilegiado de la educación superior en Costa Rica: mi agradecimiento por esta oportunidad de intentar ofrecer un granito de arena para un destino positivo de nuestra *universitas*. Son muchas las personas en la OPES que, con diligencia, cortesía y eficacia, nos suministraron su ayuda: la Máster Flor de María Cervantes, la Ing. Sonia Rojas, la Lic. Rosario González, el Lic. Max Muñoz, la M. Sc. Jeannette Fallas, el Lic. Gastón Baudrit. Muy especialmente, debo agradecer al Dr. Jorge Vargas Carranza (q.e.p.d.), quien se comprometió seriamente con este proyecto y lo acompañó en sus diferentes etapas.

En otras instituciones, también, contamos con mucha ayuda. En la Junta de Pensiones del Magisterio Nacional del Dr. Daniel Camacho, en el Ministerio de Educación Pública del Lic. Félix Barrantes, en la Asociación de Funcionarios Universitarios Pensionados de la Sra. Hilda Vega, en el ITCR de la Máster Marcela Arguedas, en la UNA de la Licda. Carmen González (en la Escuela de Matemática), en la UCR de la Licda. Inés Saenz (en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas) y, muy especialmente, del Lic. Hugo Barrantes, quien nos ayudó de múltiples maneras. No puedo dejar de consignar aquí el apoyo de la Licda. Florisabel Ramírez. De igual forma, debo reconocer la ayuda permanente de mis asistentes por muchos años: la Dra. Vera Barillas Solís y el Ing. Mario Castro Zamora, en varias etapas de esta investigación.

Deseo expresarles a tod@s est@s distinguid@s profesionales mi gratitud sincera.

No sobra decir que soy completamente responsable del uso del apoyo e información que todas estas personas e instituciones me dieron y, por eso, de los defectos y omisiones que este trabajo pueda presentar.

Al Consejo Nacional de Rectores, institucionalmente, muchas gracias por sostener de tantas maneras la elaboración y publicación de esta obra.

Mi agradecimiento para el Ing. Mario Murillo, Presidente de la Editorial de la Universidad de Costa Rica, por su apoyo permanente en estas aventuras académicas, y también para el Ing. Nimrod Cabezas, su Jefe Editorial, y la Licda. María Elena Camacho, Jefa de Planificación y Producción, por su gentil colaboración y eficaz dedicación para que este libro pudiera ver la luz pública.

No deseo dejar por fuera en esta página un reconocimiento de otro tipo: esta obra no habría sido posible sin la solidaridad, paciencia y comprensión de Susanne, Julián y Sebastián, mi familia, quienes tuvieron que “sufrir” los avatares que en la vida cotidiana siempre supone la elaboración, el parto, de un libro.

Angel Ruiz

CAPÍTULO PRIMERO

UNIVERSIDADES COSTARRICENSES: *UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA*

Durante estos últimos años, en medios intelectuales, se han filtrado interrogaciones que, aunque muy abstractas, nos parecen con sentido: ¿vivimos ya un mundo “postmoderno”, como afirman algunos de nuestros académicos? o ¿estaremos en una sociedad “postcapitalista”, como lleva años diciendo Peter Drucker? Es como si la metafísica nutriera estos días. ¿Ser o no ser? ¿Estar o no estar? Se han potenciado también las preguntas del tipo: ¿qué pasó con el mundo de nuestros padres?, ¿adónde vamos?, o ¿qué hacer?, dudas que tocan con intimidad nuestra piel, los sentidos de nuestra realidad y las posibilidades de nuestros pasos. Detrás de todo, hay que señalarlo con fuerza: hay una amalgama de sensaciones que incluye vértigo, incertidumbre, y temor. Ahora bien, si interrogaciones como esas tienen algún lugar o se multiplica ese tipo de dudas existenciales es porque algo en nuestros tiempos así lo provoca.

Tal vez no estamos en una nueva era, pero andamos cerca. La aceleración del cambio nos confirma un sentido de *transición* de siglos y épocas. ¿Y nosotros? Somos “generaciones de transición”, fusión de lo viejo y lo nuevo que cambia sin parar. Han puesto en jaque nuestros reflejos y nuestra capacidad de adaptación. ¿Cómo no se van a justificar el vértigo, la incertidumbre y el miedo que todos sentimos? ¿Salto al progreso? ¿Al vacío? No hay teleología que nos asegure un final preestablecido, ni siquiera la religión, mucho menos el marxismo: la pelota está en el tejado, y nadie sabe dónde va a caer.

En un fracción de la historia, no solo “implosiona” el comunismo soviético, se apuntalan como nunca los mercados, se reclama una fase superior en la democracia representativa, la mundialización penetra todos los tejidos de la sociedad mundial, sino que, como vector que traspasa las épocas, el conocimiento y su utilización en la construcción humana han adquirido proporciones inimaginables. Telecomunicaciones, informática, biotecnología,

nanotecnología nos catapultan cada día directamente en las entrañas del futuro, ciencia ficción hace apenas unos pocos años. Ley de Moore en los *chips*, de Wilder en el ancho de banda para Internet, “secuencialización” completa de los nucleótidos en el genoma humano y clonación, ya forman parte de nuestro lenguaje y nuestra conciencia, y así tantas otras situaciones golpean con fuerza nuestra cotidianidad.

Pero la transición de los tiempos, en los cuerpos y las mentes, no es única. Vivimos varias transiciones. Y, además, la intersección entre ellas no es vacía. Por eso: no es igual para todos. A veces, incluso, impera la contradicción, el choque de opuestos: allá predomina la globalización y allí la tribalización, la riqueza mundial aumenta pero también la miseria de los pobres, acá el Estado-nación se desintegra y aquí éste se potencia hasta lo ridículo, allá la democracia se hace más participativa y allí no sobra imaginación para crear nuevas formas de dictadura y despotismo. Un mundo con desarrollos desiguales y combinados. Este es un punto de partida evidente, del que, sin embargo, hay que desprenderse, ir más lejos, para visualizar las tendencias esenciales, las decisivas, y para apoyar las positivas, las que sintonizan con los mejores valores de nuestra especie.

Costa Rica está en la transición. Es cierto, nos empuja el resto del planeta, la globalización hace rato que nos tensa, las ciencias y las tecnologías son “inescapables”, en fin, las pautas internacionales, el consumo, los valores y las expectativas de la macrotransición nos atosigan. Pero todos sabemos que hay más. La crisis en los años 80 golpeó la modorra nacional y también su conciencia, fue causa o excusa para dejarse empujar por nuevos aires. Nuestra transición empezó. De la estabilización macroeconómica a un nuevo modelo económico, pero también a variar nuestra relación con las instituciones públicas y privadas, una nueva relación entre Estado y Sociedad Civil, un nuevo “estilo de desarrollo”, una nueva forma de vida. Para bien o para mal, algunas entidades estatales desaparecieron, otras crecieron, otras se han hundido lentamente, también se debilitaron los empleados públicos y se potenciaron los banqueros y los comerciantes, la clase media ya asoma otra estructura, nuevos grupos sociales han emergido, una sociología y una antropología cultural diferentes se han generado.

De la crisis a una nueva sociedad. Así de abstracto suena como un proceso inocuo, aséptico, pero de eso no hay nada: en cada recoveco de esta

etapa de la historia nacional tan corta pero intensa hay alma, piel, músculo, sudor y hasta sangre. Pero bien, que lo que exista sea ya profundamente diferente de lo que era, no significa que lo que pueda o deba ser ya lo sea. Es la esencia de una transición. ¿Transición o cohabitación? En nuestro escenario cohabitan valores y desvalores del anterior estilo de desarrollo con aquellos que pertenecen a uno nuevo, mezcla de intereses, premisas ideológicas y decisiones políticas, que sin embargo todavía no encuentran una realidad social viable que pueda cobijar a los costarricenses de la nueva época. Vivimos una transición en nuestro estilo de desarrollo, pero quedan pendientes muchas cosas para asegurar que realmente vaya a emerger en los años que siguen una nación más desarrollada, más fuerte, y más solidaria. Las palabras gobernabilidad, liderazgo, honestidad se invocan, con fuerza casi absoluta. Pero de nuevo, la pelota está en el tejado, y, precisamente porque *a priori* ninguna teleología ni ningún “Chapulín Colorado” nos puede defender, se trata de buscar aquellos protagonistas que tengan más capacidad para lograr que la pelota caiga en el lado luminoso del futuro, en el del progreso de la calidad de vida y la felicidad de nuestros compatriotas.

Nadie lo puede negar, ya sea o no un mundo *postmoderno* o *postcapitalista*, en el corazón de lo que sigue está el conocimiento, su progreso y su uso, lo que invoca por supuesto política, economía, cultura, placer, aunque, también, ética. Y, por eso, es una premisa de los nuevos tiempos: la *universitas* jugará un papel privilegiado. Si todo en la vida social tiene como su fundamento el saber, son aquellos entes más íntimamente asociados a su creación, transmisión y gestión los que ocuparán el lugar decisivo de los nuevos tiempos.

La educación superior no solo está llamada a construir los grupos dirigentes de la nueva época, también a tener un concurso privilegiado en la construcción cognoscitiva, en su aplicación a la economía y la sociedad, a la generación de iniciativas de base cognoscitiva, y en la definición de las fronteras, la crítica y las perspectivas de esta realidad. No estará sola, por supuesto; entenderlo también será decisivo, pero que tiene en frente este tipo de responsabilidades, es una verdad como una piedra.

En países como Costa Rica estas tareas y compromisos adquieren una drasticidad y un sentido de urgencia aun mayores, porque hay menos entes nacionales capaces de compartir su labor; hay que sustituir e, incluso, hay que

inventar, crear y nutrir esos entes para que juntos avancen la nación por la senda del progreso.

En esta encrucijada que nos convoca, no se podrá diseñar una visión del futuro si no se tiene claro el presente y, más aun, el pasado. Las pautas nacionales, sociales, la evolución de las comunidades específicas, sus momentos de gloria y retroceso, sus tensiones y vivencias, constituyen sus parámetros de partida, los pinceles con los que pintar su derrotero en lo que sigue. Por eso, este primer capítulo busca colocar en la perspectiva histórica la *universitas* costarricense, pero con la vista puesta en el futuro, en la misión que presiona todos sus vértebras y músculos: un marco general, que nos permita entender el lugar que han tenido estas instituciones.

En lo que sigue, vamos a darle atención especial a las universidades públicas. En el siguiente capítulo profundizaremos el análisis de las universidades privadas.

LAS ETAPAS DE LA UNIVERSIDAD

Una primera división de la historia de las universidades en Costa Rica nos permite establecer las siguientes etapas: una primera de 1843 a 1888, una segunda de 1888 a 1940, una tercera fase de 1940 a 1972, una cuarta de 1972 a 1992 y una quinta desde ese último año hasta nuestros días. La división obedece en parte a razones institucionales y, también, a otras de naturaleza política y académica.

La primera etapa se define alrededor de la Universidad de Santo Tomás (fundada en 1843, mediante transformación de la Casa de Enseñanza de Santo Tomás creada en 1814). En esta etapa, la Universidad de Santo Tomás contribuyó a aportar los cuadros dirigentes del país, especialmente en las áreas que tenían que ver con la construcción del Estado Nacional (acciones administrativas, jurídicas e ideológicas).

Una segunda etapa se inicia con la desaparición de la Universidad de Santo Tomás y termina con la creación de la Universidad de Costa Rica en 1940. Se trata de una época de facultades universitarias independientes y la formación de profesionales nacionales tanto en éstas como en el extranjero. La ausencia de una universidad durante todo este período tuvo implicaciones en la vida profesional y cultural del país. Es importante mencionar que buena parte de la actividad cultural del país giró entonces alrededor de algunos liceos de secundaria: esencialmente, el Liceo de Costa Rica; aunque, también, de forma relevante, en torno a la Escuela Normal de Costa Rica (para la preparación de maestros).

La creación de la Universidad de Costa Rica inició una tercera etapa en la evolución de la educación superior, consignada en un año de una década que vivió acontecimientos importantes para la definición de las principales líneas de desarrollo del país. Fue una decisión visionaria realizada en la Administración Calderón Guardia. Sin embargo, la iniciativa para su fundación se dio primeramente en el gobierno de Ricardo Jiménez (1932-1936): por intermedio de su Ministro de Educación, Teodoro Picado, se trajo en 1935 una Misión Pedagógica Chilena encabezada por Luis Galdames para analizar el sistema educativo nacional. Su libro *La Universidad Autónoma* se convirtió en el diagnóstico y la prescripción para la creación de la Universidad. El proyecto

no se aprobó entonces ni en la siguiente Administración (de León Cortés) y tuvo que esperar hasta Calderón Guardia, donde fue importante la acción de Luis Demetrio Tinoco, Ministro de Educación. La influencia de aquella misión de académicos chilenos perduró en el país, sin embargo, por más de 20 años.

Entre 1940 (la universidad se instaló en 1941) y 1972 la vida universitaria estuvo vinculada a la Universidad de Costa Rica. Este período puede subdividirse en tres: de 1940 a 1949, de 1949 a 1957 y de 1957 a 1972. El punto de ruptura que encontramos en 1949 lo establece la historia nacional: la guerra civil y la nueva Constitución. No solo se trata de que se le dio rango constitucional a la autonomía universitaria, sino que la Universidad de Costa Rica se asoció a un nuevo estilo nacional de desarrollo, cuyos principales promotores intelectuales formaban parte directamente de esa institución. 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. La UCR mientras se vinculaba a las demandas de la nueva realidad nacional, también, enfocaba su reflexión hacia su transformación interna, para completar objetivos previstos desde antes de su creación, responder aun mejor a las necesidades del modelo de desarrollo y solidificar su propia identidad y organización.

Entre 1940 y 1957, la Universidad de Costa Rica constituyó esencialmente una federación de facultades (aquellas con las que se había fundado y otras nuevas), incorporando, en particular, a la Escuela Normal y con base en los intereses y las dinámicas propias de cada una de esas facultades. Es decir: la Universidad de Costa Rica en ese período no poseía una misión institucional académica homogénea que unificara los quehaceres universitarios en una sola dirección. Aparte de las características que se desprendían de una organización federada de facultades, debe señalarse que la Universidad de Costa Rica fue fundada bajo la influencia de algunas de las premisas del pensamiento generado por el famoso movimiento de la Reforma de Córdoba (que se dio en el año 1918 y tuvo una importante repercusión en toda América Latina). Si bien no todas sus premisas fueron acuñadas en la constitución de la Universidad de Costa Rica, se tomó la *autonomía universitaria* (la influencia directa del chileno Luis Galdames¹) y un básico *funcionamiento democrático interno* como elementos constitutivos.² Estos elementos se fortalecerían en los años siguientes.

De manera general, durante esta época, los objetivos de la misión universitaria estaban dirigidos a satisfacer las demandas de una Costa Rica anclada esencialmente en un modelo socioeconómico y político liberal y basado en una economía agroexportadora (con base en un monocultivo). No obstante, los años 40 vivieron el planteamiento de propuestas alternativas de desarrollo social, económico y político que, luego, moldearon la realidad del país; una configuración nacional diferente que repercutiría en la evolución de la institución universitaria recién fundada.

La reforma de 1957

Las debilidades de la organización universitaria en lo relativo a la ausencia de misión integradora institucional y a las disciplinas que toda universidad debe sostener y fortalecer, condujeron a una reforma universitaria (impulsada por Rodrigo Facio), que generó un modelo universitario que, finalmente, se instaló en 1957. Aunque la reforma fue impulsada y ejecutada bajo la dirección de Rodrigo Facio como Rector de la Universidad de Costa Rica, los planteamientos de cambio ya se habían dado por lo menos desde 1946, durante el *Primer Congreso Universitario*. Desde esas fechas, académicos de gran prestigio como Abelardo Bonilla y Enrique Macaya, bajo la influencia de pensadores europeos como Ortega y Gasset y Karl Jaspers, promovieron la reforma. También hubo influencia de la “formación general” que existía en universidades de los Estados Unidos. Valga la pena repetir que pesó mucho la misión chilena de los años 30 (de la que, por ejemplo, Isaac Felipe Azofeifa y Carlos Monge Alfaro, distinguidos universitarios en los años siguientes, fueron “asistentes”). Los objetivos de la reforma estaban orientados hacia la integración de la institución universitaria con base en la definición de una misión cultural y humanista de la misma. Esta misión debía generar profesionales capaces con fuertes valores de solidaridad y humanismo, dotados de una cultura universal y artífices no solo de su progreso individual, sino, también, baluartes para la construcción de la identidad colectiva nacional.

En el marco general de esa misión, se planteaba el desarrollo de las disciplinas académicas en las ciencias, letras y artes, las cuales habían estado

subordinadas y limitadas por los requerimientos de la formación de profesionales dentro de las facultades durante el período anterior.

Los instrumentos que usó la reforma fueron los siguientes: en primer lugar, los Estudios Generales, con el propósito de desarrollar esa vocación general y humanista en los estudiantes y futuros profesionales; se trataba de una vocación que debía perdurar a lo largo de toda la formación profesional y para toda la vida misma. También, buscaban los Estudios Generales solventar muchas de las debilidades que había dejado la formación secundaria para los estudiantes que llegaban a la universidad. Otro instrumento importante fueron las reformas curriculares ancladas en la misión universitaria según la reestructuración de las disciplinas académicas básicas, concentrando su quehacer en departamentos especializados. Es este el “momento” de la *departamentalización*, que constituyó durante décadas el paradigma de definición y la base de la organización académica universitaria en el país.

Para dar dirección y materializar estos objetivos, se constituyó la Facultad Central de Ciencias y Letras, que, en nuestra opinión, fue el principal instrumento organizativo y académico para dar curso a la reforma. No debe pensarse, sin embargo, que la reforma obedecía estrictamente a razones internas al decurso universitario y académico, también buscaba responder a los cambios en el modelo socioeconómico y político que se definió con mayor precisión en los años 50. Estos cambios, que engendraron un nuevo estilo de desarrollo en el país, plantearon la necesidad de cuadros profesionales para el crecimiento de las nuevas instituciones estatales, para una economía que buscaba darle un espacio a la industria local y, también, cuadros profesionales para apuntalar las políticas de bienestar social que el nuevo estilo suponía. La universidad debería aportar profesionales para el ICE, los bancos y las economías orientadas hacia el Mercado Común Centroamericano, así como a la Caja Costarricense del Seguro Social, las instituciones de educación secundaria o las cooperativas. Entre los años 1957 y 1972, la Universidad de Costa Rica consolidó estas líneas maestras de la acción universitaria.

Los años Setenta: expansión y democratización

Los años 70 provocaron cambios drásticos en la educación superior de Costa Rica. Ya entre 1957 y 1972 se había dado un significativo crecimiento institucional, en términos de profesionales graduados, impacto social, progreso de las disciplinas, la docencia, e incluso de la investigación, y, en general, un progreso de los recursos universitarios. Pero las cosas debían cambiar. Desde finales de los años 60 y sobre todo en los 70 se dio una extraordinaria presión demográfica, producto de las altas tasas de natalidad que vivió el país después de la Segunda Guerra Mundial. Miles y miles de jóvenes llegaron a las puertas de la Universidad de Costa Rica generando un reclamo institucional muy alto, para el que la Universidad de Costa Rica y el mismo país no estaban en condiciones de responder de una forma natural y “normal”. Una situación económica positiva (especialmente entre 1975 y 1978) va a sumarse en el escenario. Va a coincidir este período con la particular influencia de nuevos grupos de izquierda en estos años, cuya acción tuvo repercusiones en la educación superior del país. Ambos procesos, presión demográfica por más educación superior y polarización política hacia posiciones ideológicas de izquierda, convergieron en la historia de la realidad nacional, al igual que, también, sucedió en muchas otras latitudes de América Latina.

Muchos de los factores que contribuyeron a la masificación de las universidades en América Latina son perfectamente identificables: políticas gubernamentales y de organismos internacionales, presiones de naturaleza demográfica y social, movimientos políticos y sociales, ampliación de la participación de la mujer, etc.³ Se debe señalar, además, que la explosión cuantitativa en las universidades y en la educación superior no solo se llevó a cabo en América Latina sino en todo el mundo, sin embargo, en esta región el crecimiento fue relativamente mayor.⁴ Los datos de la masificación de la educación superior en América Latina son claros: en 1950 habían 75 instituciones y en 1988, por ejemplo, existían 3.357 centros de educación superior, entre ellos 536 eran considerados universidades según la UNESCO.⁵

Podemos decir, con Arturo Jofré, que el periodo de mayor explosión demográfica en las universidades de Costa Rica fue entre 1967 y 1981 donde se pasó de 6 mil a 54 mil estudiantes. Esto representa un crecimiento del 790%.⁶ Debe mencionarse que ya en 1968 se creó el Centro Regional de San

Ramón y que en el año 1971 fueron creados los Centros Regionales de Guanacaste y Turrialba. Luego, en 1978, se creó el Centro Regional de Limón.⁷ El crecimiento de las universidades fue extraordinario. Tómese como referencia que en el año 1989 entre las cuatro universidades públicas y la UACA comprendían el 94,3% de toda la matrícula universitaria del país, mientras que las otras universidades privadas que fueron creadas entre 1985 y 1988 no absorbían más del 5,7%.⁸

Esta masificación ofreció oportunidades de formación profesional a miles de jóvenes, tuvo un impacto democratizador, positivo social y nacionalmente. Sin embargo, tuvo también dimensiones negativas: se trató de un proceso que no preservó, en general, la excelencia de la calidad académica en los diferentes niveles. Por ejemplo: al haber en varios casos reducido la disponibilidad de recursos financieros, fue responsable de muchos problemas como el deterioro de la calidad de la docencia y las posibilidades de progreso de la investigación, de la declinación de infraestructura física y la debilidad en los recursos bibliotecarios, la debilidad de equipos científicos y materiales didácticos. La situación fue muy difícil, según el Banco Mundial: “Muchas instituciones de educación superior en países en desarrollo debieron operar en la periferia de la comunidad científica internacional, incapaces de comprometerse en la generación y aplicación del avanzado conocimiento científico necesario para resolver los problemas sociales y económicos claves”⁹.

Y en toda esta historia, debe añadirse, se dieron “manejos” políticos y sociales que todavía pesan en los hombros de la academia. En muchísimas oportunidades lo que se vio fue el imperio de la fuerza de los grupos de presión que, por razones sociales, políticas o ideológicas, redujeron las exigencias académicas. Es decir, la ampliación de oportunidades para la educación profesional se hizo a expensas de la calidad académica y creando fuertes factores de distorsión en el quehacer universitario para cumplir con las misiones que la sociedad como un todo también exigía. La responsabilidad si bien es atribuible a las autoridades universitarias que directamente tuvieron que enfrentar la presión demográfica, no deja de corresponder, también, a los gobernantes costarricenses, incapaces de prever este poderoso influjo y ofrecer a la juventud opciones de formación y ascenso social diferentes y más apropiadas para responder a las necesidades sociales de la época, sin distorsionar los requerimientos académicos de la institución universitaria. No sobra decir que el estilo de desarrollo beneficiaba el éxito de esta situación: el

Estado “compraba” la estabilidad y paz sociales cediendo ante varios grupos de presión. La organización de la presión y su victoria eran más factibles.

Dentro de ese escenario, no podría entenderse la historia de la universidad costarricense si no se hace referencia a uno de sus puntos social y políticamente relevantes de esos años: las manifestaciones contra la instalación de la ALCOA, en el año 1970, ocasión en la que por primera vez en Costa Rica, después de muchísimos años, se daban expresiones políticas de esta naturaleza y, también por primera vez, se trataba de multitudes de estudiantes de secundaria. Esa gigantesca ola de jóvenes de secundaria llegó a las puertas de la UCR, la mayoría logró entrar, permanecer y contribuir a configurar buena parte de la historia universitaria del país. No debe olvidarse, sin embargo, que la presión demográfica se dio desde finales de los sesenta: entre 1966 y 1969 la matrícula universitaria ya había crecido en un 109%.

Para que se evalúe con justicia su impacto colectivo, menos de tres años después de las manifestaciones de ALCOA, en el periodo 1972-1973 (en dos etapas), se dieron las discusiones del *Tercer Congreso Universitario*¹⁰, donde los estudiantes tuvieron gran peso. Este congreso realizó dos grandes tareas: por un lado, codificó el crecimiento y desarrollo de las disciplinas académicas concentradas y fortalecidas por la reforma del año 1957 y prosiguió los planteamientos de ésta; y, por otra parte, creó mecanismos institucionales para concentrar y expandir acciones académicas y sociales. Fue en este congreso que se crearon, por ejemplo, las vicerrectorías de Docencia, Investigación, Acción Social y Vida Estudiantil y el Sistema de Estudios de Posgrado; se crearon los Seminarios Participativos en los Estudios Generales, el Trabajo Comunal Universitario, y se tomaron decisiones para fortalecer algunas de las aspiraciones de los emergentes grupos estudiantiles y docentes. El congreso promovió una mayor incorporación de estudiantes a la institución, y mecanismos para una mayor participación política de éstos en la vida institucional (por ejemplo, una representación del 25% en la Asamblea Universitaria y en los otros órganos colegiados).

Una nueva etapa en la historia de la educación superior se inició en el año 1972 con la creación del Instituto Tecnológico de Costa Rica, que cambió la exclusividad de la UCR en la vida universitaria costarricense. En 1973, se creó la Universidad Nacional Autónoma. En la misma década se crearían la Universidad Nacional Estatal a Distancia (1977) y la primera universidad

privada de Costa Rica: la Universidad Autónoma de Centro América (1975)¹¹. No deseamos pasar por alto que en 1968 se había creado la Escuela Normal Superior, por influjo esencialmente de Guillermo Malavassi, Ministro de Educación. Si bien esta institución, que no duró sino hasta 1972, fue la primera institución que rompió la exclusividad de la UCR y, por ello, un precedente de la expansión de instituciones de los años setenta, creemos que resulta más pertinente colocar la división de etapas históricas en 1972 con la creación del ITCR.

Para efectos de la periodización histórica general, podemos decir que el período 1972-2000 se puede dividir en diferentes etapas, dependiendo de los parámetros escogidos. Como veremos, no es sino hasta 1985 que se creó la siguiente universidad privada y, desde ese momento, todos los años (salvo en 1991) se crearon otras, intensificándose su expansión a partir de 1992, año que hemos escogido en este trabajo para definir una nueva etapa. Un salto cualitativo –si se quiere ver así– se dio en 1998 cuando por primera vez las privadas superaron a las estatales en el número de graduados. Estos hechos pueden servir como puntos de subdivisión del periodo.

ENTORNO SOCIOPOLÍTICO, CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DE UNIVERSIDADES

¿Cuáles fueron las razones específicas por las que se crearon nuevas universidades públicas en los años setenta? ¿A qué respondió cada una de estas decisiones colectivas? Para responder a eso deberemos incidir en variables políticas, económicas y sociales que nos pueden ayudar a explicar las características de la educación superior costarricense y por eso mismo, ya con la frente hacia delante, para definir las mejores perspectivas de la misma.

Creación de nuevas universidades públicas

Una lectura política temprana de la evolución sociopolítica e institucional de la UCR (aunque equivocada) condujo a políticos y académicos costarricenses a apoyar la creación de la UNA en 1973: una iniciativa de Uladislao Gámez como Ministro de Educación que buscaba, desde 1970, crear una “universidad pedagógica”¹². El presbítero Benjamín Nuñez nos explica las cosas, aunque a su manera: “Entre conclusiones del Tercer Congreso Universitario, muchas de ellas que representan aspiraciones de una mejor universidad no podrán realizarse en la Universidad de Costa Rica, porque ahí hay fuertes intereses creados y estructuras ya consolidadas”.¹³ Esto lo afirmó en 1976, es decir: *a posteriori*.

En la creación de la UNA no debe dejarse de lado el influjo local y académico: la tradición de educación postsecundaria en Heredia, tanto con la Escuela Normal de Costa Rica como la Escuela Normal Superior (1968-1972). Sin embargo, lo que se creó no fue una universidad pedagógica (si bien daba relevancia especial a la educación) sino otra universidad, simplemente, que pretendía ser al principio “menos de izquierda” (aunque “popular”) que lo que se suponía la UCR era o podía ser después de los acuerdos del *Tercer Congreso Universitario*. Sobre esto, resulta interesante señalar el testimonio directo de Gámez en una entrevista personal, en junio de 1983, concedida a Maximino Fonseca: “... yo pensaba en una universidad pedagógica, así la estructuré al principio, pero la idea no fue bien recibida; así cuando el proyecto

llegó al Congreso, en la comisión correspondiente un compañero lo sacó y se lo llevó a la Universidad de Costa Rica, donde fue reformulado por un grupo de ilustres catedráticos universitarios que pensaron en otro tipo de universidad. Se guardó eso sí, la consideración de enviarme ese segundo proyecto, en el cual sabiendo yo estaba contenida la educación pedagógica que era lo que a mí me interesaba, lo aprobé y apoyé el proyecto”.¹⁴

La iniciativa de la nueva universidad se nutría, sin embargo, no de las necesidades políticas o profesionales mencionadas sino, esencialmente, de la presión demográfica; la cual era suficientemente grande para llenar otra universidad. El corazón ideológico de la nueva institución llegaría a ser el de la “universidad necesaria”, bajo la influencia de los planteamientos del sociólogo socialdemócrata brasileiro Darcy Ribeiro (quien incluso estuvo en Costa Rica). Al frente de la misma se colocó al padre Benjamín Nuñez y a un equipo de clara influencia socialdemócrata.¹⁵ Decía el presbítero Benjamín Nuñez, en 1976: “La Universidad Nacional será nueva no solo en el sentido cronológico sino en el espiritual y en lo académico, con ese fin recogemos las nuevas corrientes que están prevaleciendo en la vida universitaria e insistimos en la investigación teórica general, pero dando mucho énfasis de su aplicación a la realidad costarricense y latinoamericana.”¹⁶ No obstante, debe mencionarse que en el proyecto aprobado por la Asamblea legislativa esta “vocación” no se incorporaba (Carlos Monge Alfaro lo consignó muy precisamente: “... en sus rasgos esenciales nace a imagen y semejanza de la de Costa Rica”¹⁷); las definiciones ideológicas de la UNA son cosa posterior a su creación.

No sobra decir que, a pesar de que los años 1973 y 1974 vivieron una crisis producto del alza en los precios internacionales del petróleo, la sensación en toda la época no era de crisis económica, sino de crecimiento “ilimitado”.¹⁸

Con el correr de los años, algunos académicos de la Universidad Nacional y otros políticos nacionales, probablemente no enteramente satisfechos con la evolución ideológica de esta “universidad necesaria”, contribuyeron a promover la creación de la UNED. El proyecto de ley fue presentado a la Asamblea Legislativa en mayo de 1976.¹⁹ Su principal impulsor fue el Ministro de Educación Pública de la Administración Oduber: Fernando Volio Jiménez.²⁰ Se aprobó la creación de la UNED el 16 de febrero de 1977. Ahora bien, no deseo crear con esta interpretación la sensación de un “causalismo” exclusivamente político: debe señalarse que, sin duda, esta última

institución representaba un espacio universitario real que no había sido llenado por las instituciones existentes. Es interesante mencionar que la UCR se opuso a su creación al igual que el entonces diputado comunista Arnoldo Ferreto (por considerar que no era necesaria una nueva institución y, más bien, debería usarse la educación a distancia por las otras universidades).²¹

El Instituto Tecnológico de Costa Rica se fundó en 1972, aunque su creación fue aprobada legislativamente el 10 de junio de 1971. Anteriormente, se había dado en la Asamblea Legislativa la propuesta de crear un Instituto Politécnico en San Ramón. La institución nació de una idea, planteada en la Administración Trejos Fernández, para desarrollar un centro de preparación de técnicos medios. Es interesante notar que el Ministro de Educación de entonces, Guillermo Malavassi, le pidió al Director de la Oficina de Planificación Nacional elaborar el proyecto de creación del ITCR. Este era el también Ministro de la Presidencia: Dr. Miguel Angel Rodríguez Echeverría.

La propuesta obedecía, en particular, al reclamo de una industria (orientada al Mercado Común Centroamericano), que requería profesionales medios más identificados con sus intereses más especializados, para generarlos en plazos cortos, con mejor adecuación al trabajo y con una formación más controlada por ellos. La nueva institución se creó y, al ritmo de los tiempos que se vivían, rápidamente, se orientó a convertirse en otra universidad estatal. A pesar de todos los recursos y acciones desarrolladas en la creación de las nuevas universidades estatales, no se llenaron todos los espacios y necesidades de educación superior. La universidad privada se creó en los años 70, y llegó, también, para quedarse.

La nueva etapa ya no se circunscribe a la UCR, a pesar de seguir siendo ésta la principal institución de educación superior. El crecimiento en el número de universidades y la expansión de la educación superior estatal constituyen la característica más sobresaliente de esa época. No deja de estar dentro de esta orientación hacia la expansión en educación superior la creación del CONICIT, el 1 de enero de 1973 por la ley 5048 (arrancó efectivamente en 1974). Podemos resumir el período con tres características: la expansión cuantitativa, diversidad institucional y, también, debilidad en la calidad (producto de la masificación). Se trata de un fenómeno que fue común en América Latina aunque las proporciones de las misma diferentes en cada país, y en especial en

Costa Rica, donde mayor paz y consenso sociales, históricos, ofrecieron algunas ventajas comparativas a su favor.

¿Conclusiones? No está claro que sin las razones políticas y personales que se dieron en la época se habrían creado las nuevas entidades de educación superior estatales. Probablemente, desde un punto de vista “racional” la UCR podía haber respondido a la demanda social por educación superior. Pero, como en toda circunstancia histórica, pesaron varios factores. La lectura del *Tercer Congreso Universitario* y el temor hacia un fuerte movimiento estudiantil en años 70 influía para buscar mecanismos que disminuyeran la supuesta amenaza (un grupo social de presión que podía pesar por lo menos en las mismas elecciones nacionales de 1974: Manuel Formoso²²): la desconcentración de poblaciones estudiantiles, nuevas entidades mejor controladas. Tuvo importancia el hecho que, de 1970 a 1978, hubo gobiernos del Partido Liberación Nacional y muchos de los intelectuales y políticos que promovieron la creación de estas instituciones eran liberacionistas. Oscar Arias Sánchez, siendo entonces Secretario General del PLN, decía en 1978: “... uno de los principales objetivos de la lucha que se dio en esos momentos era el quitarle el monopolio de la enseñanza superior a la Universidad de Costa Rica”.²³

La UCR, tal vez, pudo haber integrado la educación a distancia y, con mayor flexibilidad institucional y académica, abierto vías a las necesidades planteadas por quienes construyeron la Universidad Nacional. No está claro, sin embargo, que el mejor derrotero para la educación superior en Costa Rica habría sido preservar una sola institución universitaria estatal (como en Puerto Rico). La realidad es que la creación de nuevas universidades estatales obedecía, también, a requerimientos reales de la población por educación superior, de ciertos sectores productivos que necesitaban cuadros técnicos o profesionales más adecuados a sus necesidades específicas, de los profesores por flexibilidad y diversidad de opciones académicas y, todo esto, en un contexto que ofrecía o parecía ofrecer recursos suficientes para satisfacer las demandas.

¿Cuál es el balance? Las nuevas universidades han permitido educación superior a miles y miles de jóvenes y, con el correr del tiempo, su ritmo de crecimiento en el número de estudiantes ha incluso sobrepasado a la UCR: entre 1980 y el 2000, la matrícula combinada de la UNA, ITCR y UNED pasó

de 18.241 estudiantes a 33.361 (un crecimiento del 82,89%), mientras la de la UCR pasó de 29.639 a 26.870 (un decrecimiento del -9,34%). La estructura de la educación superior estatal hoy, al entrar al nuevo siglo, es muy diferente de la que en su momento dominó la presencia exclusiva de la UCR: un nuevo mundo generado en apenas un cuarto de siglo, una generación. Y, más lejos: no será posible enfrentar las necesidades y retos de la educación superior del futuro nacional sin el concurso esencial de los nuevos espacios, instrumentos, métodos y comunidades humanas que se construyeron en estas instituciones.

Desarrollos posteriores

En el período 1972-2000 se han desarrollado varias comunidades académicas, con dinámicas sociales, educativas e intelectuales diferentes, que poseen definiciones y características propias. No obstante, existen algunos elementos en común. Es posible afirmar que alrededor del año 1981 se completó una fase de la nueva etapa al detenerse la explosiva expansión cuantitativa estudiantil (desde 1967) y, también, el crecimiento de instituciones estatales de educación superior. Entre 1980 y el 2000, por ejemplo, la matrícula de las estatales se incrementó en un 25,79%. Sin embargo, debe reconocerse que la situación no es igual para todas estas instituciones: la UCR decreció un -10,3% y la UNA creció erráticamente hasta 1995 para luego decrecer hasta el 2000. Es decir, globalmente, más o menos, estancados. Mientras tanto, el ITCR y la UNED tuvieron en ese periodo una expansión cuantitativa importante. Resumiendo, en el periodo 1995-2000, con relación a los aspectos cuantitativos en la matrícula estudiantil, el escenario involucra cuatro elementos: expansión fuerte del ITCR y la UNED, crecimiento leve de la UCR, estancamiento y decrecimiento de la UNA, y, por otra parte, lo que constituye el vector más sobresaliente: una nueva y explosiva expansión estudiantil y crecimiento institucional de la universidad privada. Estos elementos terminarían de configurar el cuadro de la educación superior en el país hasta nuestro días.

La diversidad de universidades estatales obligó a la coordinación y planificación institucional, por lo que desde el año 1974 se creó el CONARE y la OPES. De la misma manera, el 27 de noviembre de 1981, se creó el

CONESUP, para el funcionamiento, autorización de escuelas y carreras, y la aprobación de nuevas universidades privadas. No se trata de organismos idénticos, porque los primeros constituyen una organización propia de las universidades estatales y realizan una evaluación meticulosa y detallada de la evolución global de cada universidad, traza perspectivas quinquenales y coordina efectivamente las relaciones de estas instituciones con el Gobierno de turno. El CONESUP, sin embargo, es un ente del MEP, no conformado por las universidades privadas, que busca regular, esencialmente, la creación de las mismas, incluyendo tareas de inspección (que en realidad no ha cumplido satisfactoriamente). Su tarea se ha reducido a revisar el cumplimiento de los requisitos para la creación de las universidades privadas y a llevar constancia de asuntos administrativos, como el número y los detalles de los graduados de cada institución privada. Adelantando un criterio que luego desarrollaremos en extenso: no ha existido ni hay en Costa Rica un ente que eficazmente regule, coordine, fiscalice y planifique la educación superior privada.

La evolución de la UNA²⁴ se puede dividir esencialmente en dos etapas institucionales: la primera sería la que corresponde a la creación (ley 5182 del 12 de febrero de 1973) y expansión de la universidad hasta bien entrados los años 80. Una segunda etapa es la que se inicia con reformas administrativas y académicas que se empiezan a dar a finales de los años 80 y en la década de los años 90. Podría decirse que esta segunda etapa institucional coincide en mucha longitud con la rectoría de Rose Marie Ruiz²⁵, y posteriormente, de Jorge Mora.²⁶ A partir del año 2000, año en que asumió Sonia Marta Mora la rectoría de la UNA, se debería anticipar una nueva etapa, después de los largos, casi interminables, procesos de reforma interna de esta institución; pero es muy pronto para establecerlo así.

El modelo institucional dominante seguido por la Universidad Nacional, puede aceptarse, estuvo más influido que en otras universidades por los esquemas desarrollistas y populistas clásicos de ese contexto histórico. Por un lado, se adoptó el modelo que favorecía un peso extraordinario en la toma de decisiones por parte de los trabajadores administrativos y los estudiantes, en la dirección de lo que se suele llamar la cogestión: el “cogobierno universitario”. De la misma manera, las carreras se orientaron a producir profesionales para llenar los espacios de las instituciones estatales y del Gobierno Central. Ya a finales de la década de los 80, la presión del cambio de modelo económico y el nuevo contexto político e ideológico internacional y, probablemente, por haber

vivido con mayor intensidad las debilidades (y consecuencias) del modelo “latinoamericano” de universidad, la UNA avanzó a cambios administrativos y académicos profundos más pronto que las otras universidades estatales del país.²⁷ Esta universidad ha vivido una década de reformas internas, que la han conducido a una estructura administrativa menos compleja y más ágil, mayores posibilidades de contacto interinstitucional, a la priorización de 5 grandes áreas, 4 ejes estratégicos y una modificación sustancial de su oferta académica. Las fases últimas propiamente académicas se dieron en 2 etapas en 1997 y 1998: la primera especialmente de autoevaluación y la segunda de transformación. Siendo Vicerrectora Académica de la UNA, Sonia Marta Mora, resumía este último proceso así:

“La primera etapa de la Reforma que se ejecutó en 1997 incorporó una primera fase de autoevaluación de carreras, proyectos y programas, así como de procesos administrativos y paraacadémicos y permitió el análisis integral de las unidades básicas del quehacer institucional. Este esfuerzo estuvo seguido de la evaluación de cada unidad académica y posteriormente, de la discusión de estos resultados por parte de una comisión de pares institucionales, ciento cincuenta académicos desatacados escogidos libremente por cada unidad académica y designados por el Consejo Académico (CONSACA) de la institución.

Finalmente, previo acuerdo del Consejo Universitario, se designan los pares externos, científicos y profesionales de alto nivel provenientes del sector público y privado, del entorno nacional, regional e internacional. Estos pares, que representan a América Latina, estados Unidos y Europa, se organizan por áreas temáticas para realizar su evaluación.

Todo este rico proceso de 1997 estuvo acompañado por el Foro, y constituye la base para la puesta en ejecución de la etapa II de la reforma Académica, la de Transformación Institucional, labor eje del año 1998”.²⁸

Los resultados de esta reforma, que ha debido consumir muchos esfuerzos de su comunidad y esto se ha reflejado en su quehacer (no se puede rendir académicamente de la misma manera en medio de la tensión que supone una reforma así), apenas están por verse al entrar el nuevo siglo. Pero, a pesar de

sus posibles debilidades, debería reconocerse como el esfuerzo nacional más sistemático y serio en los últimos años por reformar una institución de educación superior compleja (académica, social y políticamente) y buscar recolocarla de cara a los retos del nuevo escenario.

El Instituto Tecnológico ha vivido tres etapas definidas, también, por un contenido político institucional. En primer lugar, desde su fundación se creó una organización educativa de corte casi “fabril” y bajo el control cercano de la industria y del Gobierno, con una organización poco democrática en cuanto a la participación de los diferentes componentes de la institución, y que, también, buscaba, al igual que algunos de los fundadores de la Universidad Nacional, estar libre de las influencias de un movimiento estudiantil y académico con la perspectiva de izquierda.²⁹

Una segunda etapa en la historia institucional del Instituto Tecnológico se dio con el concurso decisivo de los estudiantes en ruptura con este esquema, provocando cierta liberalización de la organización universitaria, que democratizó la institución. El inicio de esta etapa se puede decir que se dio en una Asamblea Institucional que empezó el 9 de diciembre de 1982 (que aprobó un *Nuevo Estatuto Orgánico*).³⁰ La reforma trasladó el poder del anterior Consejo Director a manos de una Asamblea Institucional con participación de los sectores docentes, estudiantiles y administrativos. Se eliminaron los representantes de dos ministerios y de la Cámara de Industrias. La reforma orientó la institución a convertirse efectivamente en otra universidad aunque, también, introdujo algunas de las premisas “cogestionarias” en la estructura organizativa de la institución. A pesar de los cambios generados en esta segunda etapa, el ITCR no rompió completamente con muchas de las costumbres “semifabriles” que se poseían desde el principio.

Una tercera etapa se inició en la segunda mitad de los años 80, reorientando la institución y consolidando infraestructura, eficiencia administrativa y expansión de sus espacios académicos y profesionales. Conviene mencionar que el Instituto Tecnológico de Costa Rica, producto de los ajustes internos que realizó entre 1986 y 1993, en general durante la Rectoría de Arturo Jofré, logró prácticamente duplicar su cantidad de estudiantes al igual que los profesores con posgrado y, de hecho, también creó ocho centros de investigación y desarrollo.³¹ En los últimos años, esta institución que ha mostrado un vertiginoso crecimiento en el número de sus

estudiantes, ha asumido importantes iniciativas orientadas a su entorno en busca de crear o fortalecer empresas pequeñas y medianas, iniciativas de gestión económica, y, por otra parte, una fuerte acción en la educación permanente.

Vayamos a la Universidad de Costa Rica. A pesar del temor desatado en algunos políticos y académicos durante el *Tercer Congreso Universitario*, la realidad es que la influencia de los grupos de izquierda no fue tan grande globalmente como la que terminó dándose en algún momento en la Universidad Nacional e, incluso, en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. El peso de los servidores administrativos no se reflejó nunca en la estructura global de decisiones de la institución (solo de una manera indirecta, esencialmente por la presión del sindicato). Pocas facultades fueron “controladas” efectivamente por la izquierda y puede decirse que, por lo menos hasta 1996, en ningún momento la UCR dejó de ser influida por los grupos vinculados al PLN, principales puntos del poder dentro de la institución. No es posible definir etapas de naturaleza política en la evolución reciente de la UCR, de alguna manera los cambios dados se han integrado en una estructura sólida.

El *Quinto Congreso Universitario* que se inició en el año 1990 fue probablemente el momento de mayor discusión, orientada a la organización y administración internas de esta universidad. Las principales demandas se orientaron hacia el reclamo por una descentralización y desconcentración (había la percepción de que las vicerrectorías eran excesivamente fuertes), y, también, en la búsqueda por crear un nuevo organigrama de las facultades, escuelas y áreas, que, con mayor eficiencia, y eficacia respondiera a la evolución actual de la institución. Esos grandes ejes se echaron posteriormente a andar, pero a un paso demasiado lento. Tal vez la fortaleza a resistir cambios institucionales drásticos que le ha permitido asegurar una mejor calidad académica en el pasado, puede ser una de las principales debilidades de la UCR frente al futuro. Ha sido la institución más reacia al cambio, en un contexto histórico que ha hecho de éste una exigencia permanente.

La UNED, al igual que el ITCR, se creó con una estructura más rígida. Para algunos: “verticalizada y autoritaria”.³² No tuvo, sin embargo, la presión idéntica de las mismas variables políticas y sociales que pesaron en las otras universidades estatales. Una gestión administrativa muy larga en una institución pequeña ha dado estabilidad y pocos sobresaltos en esa universidad

(para bien o para mal). Lo más significativo en cambios ha sido de naturaleza administrativa, especialmente en 1989 y años posteriores, con el propósito de aumentar la eficiencia en la duración de carreras, la apertura académica y la relación docente-administrativo. Un cambio medular entonces fue la reforma de la Vicerrectoría de Planificación. Muchas de las tareas de planificación y de las investigaciones de mercado se trasladaron a las Escuelas académicas.³³ Para Luis Paulino Vargas Solís, con visión crítica, se trató de “un trasplante de formas organizativas calcadas de la educación universitaria presencial”³⁴ y por lo tanto inapropiadas. Estas reformas se han hecho sin las características sociales y políticas usuales en instituciones más grandes y con otras condiciones.

Puede decirse que la UCR y la UNED por razones diferentes tuvieron una evolución más estable en los últimos 25 años. Ahora bien, el tipo de diferencias hace más fácil el cambio futuro en la UNED que en la UCR. La UNA y el ITCR han vivido más cambios, obligados a superar obstáculos derivados de la polarización política o la inmadurez institucional, pero han podido recolocarse en el espectro de la educación superior nacional de manera inteligente, con más facilidad para el ITCR (por su tamaño y la naturaleza de su oferta académica), y menor para la UNA (la polarización política fue mucho mayor y su oferta académica estuvo más dirigida al estilo anterior de desarrollo; aunque debe decirse que la diversificación reciente de su oferta ha sido muy relevante). No quiere decir esto que los problemas no sigan pero son de otro carácter. Volvamos ahora al análisis histórico global.

EN LA CRISIS Y LA TRANSICIÓN DE ESTILOS DE DESARROLLO

En los últimos veinte años, con relación a las universidades estatales, pueden codificarse varias características: en primer lugar, una fase de expansión estudiantil de profesores y administrativos, repartidos en cuatro instituciones con definiciones y dinámicas académicas diferentes; una segunda fase de leve crecimiento o estancamiento en el número de estudiantes en la UCR y UNA, aunque crecimiento considerable del ITCR y la UNED, y progreso de las condiciones institucionales y la calidad académica en general de todas: cantidad de grados y posgrados de su personal (en los años 70 muchos profesores no tenían, a veces, ni el Bachillerato universitario), expansión de la oferta de posgrados en múltiples áreas, ampliación de la investigación, crecimiento de la infraestructura (en diferentes momentos para cada institución), ampliación de la oferta educativa (más en algunas universidades que en otras), etc.

Entre 1980 y 1999 las universidades estatales otorgaron mucho más de 100.000 títulos profesionales para el país, lo que constituye uno de sus principales logros. La generación de profesionales ha sido la principal tarea a la que han respondido las universidades estatales, en especial aquellas fundadas en los años 70. En esto debemos ser muy claro: no se crearon estas instituciones para responder inmediatamente a las necesidades de la investigación, del progreso científico y tecnológico, o para el mejoramiento de la excelencia académica, sino para responder a la urgente necesidad de la oferta de educación superior para más amplios estratos de la población que presionaron la institucionalidad costarricense en los años 70. Dar formación y generar profesionales era su principal responsabilidad, y para instituciones como la UNA, el ITCR y la UNED, no era posible pensar en otras dimensiones del quehacer académico hasta que la matrícula y el crecimiento universitarios se estabilizaran (y aun así han realizado muchas acciones en ellas). Para la UCR, la situación era distinta porque, aunque debía responder a la presión en educación superior, una base de 30 años de existencia productiva previa le permitía poder realizar otras tareas académicas (aparte de la diferencia en los recursos manejados por esa institución) que las otras universidades estatales. Este tipo de situación histórica y social explica, en alguna medida, la estructura

actual de la investigación y el posgrado en la educación superior estatal. En este escenario no puede, sin embargo, perderse de vista el contexto social nacional.

No sobra decir que la crisis de los ochenta pesó en el desarrollo universitario de muchas maneras. No solo cambiando la extracción socioeconómica y demográfica de los estudiantes, sino también modificando la vida institucional para poder responder a la incertidumbre que las finanzas producían. Las diferentes dependencias se transformaron para lidiar con ésta: restringiendo o redirigiendo presupuestos,³⁵ centralizando y verticalizando la administración excesivamente,³⁶ aumentando las actividades de venta de servicios, creando fundaciones, aumentando el precio de las matrículas, etc. Pero, además, mucho de la actividad universitaria se seguía destinando a las acciones de la presión social para impedir un mayor debilitamiento. La explosiva expansión universitaria de los setenta había tenido impacto sobre los objetivos y la calidad académicos. Ahora, la crisis y las consecuencias de los ajustes de estabilización macroeconómica y el cambio de modelo económico obligaron, de nuevo, a postergar muchos objetivos académicos en la investigación, el posgrado, la reforma académica o, incluso, para algunas instituciones, a restringir sus políticas de expansión cuantitativa.

Los años noventa ya representaron una situación diferente, pero heredaron un conjunto de variables muchas veces distorsionadoras del quehacer universitario. Se vivió un período histórico en el que convergieron otras variables: no solo, con intensidad, un nuevo escenario en el país sino, por el otro lado, el creciente y explosivo impacto de nuevas tecnologías (telecomunicaciones e informática) así como importantes cambios geopolíticos y económicos internacionales: una transición simultánea de épocas en varias dimensiones. Se generó un salto cualitativo en la evolución de las universidades costarricenses: por un lado, debilitamiento del lugar (cuantitativo) de la universidad pública, y, por otra parte, una nueva presión demográfica por educación superior. La combinación de ambos elementos empujó una expansión extraordinaria de la educación superior privada, que sobrepasa (o lo hará pronto) a la estatal en algunos indicadores cuantitativos. La expansión de la universidad privada en los noventa abrió una nueva fase de la historia de la educación superior en el país. Todo esto debe tomarse en cuenta a la hora de evaluar el decurso actual de las diferentes universidades estatales y, especialmente, su futuro.

¿A dónde va la universidad costarricense?

¿Cuáles son sus retos? Sin duda mucho del sentido de este libro es precisamente entrarle a fondo a la búsqueda de respuestas con una aproximación constructiva, aunque inevitablemente crítica, para poder ofrecer una diagnóstico honesto sobre el cual partir para las decisiones que el país debe asumir. Solo así será posible avanzar. En este capítulo solamente introduciremos ideas y opiniones que desarrollaremos en los siguientes.

No se puede negar que la universidad privada ha ofrecido una respuesta a las demandas de educación superior, motivadas por un nuevo influjo demográfico, que no ha cesado, y de la misma manera como hicieron las nuevas entidades estatales de los años 70. Pero hay debilidades, que ineludiblemente deberán abordarse, y con urgencia drástica. Debe reconocerse como uno de los problemas fundamentales de la educación superior nacional la ausencia de regulación de las universidades privadas. Su extraordinaria expansión no se ha visto acompañada, salvo excepciones, por parámetros de calidad académica y eficacia profesional. En gran medida, una mayoría de estas instituciones ha podido existir solamente gracias a la ausencia de control y fiscalización, a la indulgencia, por parte del Estado y la sociedad civil. De cara al futuro, que exigirá mucha calidad y competitividad, no será posible preservar una situación de tanto caos e irresponsabilidad colectivos, que deforman el sentido y papel de nuestros profesionales, y que debilita el *status* y valor de la formación superior. La ausencia de una regulación que promueva y exija la calidad académica solamente puede conducir a la mediocridad para el trabajo, la producción, la cultura, de toda la vida social, y reducir las posibilidades colectivas de progreso.

Y en la regulación de la educación superior y el progreso en la calidad y pertinencia social de la privada, y aunque no le compete exclusiva y directamente a la universidad pública (invoca la participación de varios protagonistas sociales), ésta última tiene también una responsabilidad, una tarea: nutrir decisivamente mecanismos de mejoramiento de la calidad académica de toda la educación superior, dentro y fuera de sus fronteras institucionales. La efectividad de la acción de la universidad pública no

existirá, sin embargo, si sostiene actitudes sectarias, maximalistas, o si no ejerce, a la vez, una profunda crítica y una inteligente revisión de su desarrollo y de su misión. La crítica y autocrítica de la universidad pública debe ser una premisa, un instrumento para avanzar. No ha sido extraño en las comunidades universitarias más consolidadas del país un discurso que enjuicia la crítica como un “hacerle juego a los enemigos” de esta institución: un reflejo defensivo comprensible, originado en épocas de incertidumbre y de temor, resultado de muchos factores sociales, políticos aunque también ideológicos. El problema es, sin embargo, que en varias ocasiones ha servido para ocultar o proteger la ineficacia, la ineficiencia, la falta de calidad. Y esto conspira, a la larga, contra todos. En el futuro será esencial un cambio de actitud colectiva para bien de la sociedad en su conjunto y del progreso de la misma academia. No es equivocado reconocer que las universidades estatales poseen puntos vulnerables. No se han resuelto hasta la fecha varios problemas en sus procesos organizativos y académicos. Por ejemplo, el excesivo tiempo para lograr la graduación en las carreras, atribuible no solo a la existencia de los Estudios Generales o a las características de la población que reciben estas instituciones sino, también, a la política y la organización académicas internas. Por supuesto, esto posee varias dimensiones convergentes: la organización curricular, la duración de los ciclos lectivos, la utilización de las instalaciones y los recursos institucionales, la optimización de la relación profesor-estudiante, los métodos, etc. La estructura de gastos que hace que el aporte estatal se consuma en salarios es otro problema muy serio, que amenaza con desequilibrar el futuro de estas instituciones. Sin duda, hay problemas en la calidad de las labores no docentes, en la estructura lenta y compleja de las decisiones institucionales, en los procesos de rendición de cuentas en todos los niveles y labores, etc. Algunos de estos problemas son propios de estas instituciones, pero otros son herencia de una administración pública, partícipe privilegiada del estilo de desarrollo nacional que dominó la segunda mitad del Siglo XX.

Las actitudes defensivas en estas instituciones públicas tienen orígenes que se hunden en su historia, casi desde un principio. No hace más de 10 años, para no ir muy lejos, se hicieron fuertes críticas a las universidades estatales en torno a asuntos relativos a su eficiencia institucional. Las críticas pretendieron justificar presiones gubernamentales fuertes sobre el mismo presupuesto otorgado a estas instituciones. Esto obligó a una acción fuerte de los grupos de presión universitarios, que tuvo éxito: frente a la respuesta de los

universitarios, la Administración Calderón Fournier decidió quitarle su respaldo al Ministro de Hacienda de entonces, Thelmo Vargas, que estaba al frente de esa línea (setiembre de 1991). En la psicología y política de los universitarios, sin embargo, se potenciaron las actitudes defensivas, los temores y la incertidumbre.

No puede, sin embargo, dejarse de lado que, al margen de lo inapropiado de los conceptos, instrumentos o soluciones expresados por el economista Vargas, debía leerse en toda esta situación un llamado de atención sobre debilidades de la universidad estatal. La situación cobraba trascendencia en el contexto de los 90, debido a la existencia de las universidades privadas con un alto crecimiento, tiempos de graduación rápidos, menos trabajadores administrativos y donde los estudiantes pagan su formación profesional, todo con un costo relativamente mínimo para el Estado.

La situación generó múltiples respuestas en las comunidades universitarias: el rechazo (en diferentes niveles), desconocimiento y evasión, indiferencia; pero también: reflexión y debate. Sin ser una consecuencia directa de aquella última gran confrontación de las universidades contra el gobierno de turno, en el período 1991-2000 es posible detectar en todas las universidades estatales acciones en busca de una racionalización y optimización de los 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.). Las acciones, sin embargo, han tenido ritmos y propósitos diferentes en cada universidad.

Otra respuesta de las universidades estatales fue una acción permanente por demostrar su compromiso práctico y efectivo con la sociedad y el país, que muchas veces no se había hecho por ausencia de políticas apropiadas. Por un lado, se mejoró sustancialmente la comunicación de la acción universitaria con la nación (medios de prensa) y un mayor espacio destinado a actividades de impacto social (cursos libres, seminarios y talleres, cursos especializados, conferencias, congresos profesionales no académicos). Estas acciones, aparte de las tradicionales como los TCU y otros medios universitarios, tuvieron un importante significado social. De la misma manera, se buscó ampliar proyectos de investigación, venta de servicios, asesorías y capacitaciones con un impacto nacional evidente.

No sobra decir que algunas universidades desarrollaron, además, una política inteligente de colocación en las esferas gubernamentales de sus profesores, funcionarios, graduados y, a la vez, promovieron el desarrollo de diversas actividades de interés directo para ministerios y autoridades gubernamentales, así como, también, hacia algunos grupos de presión socioeconómicos importantes (empresarios). Es en esa dirección que se entienden algunas acciones, especialmente de la Universidad Nacional y del Instituto Tecnológico, con relación a la Administración Figueres Olsen, o, de la misma manera, cierta presencia en la campaña electoral 1997-1998, o su participación en los procesos de concertación de la Administración Rodríguez Echeverría.

Debe decirse que, también, se profundizó la coordinación y planificación, por la vía de CONARE-OPES, en la búsqueda por ofrecer al país, cada vez más, un sistema de educación superior y no un conjunto de instituciones aisladas (conductas coordinadas comunes en matrícula, negociación con el Gobierno, una imagen coordinada frente a la nación y algunos procesos académicos diversos). Hubo avances notables en la articulación de la educación superior universitaria y no universitaria y en la regionalización de estas instituciones, que permiten hoy prever importantes desarrollos *integrados* de las mismas, como respuesta a las demandas de las diferentes regiones del país. También se trabajó en la creación de un sistema de evaluación y acreditación de la educación superior, como instrumento para el diagnóstico y mejoramiento de las universidades estatales y, también, para las privadas.

Al entrar el Siglo XXI, de cara a la sociedad: ¿cuál es la posición política de la educación superior pública? En primer lugar, la imagen de las universidades estatales mejoró mucho en los últimos años: por ejemplo, alrededor del proceso de concertación de 1998, una encuesta de UNIMER le dio un 63,6% de confianza popular a las universidades. La presencia de estas instituciones en diferentes aspectos de la evolución del país como portadoras de criterios serios y confiables ha sido decisiva. Un ejemplo particular de esto es el del LANAMME de la UCR en el desarrollo vial del país. Y, lo más relevante, fue la participación de las universidades estatales en los acontecimientos de marzo y abril del 2000 a propósito del “combo” del ICE, la cual, más que reflejar, permitió cristalizar su mayor afianzamiento en la conciencia nacional. Esto es clave: comunicación e imagen sociales son

determinantes en el escenario que vivimos. Ahora bien, este es un solo factor de una situación más compleja.

Seguridad o incertidumbre, ¿qué prevalecerá? Es como si se tratara de una balanza social. La amenaza de debilitar el apoyo estatal hacia las universidades estatales no va desaparecer: la escasez de recursos nacionales y las grandes necesidades en educación preuniversitaria y en otros gastos sociales (vivienda, salud, infraestructura, seguridad ciudadana, etc.) mantendrán viva la tentación de quitarles recursos y redistribuirlos. En el mismo sentido, la ineludible expansión de la universidad privada alimenta la “ilusión” de poder sustituir a la universidad estatal con la privada y “ahorrar” recursos al Estado (aunque los constantes problemas de calidad de algunas privadas le restan fundamento). En el otro lado de la balanza, sin embargo, hay factores que pesan mucho: a pesar de los vectores que podrían conspirar contra su estabilidad, una sostenida buena imagen de la universidad pública, un positivo acuerdo con la Administración Rodríguez Echeverría (que dio como resultado un FEES mejor en 1999) y (si se mantiene) una buena relación con el Gobierno, en un período que augura hasta cierto punto condiciones económicas estables aunque muy frágiles, una voluntad política de apoyo a la educación, y, además, un contexto internacional que apuntala las inversiones nacionales en la educación. ¿La resultante? Pensamos que la educación superior estatal podría asumir algunos años de cierta tranquilidad para su quehacer, con posibilidades para que pueda completar algunas de las acciones en curso y para abordar otras que, en esencia, habían quedado pendientes.

¿La estrategia a adoptar? Para estas instituciones, si duda se plantea seguir una ruta de progreso en su eficiencia interna: racionalizar y optimizar los recursos recibidos, procesos administrativos, administración de carreras, equilibrar adecuadamente las finanzas, fortalecer el sistema integrado de la educación superior estatal (uniformar procesos, planes, etc.). De esta manera, además de asumir una dimensión esencial del quehacer institucional, podrán responder a algunos de los cuestionamientos del pasado y prevenir contra futuros. Todo cambia, y la imagen y posicionamiento político que hoy posee la universidad pública puede alterarse en el futuro. Pero no hay que perderse. Y hay que aprovechar el momento. Lo fundamental, pensamos, está en otra parte: en la *reforma académica*. No se han dado por parte de gobernantes y de la misma sociedad críticas explícitas a la evolución académica propiamente: ha predominado, en general, un sesgo financiero, económico, administrativista en

los cuestionamientos de la universidad estatal. El asunto de fondo en el nuevo contexto es, sin embargo, ¿puede responder la actual estructura académica de la universidad estatal, de toda la educación superior costarricense, a las necesidades del país y los retos que la sociedad globalizada del futuro nos plantea? Las palabras claves que se deben invocar: calidad académica y pertinencia social.

Los principales asuntos que ya han estado y que, con mayor intensidad, estarán en el tapete para la universidad pública del nuevo siglo son, globalmente: por un lado, la internacionalización y mundialización de las acciones universitarias (tanto los resultados como los procesos internos) y, por el otro, la ampliación y la profundización de los compromisos con el entorno social (instituciones estatales, empresa privada, comunidades, individuos). Estos grandes ejes suponen a su vez múltiples acciones y objetivos simultáneos. En primer lugar, un progreso de la calidad académica (en todas sus dimensiones), lo cual conduce al diseño de estrategias para generar estímulos y exigencias para los docentes, estudiantes, servidores administrativos. En segundo lugar, y a la par de lo anterior, una mayor pertinencia social del quehacer universitario. En tercer lugar, una organización curricular que posea como sustrato fundamental la percepción del cambio permanente e ineludible (que tanto el contexto internacional como los compromisos nacionales plantean para las instituciones universitarias), y el influjo transdisciplinario.¹ En cuarto lugar, una estructura administrativa y académica que organice carreras, estudiantes, profesores y funcionarios administrativos con base en la misión de la universidad en el contexto, en cambios y actitudes curriculares con fundamento en los principios de flexibilidad, eficacia y optimización del quehacer institucional.

No les será posible, por otra parte, dejar de tomar decisiones que permitan establecer prioridades y una especialización en el desarrollo

¹. Nos parece más cercano a nuestra interpretación el término *transdisciplina*, el cual se refiere más a la transformación o ruptura de las disciplinas que han transitado en compartimentos estancos. Si bien el asunto puede debatirse en el terreno de los significados de expresiones, preferimos *transdisciplina* a *interdisciplina* o, incluso, *multidisciplina* que parecen asumir disciplinas *fijas* en interacción o convergencia. Nuestro ánimo no es el de la polémica terminológica o epistemológica ni tampoco definir para un contexto institucional el concurso preciso de las múltiples ramas del conocimiento. Vamos a usar estos términos con mucha flexibilidad.

universitario nacional. Tenemos prioridades derivadas de los ejes nacionales definidos por las estrategias de desarrollo y las posibilidades existentes en el actual contexto histórico. Es el compromiso con las necesidades o reclamos del progreso nacional lo que, en buena medida, establece las prioridades y principales derroteros por los que debe transitar la educación superior en el país (por ejemplo, si es la alta tecnología, los servicios en general, o la actividad agroexportadora lo que constituye el motor de la estrategia de desarrollo económico del país, la universidad debe darle a estos asuntos una atención especial en su quehacer institucional). En esto habrá que dotarse de un marco conceptual que contenga orientaciones estratégicas y conductas tácticas apropiadas. Si bien todas las instituciones de educación superior ya han dado pasos (unas más que otras) para colocarse adecuadamente en el nuevo escenario histórico, reformando su oferta académica, buscando una nueva relación con el mercado profesional, mejorando su organización, la realidad es que queda mucho por hacer (y en algunos casos lo fundamental) para poder dar las respuestas estratégicas que se requiere.

Tanto por razones de eficiencia administrativa con relación a los recursos estatales colocados en la educación superior, como por necesidades de carácter académico, conveniencias para el desarrollo de las disciplinas y profesiones universitarias, y el cumplimiento de la misión de la universidad en el actual contexto histórico, resulta importante fortalecer un *sistema de educación superior estatal* más allá de lo que se ha desarrollado hasta nuestros días. Aún más, de manera general, el país tiene planteada la construcción de un *marco general* que regule la educación superior (privada y pública, universitaria y no universitaria). Será necesario definir el espacio académico de cada institución universitaria y no universitaria de la educación superior, con base en sus fortalezas y en un análisis preciso y riguroso de sus recursos personales, materiales, de la evolución histórica y de las posibilidades de su mejor desarrollo. ¿Y el desarrollo institucional específico de cada universidad pública del país? En efecto, a pesar de la necesidad de un funcionamiento como sistema de toda la educación superior estatal, no podrá pasarse por encima de las diferencias de cada universidad estatal en su desarrollo. Hay desigualdades importantes, por ejemplo en la dinámica del crecimiento de sus matrículas estudiantiles. Esto genera posibilidades de orientación diferentes. Cuando existe mayor estabilidad en la demanda social de formación o la institución no ha asumido el crecimiento en estudiantes como prioridad especial es posible

replantear mejor los planes universitarios para fortalecer y desarrollar otras tareas académicas necesarias en la nueva perspectiva histórica, así como tratar de resolver distorsiones institucionales que la alta demanda en educación superior obligó en otro momento (tanto en lo administrativo como en lo académico); mientras que cuando el crecimiento cuantitativo no se ha detenido (o incluso se ha acelerado), sea cual sea su origen, será necesario prestar atención a la presión que sobre su quehacer éste supone y buscar un desarrollo académico equilibrado. No todas las instituciones de educación superior deberán hacer lo mismo o tener idénticas prioridades. Insistimos, sin embargo, en que el concurso interinstitucional integrado será la clave para transferir fortalezas, disminuir debilidades y encontrar la armonía, eficiencia, calidad y pertinencia que se requerirán en los años siguientes.

De manera general, son éstas las principales reformas estratégicas que están en el tapete y que requieren conciencia y voluntad de los universitarios, pero, también, de los gobernantes y de la sociedad en su conjunto. La reforma universitaria, la construcción del sistema de educación superior estatal y un marco regulador de todas estas instituciones públicas y privadas que requiere el país, supone la edificación de una nueva relación entre el Estado, la sociedad civil y la educación superior, con base en los cambios positivos que el nuevo estilo de desarrollo plantea para el país. Estos son los temas que vamos a estudiar con detenimiento en las siguientes páginas.

CAPÍTULO SEGUNDO

EL IMPACTO DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA

Con el marco histórico que delineamos en el capítulo anterior, podemos incursionar en el análisis de la educación superior costarricense a través de otro enfoque: la descripción cuantitativa y sociológica de sus tres componentes. Cada uno de los tipos de educación superior ocupa un lugar académico con características y funciones específicas en correspondencia con su evolución histórica institucional (objetivos planteados, tipo de estudiantes, características de los claustros, recursos, vinculación con la sociedad, etc.). Por otro lado, no todas estas instituciones se encuentran en la misma etapa. No se puede perder esto en su valoración. Al igual que no se podría pretender, por ejemplo, que en el período 1973-1985 la UNA, ITCR y UNED cumplieran los mismos objetivos y tareas que la UCR (como en torno a la investigación), tampoco es válido pedirle a las universidades privadas entre 1985 y el año 2000 lo que se les pide a las universidades estatales en este período. De igual forma, las demandas sobre las instituciones de educación superior no universitarias son de entrada diferentes a las universitarias. Lo que invocamos aquí es la flexibilidad y la concertación inteligente: premisas a la hora de trazar los planes de la nueva etapa.

Además del respeto a la diferencia en naturaleza y momento histórico, el espacio académico que deben ocupar debe tomar en cuenta, también, las perspectivas que deben conducir inevitablemente, tarde o temprano (y mejor temprano), a la mayor calidad académica. Esta última establecida con base en criterios internacionales aceptados y a la par, siempre, de un compromiso práctico para la resolución de los problemas de la realidad nacional. Al asumir esta premisa, lo que está planteado hoy, de cara al nuevo milenio, es si el lugar que ocupan o han ocupado debe seguir siendo el mismo. Puesto de otra manera: ¿cuál es el lugar que debería tener cada componente de la educación superior para contribuir en el escenario actual al progreso nacional, colectivo e individual? La visión que asumimos aquí afirma una estrategia para la

educación superior con espacios académicos y responsabilidades globales precisos como lo más conveniente para el país. En esa dirección, vamos a sugerir acciones de coordinación, planificación, regulación y control; lo que plantea la concertación y el acuerdo con base en los mejores objetivos nacionales y no solo entre los integrantes de la educación superior. En el tapete se encuentra, como hemos señalado ya, la redefinición de las relaciones entre el Estado, sociedad civil y educación superior dentro de una perspectiva *estratégica* y partícipe de un nuevo estilo nacional de desarrollo.

Nuestro objetivo en este capítulo es establecer una descripción global de los componentes de la educación superior en el país. En primer lugar: las instituciones parauniversitarias. En segundo lugar: las universidades privadas. Inmediatamente, pasaremos a una valoración comparativa de las universidades públicas y privadas. Esto con el propósito de revelar con mayor precisión el espacio de cada una. Procuraremos evidenciar las líneas de nuestro análisis con suficientes elementos cuantitativos (que pueden servir de fundamento para ulteriores indagaciones). No vamos a incluir en el análisis a algunas universidades que poseen estatutos diferentes, como el INCAE o la Universidad de la Paz, que se mencionan en el Anexo 2-6.

Nos ha parecido pertinente realizar, también, una radiografía del comportamiento del mercado profesional que, al señalar los reclamos sobre las instituciones universitarias, permite establecer un marco social y laboral para comprender sus objetivos presentes y futuros.

Para finalizar, ya dotados de una visión cuantitativa y sociológica, nos parece adecuado hacer una breve incursión en torno a los espacios académicos más apropiados para cada tipo de institución universitaria. De esta manera, con base también en la descripción histórica del capítulo anterior, quedará establecido el fundamento analítico para poder abordar con mejor precisión la misión de la universidad pública en el nuevo escenario histórico.

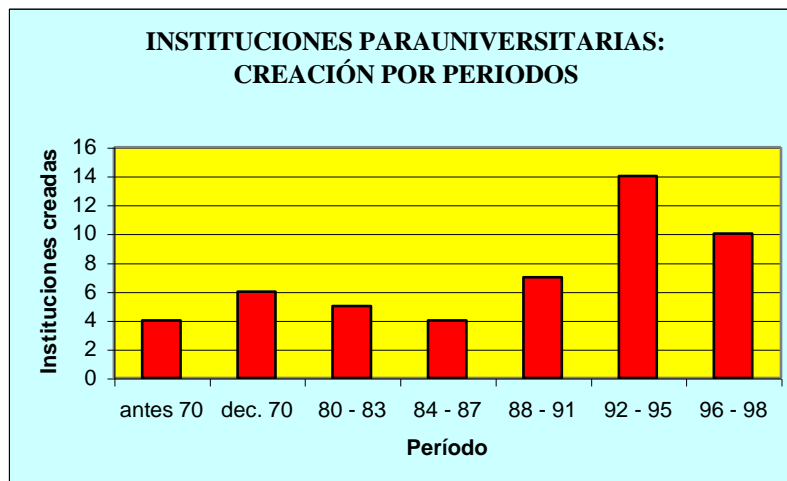
LAS INSTITUCIONES PARAUNIVERSITARIAS

Comenzamos con las instituciones no universitarias de educación superior. La siguiente tabla nos proporciona el número de instituciones parauniversitarias creadas por períodos. Primero se considera el número de ellas creadas antes de 1970, luego las de la década de los setenta y, finalmente, se considera períodos de cuatro años que nos permiten percibir mejor la forma en que ha evolucionado la generación de este tipo de instituciones.

NÚMERO DE INSTITUCIONES PARAUNIVERSITARIAS CREADAS POR PERÍODO (*)				
Período	Antes 70	70's	80 - 83	84 - 87
Instituciones Creadas	4	6	5	4
Período	88 - 91	92 - 95	96 - 98	
Instituciones Creadas	7	14	10	

(*) Algunas de estas instituciones se han convertido posteriormente en universidades.
Fuente: [Consejo Superior de Educación: "Instituciones Parauniversitarias", 1997] y [CONARE-OPES: *Universidades de Costa Rica*, 1998]

El siguiente gráfico nos visualiza la situación.



Antes de 1980 fue creado el 20% de las instituciones parauniversitarias existentes; de 1980 a 1991 el 32% y de 1992 a 1998 el restante 48% (casi la mitad en el lapso de 7 años).

La expansión cuantitativa de las instituciones no universitarias de educación superior se ha realizado con características similares al desarrollo de las universidades (aunque poco relacionadas entre sí). Antes de 1973, con tal designación solo existían 6 instituciones: Instituto de Profesionales en Ciencias Contables Manuel Aragón, Escuela Castro Carazo, Parauniversitaria American Busines Academy, Escuela Centroamericana de Ganadería, Parauniversitaria del Istmo, Instituto Superior de Administración de Empresas (1 estatal y 5 privadas). En la fase de expansión de la educación superior pública, entre 1973 y 1985, se crearon 9 instituciones parauniversitarias: Instituto Técnico de Administración de Negocios, Escuela Superior de Ciencias Contables y Administración de Empresas, Escuela Superior de Administración de Negocios, Colegio Universitario de Cartago, Colegio Universitario de Alajuela, Colegio Universitario de Puntarenas, Instituto Costarricense de Ciencias Contables y Secretariales, Instituto de Tecnología Educativa y Escuela de Idiomas y Computación Florense (3 estatales y 6 privadas). Entre 1985 y 1998 se crearon 35 instituciones (3 estatales y 32 privadas). El período de mayor expansión institucional fue entre los años 1995 y 1996. Pero de 1992 a 1996 se crearon 20 instituciones de este tipo, el 40% en un lapso de tan solo 5 años. Las razones para que se diera ese comportamiento en el desarrollo institucional parauniversitario interactúan y convergen con el desarrollo mismo de las universidades. Véase la siguiente tabla para una síntesis por periodo de esta evolución y el Anexo 2-1 para la lista completa de estas instituciones y sus fechas de creación.

INSTITUCIONES PARAUNIVERSITARIAS CREADAS POR PERÍODO				
Período	Antes 1973	1973-1985	1985-1991	1992-1998
Parauniversitarias	6	9	11	24
Fuente: [Consejo Superior de Educación: "Instituciones Parauniversitarias", 1997]				

Es difícil saber cuál es la matrícula de todas estas instituciones. Los datos que tenemos incluyen únicamente la matrícula pública de los tres colegios

universitarios y la reportada por la Escuela Centroamericana de Ganadería –entidad que recibe transferencias del Gobierno–. Entre 1992 y 1998 su matrícula se recoge en el cuadro siguiente.

ALGUNAS PARAUNIVERSIDADES: MATRÍCULA, 1992-1998						
1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
2.684	2.381	2.961	3.022	5.498	6.484	7.453
Fuente: [Mideplan: http://www.mideplan.go.cr]						

Las parauniversitarias han concentrado su oferta académica en las siguientes carreras: Administración de empresas, Contabilidad, Secretariado, Computación, etc. Ofrecen desde el Diplomado hasta la Licenciatura pero el Diplomado es el grado extendido mayoritariamente (solamente tres de esas instituciones ofrecen otros títulos además del Diplomado)

Es importante señalar la existencia de vínculos entre las instituciones parauniversitarias y las universidades públicas y privadas. Entre las universidades estatales y las parauniversidades estatales se han establecido, recientemente, acuerdos para el reconocimiento por las primeras de títulos de las parauniversitarias, y permitir a los egresados de éstas continuar estudios (Bachillerato, Licenciatura, posgrados) en las primeras. Convenios similares existen entre las parauniversitarias privadas y las universidades privadas. Estos vínculos serán cada vez más importantes en la dirección de regular, racionalizar e integrar más eficaz y efectivamente la educación superior.

Algunas parauniversitarias se han planteado la posibilidad de convertirse en universidades. En el caso de las públicas, esto generó una gran polémica en los meses de agosto a diciembre de 1997, debido a la propuesta de crear varias universidades en Alajuela, Cartago, Puntarenas y Limón, en algunos casos uniendo recursos de parauniversidades públicas y algunos de las universidades estatales. Esta situación es probable que no conduzca a la creación de nuevas universidades estatales, por varias razones, y más bien se fortalezcan los convenios entre parauniversidades y universidades estatales así como una política más fuerte de regionalización de estas últimas.

En el caso de las instituciones parauniversitarias privadas es más factible que varias de ellas se conviertan en el futuro en otras universidades (privadas).

Las instituciones no universitarias de educación superior deberán ocupar un papel más importante en los siguientes años. Sin embargo, todo parece indicar que la mejor estrategia para su desarrollo será que estén asociadas y debidamente integradas a las universitarias. Es decir: el mejor derrotero para estas instituciones es su participación dentro de los planes generales de las universidades públicas y privadas. Las perspectivas de progreso de la educación permanente también empujan en esa dirección.

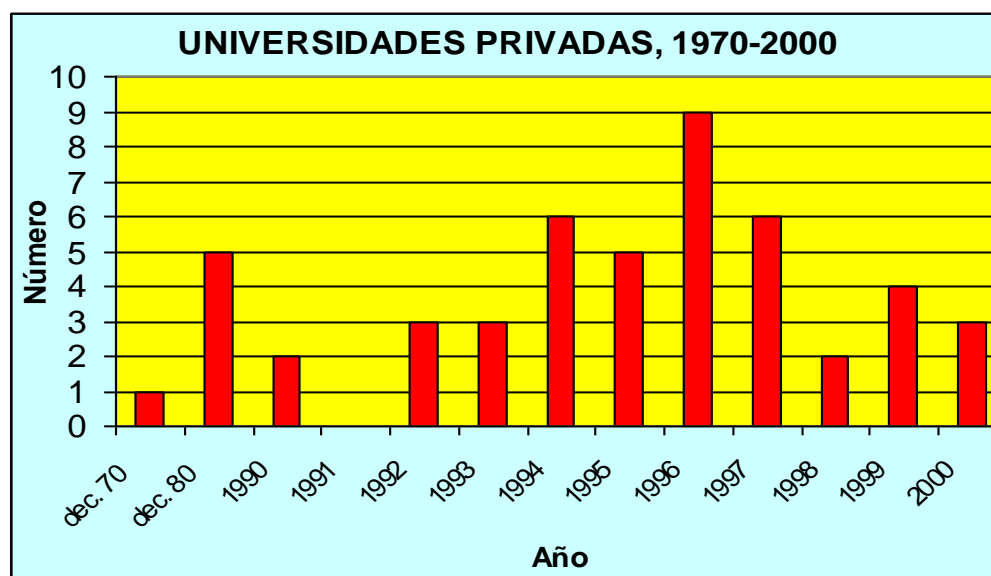
LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

La evolución histórica de las universidades privadas en Costa Rica, hasta nuestros días, se puede dividir en tres etapas: 1975-1985, 1985-1992, 1992-2000. En la primera etapa se fundó la UACA y funcionó sola durante 10 años.

Una segunda etapa se estableció cuando la UACA dejó de ser la única universidad privada en 1985. Entre 1985 y 1991 se crearon 7 universidades; se creó al menos una universidad privada por año (salvo en 1991 en que no se registra la creación de ninguna universidad (Ver Anexo 2-2 con el detalle de las universidades privadas que existen hasta el momento y sus fechas de creación). De las 48 universidades privadas que funcionan a derecho en setiembre del 2000, 39 fueron creadas durante la década de los 90, y 40 en el periodo 1992–2000. La siguiente tabla resume la creación de universidades privadas entre 1975 y el año 2000.

NÚMERO DE UNIVERSIDADES PRIVADAS CREADAS POR AÑO, 1975-1991								
Año	1975	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
Universidades	1	1	1	1	1	1	2	0
Fuente: [CONESUP: “Lista de Universidades”, 1998]								

NÚMERO DE UNIVERSIDADES PRIVADAS CREADAS POR AÑO, 1992-2000									
Año	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000*
Universidades	3	3	6	4	9	6	2	4	3
Fuentes: [CONESUP: “Lista de Universidades”, 1998], consulta al CONESUP en el año 2000.									
*Datos hasta setiembre del 2000.									



Una tercera etapa se puede señalar a partir de 1992, con una aceleración drástica en la creación de nuevas universidades privadas. Todas las instituciones universitarias privadas, salvo una, un 97,91%, fueron creadas entre 1985 y el 2000: **47 en apenas 15 años**. Mientras que el número de las universidades estatales llegó a un tope en 1977, lo significativo del periodo 1985-2000 fue la multiplicación de las universidades privada. Sin embargo, el crecimiento se intensificó cualitativamente a partir de 1992, y es muy probable que seguirá en los próximos años, si no se dan cambios substanciales en las reglas para la aprobación de nuevas instituciones privadas. Si en el periodo 2001–2009 se llegaron a crear igual número de universidades privadas que entre 1992 y el 2000, tendríamos 85 universidades privadas a final de ese periodo. ¿Va a seguir expandiéndose el número de universidades como hasta ahora? No está claro. Dependerá de muchos factores. En primer lugar, debe pensarse que se dará un proceso de reestructuración de la universidad privada: algunas desaparecerán o se reducirán, otras se expandirán, y otras nuevas emergerán. El mercado afectará su destino. Por otra parte, es posible que se generen procesos de regulación de la educación superior en los próximos años, que contraerán su expansión.

Lo mejor para evaluar el impacto de la educación superior privada sería estudiar variables como matrícula, graduados, número y calidad del claustro, etc. Desafortunadamente, por razones que no vamos a analizar aquí, muchos de estos datos no se pueden obtener. En el CONESUP se lleva registro solo de los diplomas y graduados. Sobre la matrícula: desde hace 5 años no es posible determinarla. Los datos de 1995 dan un número cercano a los 21.358 estudiantes en 24 instituciones privadas. Entre 1985 y 1995 se pasó de 8.360 a 21.358, lo que representa un aumento del 155,5%. Si se considera la tasa anualmente, en el 2000 debería haber alrededor de 40.000 estudiantes. Sin embargo, en el 2000 ya había 48 instituciones, 24 creadas después de 1995. Es decir, lo más pertinente es pensar –de entrada– en números mucho mayores que éstos. Una manera indirecta de apreciar el orden de magnitud de esa población estudiantil la podría ofrecer la relación entre el número de estudiantes que solicitan admisión en las estatales y el de admitidos: de 27.000 que aspiraron en la UCR para ingresar en el año 2001 aceptarán 6.000, en la UNA de 9.000 aceptarán 3.000, en el ITCR de 8.832 solo 1.200. Si se piensa en unas 10.000 admisiones en total, lo menos que quedarían por fuera serían unos 17.000 estudiantes. Esto se ha repetido durante años. ¿En dónde continuaron estudios estas personas? Sin duda, el número de estudiantes de las privadas es muy grande.

Vamos a considerar durante el mismo periodo de 1992 a 1998 la matrícula de las universidades estatales, para tener un elemento comparativo.

MATRÍCULA EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES 1992 Y 1998					
Año	UCR	UNA	ITCR	UNED	Total
1992	28.676	14.488	4.376	10.666	58.206
1998	26.191	12.638	6.446	13.394	58.669
crecimiento	-8,6%	-12,7%	47,3%	25,5%	0,8%
Fuente: [CONARE- OPES: información suministrada por la División de Sistemas, 1999]					

En 1992 la población estudiantil de las universidades públicas fue de 58.206, mientras que en 1998 fue de 58.669. Esto representa un incremento de apenas un 0,8% durante ese período. En términos globales, el número de estudiantes matriculados en las instituciones universitarias estatales es casi estable. Sin

embargo, como hemos señalado en otro lado, hay diferencias notables si comparamos las universidades una por una. En la tabla anterior, para efectos comparativos, se proporciona la matrícula de las universidades estatales en 1992 y 1998, así como el crecimiento relativo de cada una en ese período.

Si proyectamos estos datos para los próximos años, la matrícula global en las universidades públicas crecería poco, con decrecimiento en la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional y crecimiento en el Instituto Tecnológico de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia. En la siguiente tabla se dan las proyecciones para los años 2005 y 2010, considerando un crecimiento anual (obtenido al tomar el porcentaje en la tabla anterior entre el número de años transcurridos en el período considerado) de -1,4333% para la Universidad de Costa Rica, -2,1166% para la Universidad Nacional, 7,8833% para el Instituto Tecnológico de Costa Rica y 4,25% para la Universidad Estatal a Distancia.

PROYECCIÓN DE MATRÍCULA EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES AÑOS 2005 Y 2010					
Año	UCR	UNA	ITCR	UNED	Total
2005	23.673	10.880	10.964	17.924	63.441
2010	22.024	9.776	16.022	22.071	69.893

Como se aprecia, si la tendencia siguiera igual para el año 2010: la UNED pasaría a la UCR en su matrícula, y entre la UNED y el ITCR juntas tendrían muchos más estudiantes que la suma de la UCR y la UNA. Entonces: amplia expansión de la matrícula en la educación superior privada, crecimiento de la UNED y el ITCR y decrecimiento de la UNA y la UCR, ofrecerían una estructura aún más diferente de la que hoy tenemos en la educación superior del país.

Graduados

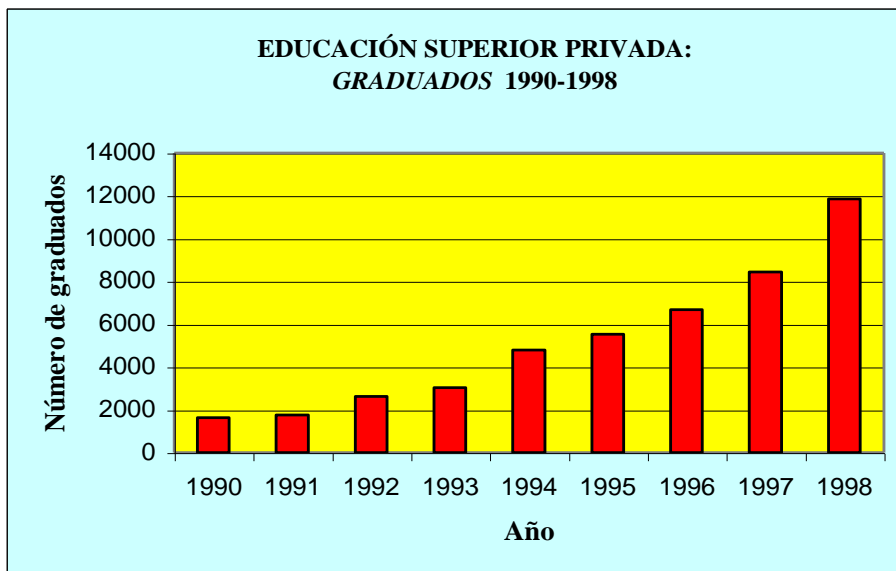
Los datos sobre los diplomas y graduados sí nos permiten evaluar mucho mejor la expansión de estas instituciones. La siguiente tabla proporciona el

número global de graduados en el sector universitario privado de 1990 a 1997. Véase el Anexo 2-4 para detalles sobre esto.

NÚMERO DE GRADUADOS DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS, 1990-1998									
Año	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Número de graduados	1625	1771	2634	3040	4797	5546	6669	8434	11868

Fuentes: [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior de Costa Rica 1990-1996*, OPES-12/97, Julio de 1997], [CONARE-OPES: “Diplomas otorgados por las instituciones de Educación Superior Universitaria”, por sector y universidad, según años 1990-1998, documento suministrado por la División de Sistemas, 1999].

Podemos notar aquí un incremento muy pronunciado en el número de graduados durante este período. El incremento fue del 630%. El crecimiento relativo anual se ha mantenido entre el 10% y el 26% con dos picos, de 1991 a 1992 el aumento fue del 48% y de 1993 a 1994 fue del 57%. De 1994 a 1995 el incremento fue del 15,6%, de 1995 a 1996 del 26,5%. De 1997 a 1998 se presentó otro pico, el aumento fue del 40,7%. Véase el gráfico.



* Menos del 0,05%
 Fuente: [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior de Costa Rica 1990-1996*, OPES-12/97, Julio de 1997] y [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de Educación Superior Universitaria Privada, por institución, grado académico y carrera en 1997, 1998*]

Podemos ver, en la tabla anterior, que el porcentaje de títulos de bachiller que otorgaron las universidades privadas fue decreciendo paulatinamente y bajó de 79,4% en 1990 a 55,2% en 1997. Mientras tanto las maestrías subieron de solamente el 0,1% en 1990 al 6,8% en 1997. El porcentaje de títulos de Licenciatura otorgados fluctuó entre los diferentes años pero en el transcurso del período pasó del 20,3% al 37,9%. Esto evidencia que las universidades privadas han evolucionado en cuanto al tipo de diploma que otorgan, de casi solo Bachilleratos al inicio hacia una gama más amplia de títulos.

La oferta académica

Con relación a la oferta académica debe decirse que es muy variada y depende de cada institución. Algunas se especializan en pocas carreras, otras poseen un número grande de opciones. Con base en las universidades privadas existentes la siguiente tabla nos muestra la densidad de universidades con relación a las carreras que ofrecen.

DENSIDAD DE UNIVERSIDADES PRIVADAS CON RELACIÓN A LAS CARRERAS. 1997				
Número de carreras	1 a 9	10 a 19	20 a 29	30 a 39
Número de universidades	24	12	2	1
Fuente: [<i>El Financiero</i> : “Guía Universitaria”, marzo de 1998] y [CONESUP: “Distribución de la Oferta Académica de las Universidades Privadas”, San José: enero de 1998]				

La mayoría de universidades privadas (61%) ofrece entre 1 y 9 carreras. El número de carreras que ofrecen las universidades públicas es mucho mayor, tal como se desprende de la siguiente tabla.

NÚMERO DE CARRERAS OFRECIDAS POR LAS UNIVERSIDADES ESTATALES. 1997.	
Institución	Número de carreras
Universidad de Costa Rica	125
Instituto Tecnológico de Costa Rica	24
Universidad Nacional	68
Universidad Estatal a Distancia	21
Fuente: [El Financiero: "Guía Universitaria", marzo de 1998]	

En la anterior tabla, al considerar las diferentes carreras en las universidades, en la mayoría de los casos no se suman los diferentes énfasis como carreras distintas; si fueran contabilizados de esa manera los números de las carreras aumentarían mucho.

Las universidades privadas más relevantes

¿Cuáles son las principales universidades privadas? Si el criterio es el número de graduados (hasta ahora), se podría decir que las universidades privadas más importantes han sido: Universidad Autónoma de Centro América, Universidad Latina, Universidad Internacional de las Américas, y Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología. Por otra parte, si se compara el número de graduados hasta ahora con el número de carreras que ofrecen, el resultado indica que las principales han sido Universidad Autónoma de Centro América, Universidad Internacional de las Américas, Universidad Panamericana, Universidad Latina, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, Universidad Interamericana. Pero debe tomarse en cuenta que ha habido cambios que sugieren tendencias un poco distintas en algunos casos

PRINCIPALES UNIVERSIDADES PRIVADAS: ALGUNOS DATOS			
Universidades	graduados global hasta 1998	Graduados en 1998	Número de Carreras
Universidad Autónoma de Centroamérica	15107	828	48
Universidad Latina	7701 ²	2090	29
Universidad Internacional de las Américas	5237 ³	747	17
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología	5437 ⁴	1309	25
Universidad Panamericana	3886 ⁵	160	12
Universidad Interamericana de Costa Rica	2991	520	14
Universidad de San José	1560	438	7
Universidad Véritas	1351	362	10
Fuente: [<i>El Financiero</i> : “Guía Universitaria”, marzo 1998] y [CONARE, <i>Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior de Costa Rica 1990-1996</i> , OPES-12/97, Julio de 1997]			

Veamos cuál ha sido el comportamiento más reciente. Las universidades privadas que más han graduado en los últimos tres años son, en su orden: Universidad Latina, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, Universidad Autónoma de Centro América, Universidad Internacional de las Américas y Universidad Central Costarricense.

El siguiente cuadro nos permite hacer un análisis sobre la situación de la graduación en las nueve universidades que más han graduado en los últimos cuatro años.

² Datos de 1990 a 1997 (fundada en 1989).

³ Datos de 1990 a 1997 y promediando 100 por año de 1985 a 1989.

⁴ Datos de 1990 a 1997 (fundada en 1987).

⁵ Datos de 1990 a 1997 (fundada en 1988).

UNIVERSIDADES PRIVADAS CON MÁS GRADUADOS: 1995-1998					
Universidades	1995	1996	1997	1998	Total
Universidad Latina	839	1268	1128	2090	5325
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología	625	764	846	1309	3544
Universidad Autónoma de Centroamérica	898	650	876	828	3252
Universidad Internacional de las Américas	792	732	776	747	3047
Universidad Panamericana	755	758	558	160	2231
Universidad Interamericana de Costa Rica	529	544	513	520	2106
Universidad Central Costarricense	46	305	533	770	1654
Universidad de San José	191	299	399	438	1327
Universidad Florencio del Castillo	--	--	273	1306	1309

Fuente: [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria por sector y universidad, según años 1990-1998, 1999*]

Podemos, entonces, observar que en algunas de ellas el número de graduados se ha mantenido estable en estos años. La Universidad Autónoma de Centro América, ha graduado entre 800 y 900 estudiantes por año (salvo en 1996 con una graduación de 650); la Universidad Internacional de las Américas graduó entre 700 y 800 en cada uno de estos años. La Universidad Interamericana graduó entre 500 y 550 en cada año. Otras han incrementado considerablemente el número de sus graduados por año: la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología fue subiendo paulatinamente y en el último año tuvo un incremento muy significativo del 54%. La Universidad Latina y la Universidad Central Costarricense son las que presentan un mayor incremento porcentual en este período: la primera tuvo un incremento del 51% entre 1995 y 1996 y otro del 85% entre 1997 y 1998, su incremento en el período fue del 149%. Mientras tanto, la Universidad Central Costarricense

pasó de 46 graduados en 1995 a 770 en 1998, un aumento del 1573% en tan solo tres años.

Un caso singular lo representa la Universidad Florencio del Castillo, cuya primera graduación fue en 1997 de 273 graduados y al año siguiente, 1998, graduó 1036 estudiantes, un porcentaje de aumento del 279% en tan solo un año.

Un comentario aparte merece la Universidad Panamericana que, contra todas las tendencias, ha sufrido un decrecimiento considerable en el número de sus graduados: en el último año el descenso fue del 71%.

Podemos notar que las universidades más viejas han visto incrementos moderados o han alcanzado cierta estabilidad en el número de sus graduados, salvo la Universidad Latina y la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología que han aumentado considerablemente y la Universidad Panamericana que ha decrecido. Esto indica que una buena parte del fuerte incremento en el número de graduados en la educación superior privada le corresponde en conjunto a las universidades nuevas que han comenzado a graduar estudiantes a partir de 1994 o posteriormente. De hecho, en el último año estas universidades graduaron 4.698 estudiantes: un nada despreciable 39% del total. Pareciera que la explosión en el número de graduados en el sector privado tiene que ver más con el número de nuevas universidades que con el aumento (salvo los casos mencionados) de la capacidad de las universidades de más edad.

Otro aspecto digno de tomar en cuenta lo constituye el hecho de que muchas de estas nuevas universidades producen graduados casi desde el inicio. Por ejemplo, la Universidad *Véritas* fue creada en 1994 y ese mismo año tuvo 96 graduados, la Universidad Monterrey fue creada en 1994 y al año siguiente tuvo 57 graduados. Algunas razones que pueden explicar este fenómeno apuntan a que varias de estas universidades eran “Colegios”, con estudiantes propios, adscritos a universidades existentes (como la UACA) y que luego se segregaron; otra explicación apunta a que muchos estudiantes que habían realizado estudios en otras universidades se matricularon en las nuevas y a través del reconocimiento y la convalidación de estudios se graduaron rápidamente en éstas. También debería evaluarse cuántos estudiantes de las universidades estatales se fueron a las privadas (con muchas materias reconocidas).

El siguiente cuadro presenta algunas universidades con su año de creación y el año en que tuvieron la primera graduación; se indica también el número de diplomas otorgados en esa primera graduación.

UNIVERSIDADES PRIVADAS: AÑO DE FUNDACIÓN Y PRIMERA GRADUACIÓN			
Universidades	Fundación	Primera graduación	Diplomas
Universidad Hispanoamericana	1992	1992	55
Universidad de San José	1992	1992	13
Universidad <i>Véritas</i>	1994	1994	96
Universidad de Monterrey	1994	1995	57
Universidad <i>Fidélitas</i>	1994	1995	53
Universidad Federada	1995	1996	111
Universidad Santa Lucía	1996	1996	165
Universidad <i>Magister</i>	1996	1997	164
Universidad Escuela Libre de Derecho	1996	1997	55
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria por sector y universidad, según años 1990-1998, 1999</i>]			

En la tabla se presentan solo algunas universidades que graduaron el mismo año o al año siguiente de su creación, pero hay, también, varias instituciones que graduaron con solo dos o tres años después de iniciar funciones.

Tanto en términos de matrícula, graduados y oferta académica las universidades privadas han logrado una gran expansión. El contexto que hoy presenta la educación superior del país es radicalmente distinto al de 1985, en todas sus dimensiones. Hacia el futuro: sea cual sea el factor que se use para medir la expansión de la universidad privada o, incluso, que se prevea cierta declinación, es evidente que la composición de la educación superior del país

ofrecerá en los siguientes años un escenario aun más diferente. No será posible evadir el análisis, el balance, y el trazado de perspectivas que esta situación plantea.

UNIVERSIDADES PRIVADAS Y ESTATALES: ANÁLISIS CUANTITATIVO

En lo que sigue vamos a realizar un análisis comparativo esencialmente cuantitativo entre universidades públicas y privadas con relación a varios asuntos importantes: los graduados, las carreras, y los diplomas por áreas.

Graduados de la educación superior pública y privada

La siguiente tabla resume el número de graduados del sector público y privado durante los años 1990 a 1998.

TÍTULOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE 1990 A 1998 (valores absolutos)									
Año	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Pública	5629	5773	6281	6911	7043	7119	8084	9133	9522
Privada	1625	1771	2634	3040	4797	5546	6669	8434	11868

Fuente: [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria por sector y universidad, según años 1990-1998, 1999*]

La siguiente tabla resume el número de graduados del sector público y privado durante los años 1990 a 1998 en números relativos.

TÍTULOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE 1990 A 1998 (valores relativos)									
Año	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Pública	77,6	76,5	70,5	69,5	59,5	56	54,8	52	44,6
Privada	32,4	33,5	29,5	30,5	40,5	44	45,2	48	55,4

Fuente: [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria por sector y universidad, según años 1990-1998, 1999*]

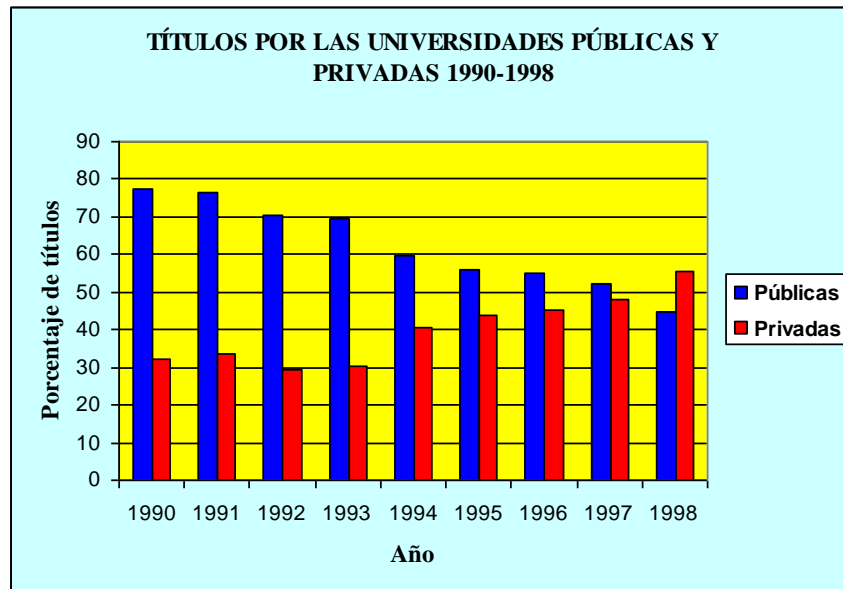
Podemos notar aquí que el incremento en el número de graduados en la educación superior privada creció a un ritmo mucho más elevado. En 1990 la diferencia en el número de graduados fue de 3.644 a favor de las estatales, en 1997 fue de solamente 669 y ya en 1998 cambió drásticamente: las privadas sobrepasaron a las estatales en 2346 graduados. Con la tasa de expansión de

graduados de ambos tipos de institución entre 1995 y 1998, tendríamos el siguiente cuadro.

PROYECCIÓN DE TÍTULOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS			
(valores absolutos)			
Año	2000	2005	2010
Públicas	11.784	20.082	34.223
Privadas	22.601	113.117	566.143
Proyección nuestra con base en los datos de: [CONARE-OPES: <i>Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria por sector y universidad, según años 1990-1998, 1999</i>]			

Evidentemente, estas proyecciones resultan extremas y absurdas. Sin duda, el mercado profesional estabilizará los números y la sociedad establecerá límites a este crecimiento. Lo que deseamos resaltar, sin embargo, es la extraordinaria expansión que ha existido en los pasados años y la naturaleza de la misma (de muchas maneras, el futuro proyectado explica el presente), y que, aunque los números reales probablemente vayan a ser menores que los que hemos suministrado, nunca serán pequeños. Esto obliga a una reflexión muy seria en torno a la evolución de la educación superior. ¿Con qué calidad y cuál pertinencia social se están otorgando los títulos? ¿Es la calidad y la pertinencia que se han exhibido las que requiere y requerirá el país en los tiempos competitivos de la globalización y dentro del escenario histórico que vivimos?

En 1990 las universidades públicas graduaron el 78%, mientras que un 22% fue graduado por las instituciones de educación privada. En 1998 el porcentaje de graduados por las instituciones públicas disminuyó a solamente el 44,6%. El siguiente gráfico nos resume esta situación.



En el gráfico anterior, se puede notar cómo el porcentaje de títulos otorgados por las universidades públicas decrece mientras que el de las universidades privadas crece.

No hay gran diferencia entre los tipos de títulos otorgados por las universidades públicas o privadas.

El siguiente cuadro muestra los diplomas otorgados por las universidades públicas y privadas de acuerdo con el grado, no contamos con los datos correspondientes para el periodo 1997-1999.

TÍTULOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS POR GRADO ACADÉMICO DE 1990 A 1993 (valores absolutos)								
Año	1990		1991		1992		1993	
Sector	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Diplomado	1384	--	1200	--	1189	--	1558	--
Profesorado	225	--	148	--	141	--	194	--
Bachillerato	2461	1289	2748	1489	3365	1815	3260	1754
Licenciatura	1346	330	1500	269	1378	721	1647	1097
Especialidad	161	--	111	--	156	--	165	--
Maestría	52	2	66	13	52	97	87	189
Doctorado	--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 1990-1996, 1997*]

TÍTULOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS, POR GRADO ACADÉMICO DE 1994 A 1996 (valores absolutos)						
Año	1994		1995		1996	
Sector	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Diplomado	1224	--	1299	--	1477	--
Profesorado	335	--	496	--	391	--
Bachillerato	3535	3062	3201	3270	3628	3832
Licenciatura	1668	1470	1800	2004	2108	2381
Especialidad	154	--	183	--	197	--
Maestría	127	263	139	264	281	442
Doctorado	--	2	1	8	2	14

Fuente: [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 1990-1996, 1997*]

Sí hay diferencia, sin embargo, con relación al Diplomado: las universidades privadas casi no lo ofrecen (ya sea por acuerdos con universidades o por que transformaron Diplomados en Bachilleratos, con cierta libertad, a la hora de convertirse en universidades).

Anteriormente habíamos comentado la evolución del tipo de título otorgado en las universidades privadas. En cuanto a las públicas, la proporción se ha mantenido bastante estable. En 1990 el 24% de los títulos otorgados correspondió a Diplomados, otro 24% a Bachilleratos, un 44% a Licenciaturas, 4% a Profesorados y el 4% restante a posgrados. En 1998 los Diplomados perdieron terreno, constituyendo el 18% del total, los otros aumentaron casi en

la misma proporción, los Bachilleratos correspondieron al 26%, las Licenciaturas al 45%, los Profesorados al 5% y los posgrados al 6%.

En cuanto a la comparación entre universidades públicas y privadas observamos que en 1990, del total de Bachilleratos otorgados, el 65% correspondió a las universidades públicas y el 35% a la privadas. La proporción de Bachilleratos en 1996 fue de 48,6% para las universidades públicas y 51,4% para las privadas. En cuanto a las Licenciaturas, en 1990 las universidades públicas otorgaron el 80% y las privadas el 20%; en 1998 esta proporción cambió al drásticamente a 47% de las universidades públicas y 53% de las privadas.

También es interesante comparar los tipos de diplomas que otorgan las universidades públicas individualmente. Veamos el siguiente cuadro.

TÍTULOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN 1996								
(valores absolutos)								
Año	Dipl.	Prof.	Bach.	Lic.	Esp.	Maest.	Doct.	Total
UCR	100	270	1559	1448	197	204	1	3779
UNA	637	110	1197	365	--	9	1	2319
ITCR	59	--	374	80	--	63	--	576
UNED	681	11	498	215	--	5	--	1410
Total	1477	391	3628	2108	197	281	2	8084

Fuente: [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 1990-1996, 1997*]

En este cuadro podemos ver, en primer lugar, que solamente la Universidad de Costa Rica otorga especialidades profesionales. De los 1477 Diplomados otorgados, el mayor porcentaje correspondió a la UNED, el 47%; seguida muy de cerca por la UNA, con el 44%. Es decir, entre estas dos universidades entregaron el 91% de todos los Diplomados del año 1996. En el caso de la UNED los Diplomados correspondieron al 48% (casi la mitad) de sus graduados. En el caso de los Profesorados, es la Universidad de Costa Rica la que más gradúa, el 69% en 1996. La Universidad de Costa Rica fue la que otorgó más Bachilleratos, 43% del total; la Universidad Nacional otorgó el 33% del total de Bachilleratos. También fue la Universidad de Costa Rica la que graduó más licenciados, el 68,6% del total. Además debemos indicar que en la UNED los Diplomados y Bachilleratos juntos correspondieron al 83% de sus graduados. En la UNA el total de Diplomados y Bachilleratos

representaron el 79% de sus graduados. Mientras tanto, en la UCR las Licenciaturas y posgrados representaron el 49% del total. En el ITCR la mayoría de los graduados, el 65%, fueron bachilleres. En resumen: la Universidad de Costa Rica dio más títulos de licenciado y posgrados.

Las carreras por área

Vamos a analizar ahora el comportamiento de las carreras por área. Empecemos con un cuadro comparativo.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS Y SUS CARRERAS, POR ÁREA, 1998			
Area	U. Pública	U. Privada	Total
Ciencias Agronómicas	4	2	6
Turismo	0	10	10
Ciencias Básicas	2	1	3
Ciencias de la Salud	1	14	15
Veterinaria	1	0	1
Ciencias Económicas	4	28	32
Ciencias Sociales	3	16	19
Derecho	1	15	16
Ciencias Religiosas	1	5	6
Computación	4	15	19
Educación	4	22	26
Idiomas	2	3	5
Arquitectura	2	5	7
Ingeniería	3	11	14
Secretariado	1	3	4
Artes, Letras y Filosofía	2	13	15
Fuente: [El Financiero, "Guía Universitaria", marzo de 1998]			

Con base en este cuadro, podemos observar en cuáles áreas de estudio se ofrecen las carreras en las diferentes universidades. Las áreas en las que ofrece carreras un mayor número de universidades son:

- Ciencias Económicas: las cuatro universidades públicas y 28 de las privadas (el 80% de ellas)
- Educación: las cuatro universidades públicas y 22 de las privadas (el 63% de ellas)

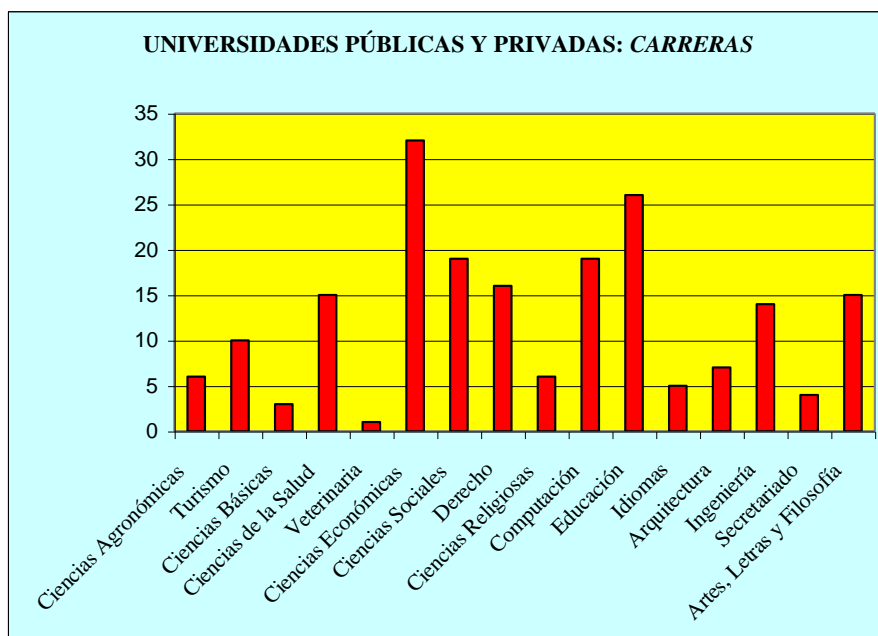
Otras áreas preferidas por las universidades privadas son las siguientes:

- Ciencias de la salud: la ofrecen 14 universidades privadas (el 40% de ellas).
- Ciencias sociales: la ofrecen 16 universidades privadas (el 45% de ellas).
- Derecho: la ofrecen 15 universidades privadas (el 43% de ellas).
- Computación: la ofrecen 15 universidades privadas (el 43% de ellas).

Mientras tanto, solamente tres universidades ofrecen alguna carrera de ciencias básicas (2 universidades públicas y una privada) y solamente una universidad (pública) ofrece veterinaria. Si hacemos referencia a las carreras específicamente, vemos que las preferidas son:

- Administración de Negocios: 32 universidades la ofrecen (82% del total).
- Derecho: la ofrecen 16 universidades (41% del total).
- Contaduría: la ofrecen 15 universidades (38% del total).
- Enseñanza Preescolar: 19 universidades (49% del total).

El gráfico siguiente nos permite visualizar esta situación.



En el año 2000, la situación que se tiene no es muy diferente de la que se tenía en 1998.

La diversidad y composición de la oferta académica se puede apreciar también con base en las áreas en que gradúan estudiantes. Adelantamos nuestra conclusión: una gran oferta académica por parte de las universidades públicas y una oferta claramente menor pero nada despreciable de las universidades privadas.

Diplomas por área

El siguiente cuadro resume la información sobre número de diplomas (Bachillerato y Licenciatura) por áreas otorgados en 1996.

UNIVERSIDADES: DIPLOMAS POR ÁREA, 1996			
Area	U. privadas	U. públicas	Total
Artes, Letras y Filosofía	156	402	558
Ciencias Básicas	278	361	639
Ciencias Sociales	4212	2705	6917
Educación	1150	3092	4242
Ingeniería	263	503	766
Salud	610	714	1324
Recursos Naturales	---	300	300
Otros	---	7	7
Total	6669	8084	14753
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica, 1990-1996</i> , OPES-12/97, julio de 1997			

En general hay una concentración en dos áreas principalmente, tanto en el sector público como en el privado. Estas son: Ciencias Sociales (que alcanza por sí sola un 47% del total) y Educación (que alcanza un 28,7%). En conjunto, estas dos áreas otorgan el 75,7% de los diplomas.

Los mismos números referidos solamente al sector privado aumentan. El 63% de los graduados de ese sector son del área de Ciencias Sociales y el 17% de educación, lo cual suma un 80% de sus graduados. En el sector público el área de Ciencias Sociales representa el 33% y el área de educación el 38% para un total de 71%. Pero si nos referimos más específicamente a estos números, nos damos cuenta que dentro de las Ciencias Sociales se clasifican, además de otras, Administración de Negocios (en sus diferentes énfasis) y Derecho. Del total de graduados de las universidades privadas en el área de Ciencias Sociales, 2.318 lo son en Administración de Negocios y 549 en Derecho. Esto es, el 55% de los graduados en Ciencias Sociales en el sector privado lo son en Administración de Negocios y el 13% lo son en Derecho; en total, el 68% de los graduados en Ciencias Sociales corresponden a estas dos carreras en conjunto. Comparando con el total de graduados, los graduados en Administración de Negocios son algo más de la tercera parte (34,7%) de todos los graduados de las universidades privadas. Es muy posible que esto represente un problema laboral en este campo puesto que, también, las universidades públicas gradúan un buen número de profesionales en Administración de Negocios.

Si se estudia los números correspondientes a los posgrados en 1996 en las universidades privadas, observamos que otorgaron 442 títulos de maestría y 14 de doctorado. Aquí es aún más evidente la situación anterior, puesto que de las maestrías y doctorados 305 se otorgaron en Administración de Negocios (el 67% del total) y 126 en Educación (28% del total)

En cuanto a Ciencias de la Salud, el número de graduados en ambos sectores es bastante elevado, representando el 9% del total de graduados. De éstos, un número muy alto corresponde a enfermería: 421 en el sector privado y 145 en el sector público.

Otro hecho importante, a tenerse en cuenta en los cuadros y gráficos proporcionados anteriormente, es que CONARE clasifica dentro de las ciencias básicas a las carreras de computación. De hecho, todos los graduados en ésta área, indicados en los cuadros anteriores, en las universidades privadas corresponden a carreras de computación. Esto es: las universidades privadas casi no tienen graduados y, en general, no tienen carreras en física, química, biología, geología, etc. Aunque algunas de ellas gradúan profesores en la enseñanza de las matemáticas.

Debe señalarse, desde ahora, un asunto muy relevante en la diversidad de las opciones académicas de las universidades públicas, especialmente si la comparación se hace en el posgrado. El espacio de las parauniversidades es el definido por los Diplomados, y la forma de otorgar esos títulos parece estar en los convenios con universidades o en su transformación en universidades. El Diplomado en las universidades públicas posee un significado diferente en cada institución. Su importancia es muy grande en la UNED y la UNA, y menor en el ITCR y la UCR. Si se pretende, por ejemplo, reorientar los Diplomados hacia instituciones parauniversitarias, a la vez que se fortalece Bachilleratos, Licenciaturas y posgrados y otras actividades académicas de las universidades públicas, deberá tomarse en cuenta el impacto que esto podría tener para algunas universidades públicas. Esto permite prever que un cambio de esa naturaleza no podría implementarse tan fácilmente en un plazo corto de tiempo ni, mucho menos, mientras no exista un sistema de educación superior más regulado, controlado y eficaz.

La oferta académica de las universidades privadas no favorece las ciencias básicas (naturales, matemáticas o sociales) ni las ingenierías (salvo las relacionadas con la computación o la administración de empresas) o las

opciones que poseen poca salida profesional (filosofía), lo que se expresa en su ausencia total o en la poca importancia que representa para la institución. En general, las disciplinas en las que se concentran las universidades privadas son: Administración, Derecho, Educación Preescolar. Los espacios en los que hay “competencia” entre universidades públicas y privadas son: Derecho, Medicina, Administración, Educación, etc. Las ofertas académicas que ofrecen las universidades privadas y no las públicas son como Turismo, Secretariado, etc. Las universidades privadas han concentrado sus posgrados en Administración de Negocios y Educación (en menor medida).

CARRERAS MÁS OFRECIDAS POR LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS		
Carrera	Universidades que la ofrecen en grado	Universidades que la ofrecen en posgrado
Administración de Empresas	27	13
Educación	23	6
Derecho	15	3
Ingeniería de Sistemas (Informática)	14	1
Publicidad	12	3
Turismo	10	3

Fuente: [El Financiero: “Guía Universitaria”, San José, Costa Rica., marzo de 1998.]

CARRERAS OFRECIDAS POR LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS, POR ÁREAS		
Área	Universidades que ofrecen carreras en grado	Universidades que ofrecen carreras en posgrado
Ciencias Económicas	27	18
Educación	23	6
Ciencias Sociales	16	7
Derecho	15	3
Salud	14	5
Ingenierías	14	2
Artes y Letras ⁶	13	5
Ciencias Agronómicas	4	1
Ciencias Básicas	1	0

Fuente: [El Financiero: “Guía Universitaria”, San José, Costa Rica: marzo de 1998.]

⁶ Incluye las carreras de Publicidad y Diseño Publicitario.

Podemos concluir que las carreras en las que hay “competencia”, al igual que aquellas en las que la oferta privada se ha concentrado excesivamente, son más proclives a saturar el mercado profesional. Es en estas opciones donde más urgentemente se deben establecer acciones de regulación y coordinación. En esto deberá tenerse muy en cuenta la evolución del mercado profesional en el contexto histórico actual y en el nuevo estilo de desarrollo nacional.

La expansión de la universidad privada

¿Por qué se ha dado esta expansión en la educación superior privada y, por ejemplo, no se amplió aún más la demanda de educación superior estatal? Son varias las razones que se pueden citar. En primer lugar y lo más decisivo: el estancamiento o contracción de los presupuestos para las universidades públicas no permitía un crecimiento de instituciones ni tampoco una ampliación sustancial de las matrículas estudiantiles. Sin duda, más recursos habrían permitido una menor expansión de la universidad privada. Asociado a lo anterior y factor importante en las universidades públicas (que obedeció a diferentes razones): el establecimiento de cupos restringidos en muchas de las carreras más apetecidas por los estudiantes. Las universidades públicas cerraron las puertas a muchos estudiantes deseosos de seguir, por ejemplo, medicina, ingenierías, computación y éstos encontraron lugar en las universidades privadas. Debe repetirse: muchos de estos cupos fueron producto de las limitaciones financieras que vivieron estas instituciones y no solo una voluntad restrictiva gratuita. Hubo, sin embargo, otros factores que se sumaban. Por ejemplo, las universidades privadas ofrecieron condiciones reales que beneficiaban a varios sectores sociales y que no ofrecían las universidades estatales. Estas eran, por ejemplo, plazos para graduación más rápidos (carreras realizables en menos tiempo), procesos administrativos más eficaces, oferta académica adaptada al mercado y la demanda existentes, menores requisitos de ingreso y, casi siempre, menores niveles de exigencia académica.³⁷ Debe añadirse, también, la existencia de facilidades para pagar sus estudios por la vía de préstamos blandos otorgados por el Consejo Nacional de Préstamos para la Educación (CONAPE)³⁸. Un detalle: entre 1986 y 1991, éste otorgó entre el 75% y el 83% de sus recursos a la educación privada. A esto deben añadirse todas las becas y ayudas que las instituciones estatales han

dado a sus funcionarios para proseguir estudios en las universidades privadas.³⁹ Probablemente, dentro de todo esto último, lo que más pesó fue la longitud, lentitud de las carreras y los mayores requisitos y limitaciones de cupo junto con una mayor exigencia académica en las universidades públicas.

Otros factores globales pesaron en alguna medida. Por un lado, para los egresados de colegios privados la opción privada era, tal vez, más natural (proseguían sus costumbres socioeconómicas y culturales) que la universidad pública. En los años 80, la crisis y los procesos de reajuste económico debilitaron la participación de estudiantes de menores condiciones socioeconómicas en la educación superior. La selección de los egresados de la educación secundaria privada ayudó a definir en parte el estancamiento relativo de la matrícula en las universidades públicas y amplió la de la universidad privada. Esto no quiere decir que solo de egresados de la educación preuniversitaria privada se nutre la universidad privada. Los plazos más cortos para graduarse, los préstamos blandos, las menores dificultades de acceso y exigencia, la adecuación al trabajo en el mercado existente, permitió que muchos estudiantes trabajadores escogieran las universidades privadas. De la misma manera, tampoco significa que la universidad pública posee una composición “popular”. Con el tiempo, sin embargo, se ha dado un proceso sociocultural significativo (común a varios países de América Latina): una mayoría de estudiantes provenientes de la educación preuniversitaria privada privilegia la universidad pública por su mejor calidad académica. No es extraña, entonces, la combinación para muchas familias de clase media y alta de escuela y colegio privados con universidad pública (especialmente la UCR).

Otro factor “macro”, que debe colocarse en la perspectiva del futuro: el cambio de modelo económico y el camino hacia un nuevo estilo de desarrollo nacional debilitaron recursos de las instituciones públicas y ampliaron la acción de la sociedad civil. El estilo de desarrollo en construcción ha planteado dejar en manos de la iniciativa privada un mayor número de espacios de la actividad social y concentrar los del Estado solo en ciertas acciones. Existen dentro de este escenario algunos elementos ideológicos y políticos que llevan a extremos los límites para el Estado y la sociedad civil. En algunos casos, ya lo hemos mencionado, la formación de profesionales ha sido asumida en este estilo más como un beneficio individual, y entonces privado, que como un interés público. Por eso se ha buscado impulsar que buena parte de esta formación sea pagada por el beneficiario directo individual. Ya sea que se haya

planteado explícitamente o no, esta perspectiva ha influido mucho en los últimos 15 años, y seguirá teniendo gran importancia en el futuro.⁴⁰

Todos estos factores se mezclaron de diferentes maneras con pesos específicos a lo largo de este período 1985-2000, para generar esas dos características dominantes: estancamiento relativo de la expansión cuantitativa de la universidad pública (como un todo: recuérdese que la UNED y el ITCR siguen creciendo), y crecimiento vertiginoso de la privada.

Antes de ir a un estudio comparativo más global y cualitativo de los espacios de las universidades públicas y privadas nos parece pertinente acudir primero al mercado, para establecer su comportamiento, que condiciona muchas de las opciones académicas que pueden desarrollar estas instituciones.

EL COMPORTAMIENTO DEL MERCADO PROFESIONAL

Nadie puede negar que entre las razones de la expansión de la universidad privada está una respuesta a las necesidades del mercado profesional. Esta realidad no puede pasarse por alto a la hora de buscar un mejor derrotero para la educación superior que, a la vez, responda a las necesidades del mercado, no descuide los reclamos estratégicos que en este territorio posee el país. Vamos a considerar tres variables: la demanda de posiciones de empleo por medio de la prensa, la estructura de los empleadores de los graduados de las universidades estatales, y la percepción de los estudiantes de secundaria en su último año.

La demanda de profesionales

Por medio de un estudio de OPES en torno a la demanda de profesionales (entre enero y diciembre de 1996), es posible apreciar, de alguna manera, el comportamiento del mercado. El siguiente cuadro nos muestra la situación en porcentajes por área.

DEMANDA DE PROFESIONALES POR GRADO ACADÉMICO, (valores relativos)				
AREA	DEMANDA	DEMANDA POR GRADOS		
		BACH.	LIC.	POSG.
Artes y Letras	0,6	69,2	26,9	3,8
Ciencias Básicas	4,1	83,8	11,9	4,3
Ciencias Sociales	2,3	45,2	48,1	6,7
Ciencias Económicas	12,8	61,1	30,4	8,5
Educación	62,4	97,5	2,4	0,1
Recursos Naturales	1,3	61,7	6,7	31,7
Ingeniería	8,3	80,3	80,3	5,3
Salud	8,1	25,6	25,6	17,4
En cualquier área	0,2	42,9	42,9	28,6

Fuente: [CONARE-OPES: *Análisis de la demanda de profesionales en los periódicos La Nación y La República en 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 19-20]

El análisis se hizo sobre 4.522 avisos en la prensa nacional.⁴¹ Lo más relevante es la alta demanda en Educación (62,4%). Esto mostró que las instituciones que destinaron un énfasis a este sector, respondían efectivamente a una necesidad del mercado. Un análisis más detallado informa que un 30,2% (porcentual) de las demandas correspondía a primaria. Es decir: la demanda mayor fue de maestros.⁴² La segunda área de mayor demanda fue Ciencias Económicas (12,8%), pero, dentro de ellas, Administración ocupó el espacio fundamental: 10,8%. En el caso de Ingeniería que viene en tercer lugar, la demanda mayor fue de Industrial (3,6%). En Salud, fue Medicina (3,3%). En Ciencias Básicas, en realidad es Computación la privilegiada (3,2%). En este estudio Computación se incluyó en Ciencias Básicas y no en Ingenierías siguiendo la clasificación que hace la UNESCO.⁴³

Si siguiéramos la división en áreas de la UCR, la demanda en Ciencias Sociales (que incluiría Ciencias Sociales, Económicas y Educación) sumaría un 77,5%. Esto señala la relevancia de este sector en el mercado profesional. Es difícil pensar que con demandas tan reducidas en Ciencias Básicas (sin computación) o en Artes y Letras, por ejemplo, las universidades puedan destinarles prioridad. La realidad es que el lugar ocupado por las Ciencias Sociales (integrando a todas) es el fundamental en todas las universidades estatales (salvo el ITCR). Un ejemplo: la misma cantidad de plazas presupuestarias equivalentes a tiempo completo para personal académico de esta área en la UCR es de 435,74; el área que más se le acerca después es Salud con 288,67; luego Ingeniería y Arquitectura (que incluye Agronomía) con 263,38; y después Ciencias Básicas con 243,44 plazas de tiempo completo.⁴⁴

La demanda del mercado profesional es esencialmente por bachilleres. Como se puede apreciar en el cuadro pasado, la demanda por el grado de Bachillerato es la mayor en Educación (97,5%), muy elevada en Ciencias Básicas (entiéndase esencialmente computación: 83,8%), e Ingeniería (80,3%).⁴⁵ La demanda mayor por Licenciatura se da en Salud (56,9%) debido a que Medicina, Farmacia, Odontología piden la Licenciatura para ejercer.⁴⁶ La demanda mayor de posgrados está concentrada en el área de Recursos Naturales (31,7%). Ya en detalle, sin embargo, ciertas disciplinas poseen mayor exigencia de posgrado: Biología (40%), Ciencias Económicas (31,3%),

Recursos Naturales (50%), Agronomía o Forestales (50%), Veterinaria (30%).⁴⁷

Los empleadores de profesionales

Ahora bien, ¿dónde se colocan los graduados de las universidades estatales? ¿Quién los emplea? Esto, también, establece los sectores hacia donde las instituciones orientan sus opciones profesionales. Los empleadores de los graduados de la educación superior estatal nos revelan resultados y fines de estas instituciones. Y es otra medida del mercado profesional. Una primera respuesta, globalmente: 42% en el gobierno central, 32,2% en la empresa privada y un 21,0% en instituciones autónomas o semiautónomas.⁴⁸ Los porcentajes varían según cada institución. La que más incorpora graduados al sector privado es el ITCR (66,2%). La UNA (57,1%) y la UNED (72,6%) esencialmente al Gobierno Central. Entre 1990 y 1995, en total, la universidades aumentaron su colocación de graduados en el Gobierno Central (11,4%) y en la empresa privada (3,7%).⁴⁹

El siguiente cuadro nos consigna esta importante relación en 1995.

GRADUADOS QUE TRABAJAN, POR INSTITUCION Y AREA SEGÚN TIPO DE INSTITUCION, 1995, (valores relativos)				
Institución y Area	Gobierno Central	Autónoma o Semiautónoma	Privada	Propia o familiar
TOTAL	41,8	21	32,2	5,1
Artes y Letras	34,9	20,1	38,3	6,7
Ciencias Básicas	18	27	53,9	1,1
Ciencias Sociales	29,4	28,3	35,8	6,5
Educación	81,8	4,1	13,3	0,8
Recursos Naturales	18,9	25,3	45,3	10,5
Ingeniería	11,2	12,6	60,7	15,4
Ciencias de la Salud	23,1	50	24,1	2,8
UCR	32,2	23,1	38,2	6,5
Artes y Letras	30,8	20,5	41,9	6,8
Ciencias Básicas	23,4	22,3	53,2	1,1
Ciencias Sociales	24,2	22,3	43,8	9,7

Educación	71,9	5	21,5	1,7
Recursos Naturales	14,6	27,1	47,9	10,4
Ingeniería	12,1	16,2	58,6	13,1
Ciencias de la Salud	23,1	50	24,1	2,8

Institución y Area	Gobierno Central	Autónoma o Semiautónoma	Privada	Propia o familiar
ITCR	8,7	17,4	66,2	7,7
Ciencias Básicas	2,9	26,5	67,6	2,9
Ciencias Sociales	15,4	21,5	52,3	10,8
Recursos Naturales	17,6	11,8	58,8	11,8
Ingeniería	3,8	11,4	78,5	6,3
UNA	57,1	19,2	20,3	3,3
Artes y Letras	50	18,8	25	6,3
Ciencias Básicas	18	36	46	-
Ciencias Sociales	39,6	33,7	25,1	1,5
Educación	86,6	3,3	9,5	0,6
Recursos Naturales	26,7	30	33,3	10
Ingeniería	25	5,6	27,8	41,7
UNED	72,6	17,9	9	0,5
Ciencias Sociales	32,7	56,4	9,1	1,8
Educación	86,6	4,5	8,9	-

Fuente: [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 77]

Ahora bien, un factor que condiciona estas relaciones es el peso grande del área de Educación que, esencialmente, nutre al Gobierno Central. Si quitamos este sector en cada una de las instituciones, y sacamos porcentajes por universidad obtenemos el siguiente cuadro.

GRADUADOS QUE TRABAJAN, POR INSTITUCION Y AREA (SIN EDUCACION) SEGÚN TIPO DE INSTITUCION, 1995 (valores relativos)				
Institución	Gobierno Central	Autónoma o Semiautónoma	Privada	Propia o familiar
UCR	21,37	26,40	44,92	7,32
UNA	31,86	24,82	31,44	11,9
ITCR	8,7	17,4	66,2	7,7

UNED	32,7	56,4	9,1	1,8
PROMEDIO	31,54	41,67	50,55	9,57
Fuente: [CONARE-OPES: <i>La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales</i> , San José: CONARE-OPES, 1997, p. 77]				

Esto nos ofrece una segunda respuesta para los graduados de 1995: 31,54% en el gobierno central, 41,67% en autónomas o semiautónomas, 60,12% en la empresa privada o en propia o familiar.

Empleo y salarios

¿Consiguen trabajo los graduados de estas instituciones estatales? Entre 1990 y 1995 no parece haber habido grandes diferencias en la incorporación al mercado profesional. Véase el siguiente cuadro que refiere a los graduados con trabajo uno o dos años después de su graduación en 1990 y 1995.

INCORPORACIÓN DE GRADUADOS AL TRABAJO, 1992, 1996		
INSTITUCIÓN	GRADUADOS DE 1990 QUE TRABAJABAN EN 1992, porcentajes	GRADUADOS DE 1995 QUE TRABAJABAN EN 1996, porcentajes
UCR	92,5	88,9
ITCR	95,2	91,5
UNA	88,9	86,4
UNED	91,7	94,6
Fuente: "CONARE-OPES: <i>La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales</i> , San José: CONARE-OPES, 1997, p. 63]		

Las diferencias no son muy grandes y para 1995 el periodo posterior a la graduación fue menor. En las tres universidades con metodología presencial hubo cierta declinación. La mitad de los graduados no ocupados está en esa situación porque no consigue trabajo en su campo o prefiere seguir estudiando.⁵⁰

¿Y los salarios? Un dato que, de alguna manera, juzga la relación entre graduados y calidad salarial del empleo viene dado por el siguiente cuadro.

SALARIO MENSUAL SEGÚN GRADO, (mediana)				
Institución	Título obtenido			
	Diplomado	Bachillerato	Licenciatura	Total
UCR	92000	104000	179000	135000
UNA	80500	102000	163000	100000
UNED	50000	132650	195900	150000
ITCR	69500	150000	207000	155000

Fuente: [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 81]

Los mejores salarios generales a nivel de Bachillerato y Licenciatura los obtuvieron en ese año los graduados del ITCR y en segundo lugar los de la UNED. Estas comparaciones, sin embargo, no son tan significativas porque el ITCR, por ejemplo, concentra sus carreras en algunas áreas. Comparemos, por ejemplo, salarios promedios para la UCR en ingenierías y el ITCR (Ingenierías), y la UCR, UNA y UNED en Educación.

SALARIO PROMEDIO DE GRADUADOS EN INGENIERIA	
INSTITUCION	PROMEDIO
UCR	153500
ITCR	138750

Fuente: [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 122-123]

SALARIO PROMEDIO DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN	
INSTITUCION	PROMEDIO
UCR	106100
UNA	115778
UNED	147089

Fuente: [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 122-125]

Los cuadros nos revelan que los graduados de la UCR en Ingenierías recibieron mejor salario promedio que los del ITCR, pero los graduados en Educación de la UNED obtuvieron los mejores del mercado por encima de la UNA y la UCR. ¿Conclusión? Si bien hay diferencias por institución en los salarios promedio de los graduados, en éstos pesa mucho el área o la carrera específica.

La opinión de los estudiantes de secundaria

¿Y la percepción de los egresados de la secundaria? ¿Cuáles son sus apreciaciones y valoraciones en torno a las opciones académicas que ofrece la educación superior? ¿Pesan la calidad y el prestigio académicos de una institución?

Con relación a esto último, y según un estudio de CONARE-OPES, hay una tendencia creciente a escoger opciones institucionales por la variable “calidad académica”: mientras que en 1992 y 1994 la variable “duración de la carrera” (i.e. escoger carreras más cortas) pesó en la selección de universidades privadas (29,5%), en 1996 disminuyó (16,4%). Para decidirse por las universidades estatales el reconocimiento de su calidad académica ha sido siempre relevante.⁵¹ Ahora bien, con relación a las públicas hay diferencias en la percepción de los estudiantes. Este estudio de OPES muestra cómo el factor calidad ha estado asociado según los estudiantes más con la UCR y el ITCR, y en mucho menor proporción sucede con la UNA. Véase el cuadro siguiente.

RAZONES CITADAS POR ESTUDIANTES PARA ESCOGER UNIVERSIDAD (valores relativos)				
INSTITUCIÓN	RAZON	1992	1994	1996
UCR	• Calidad académica	56,8	55,5	71,4
	• Sistema de enseñanza	9,8	11,4	-
	• Cercanía del lugar de residencia	13,9	10,0	10,0
ITCR	• Calidad académica	50,9	48,4	64,4
	• Sistema de enseñanza	17,4	11,0	-
	• Imparte carrera deseada	9,3	10,3	16,1

UNA	<ul style="list-style-type: none"> • Cercanía del lugar de residencia • Calidad académica • Sólo ahí imparten carrera deseada • Bajo costo de matrícula 	29,6	27,7	18,2
		15,3	20,7	23,2
		15,3	11,6	15,7
		-	8,4	15,2

Fuente: [CONARE-OPES: *Conocimientos y expectativas de los estudiantes de último año de secundaria sobre la educación superior universitaria*, 1996, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 21.]

Ahora vayamos a la oferta académica. En la mente de los estudiantes de último año de secundaria, las siguientes carreras resultaron ser las preferidas en los años 1989, 1992, 1994, 1996 y 1999.

PRINCIPALES CARRERAS SELECCIONADAS POR LOS ESTUDIANTES, (valores relativos)					
CARRERA	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE LA ELIGIERON				
	1989	1992	1994	1996	1999
Administración	12,6	11,6	13,1	6,5	7,5
Medicina y Cirugía	5	7,2	8,7	11,8	9,8
Computación e Informática	8,4	8,8	7,7	11,9	12,2
Turismo y Turismo Ecológico	-	6,7	5,6	4,4	3,3
Derecho	5,6	7	4,9	3,5	2,6
Arquitectura	3,4	3,1	4,9	4,5	3,8
Psicología	-	4,5	3,8	4,5	5,3
Educación Media	-	-	3,5	4,5	2,8
Educación Preescolar	3,4	-	3,4	3,8	4,9
Ingeniería Civil	-	-	3,2	2,3	1,7
Ingeniería Electrónica	5	3,1	-	3,7	3,8
Ciencias de la Comunicación Colectiva	5,9	2,7	-	2,2	2,8
Agronomía e Ingeniería Agronómica	4,8	2,6	-	0,9	1,0
Medicina Veterinaria	3,6	-	-	1,3	1,7

Fuente: [CONARE-OPES: *Conocimientos y expectativas de los estudiantes de último año de secundaria sobre la educación superior universitaria*, 1996, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 28] y [Solano, Montserrat: "Mercado exige a profesionales", *La Nación*, 20 de diciembre de 1999, p. 6 A]

Es interesante notar que en 1996 y 1999 bajó la preferencia por Administración (menos drásticamente) y Derecho (especialmente). ¿Saturación del mercado?

¿Menor publicidad? Aumentó en Medicina en 1996 y bajó en 1999 aunque no tanto. En Computación subió sistemáticamente.⁵² ¿Qué pasará con estas carreras? El interés en el área agronómica decayó notablemente en el periodo considerado.

Debe tomarse en cuenta una apreciación global: hasta 1996, la mayoría de estudiantes prefería las universidades estatales (un 81,6%).⁵³

Las demandas del mercado profesional, la naturaleza de los empleadores y las percepciones de la población estudiantil concernida deberán tomarse muy en cuenta en el trazado de las estrategias de los siguientes años. Es una base. Sin embargo, repetimos: no se debe perder de vista el reclamo decisivo de las necesidades estratégicas.

REDEFINICIÓN DE LOS ESPACIOS ACADÉMICOS

En esta última sección nos interesa realizar un análisis comparativo, más bien cualitativo, que nos permita identificar los espacios académicos que mejor corresponderían a la universidad pública, dentro de una posible estrategia que establezca un marco general de desarrollo de la educación superior en el país.

Comencemos por el posgrado: globalmente, en las universidades públicas (salvo en el caso del MAE) no posee fuerte competencia de las universidades privadas. Ahora bien: éste es un territorio decisivo, que apunta a fortalecer o replantear la formación profesional. La amplitud y profundización de la oferta de posgrado será cada vez más importante, y se trata de un espacio en el que las universidades estatales están mejor preparadas para ocuparlo (momento histórico, recursos humanos capacitados, posibilidades institucionales, ...). Las universidades estatales pueden aumentar significativamente sus esfuerzos en los estudios de posgrado, y, a la vez, debe reconocerse, que las universidades privadas no están en la fase histórica ni con los objetivos y recursos para poder asumir esa tarea más allá del MAE.

De la misma manera, seamos claros: las universidades estatales son las que poseen los medios institucionales adecuados para realizar la investigación en la mayoría de los campos que requiere el país. Esto es decisivo en un nuevo contexto histórico en el que la gestión económica, institucional y social exige mayores dosis de conocimiento aplicado. En la sociedad del conocimiento, la investigación es una de las principales tareas de la universidad. Y en Costa Rica, solo la universidad pública está en condiciones de hacerlo: solamente ella puede hacer la investigación de alta competitividad internacional, y sucede lo mismo con la investigación aplicada, con significación social (económica, institucional, individual, ...), decisiva para el progreso nacional. Estas instituciones poseen los recursos humanos y materiales suficientes para ofrecer soluciones que requieren criterios técnicos, científicos o académicos y con un gran impacto social. Se trata de un gran espacio para la acción y desarrollo universitarios, que posee, además, el atributo de beneficiar *directamente* a la sociedad, o a la región, y proyectar la imagen de estas instituciones.

La universidad privada concentra sus esfuerzos en la formación profesional, y no puede asumir responsabilidades fundamentales en la investigación o en posgrados, ni, tampoco, significativamente, en la

construcción de la cultura y la identidad nacionales, tarea que posee un relieve especial en un contexto de globalización y de internacionalización de la vida social. Es decir, objetivos que integran ciertos niveles de investigación y proyección social y cultural no pueden ser prioridades importantes en la universidad privada durante este momento histórico (aunque algunas de estas tareas las puedan abordar algunas instituciones privadas). La universidad privada, en general, se financia del pago de la formación profesional que ofrece; su objetivo es brindar un servicio a un destinatario individual, privado. Tal vez, dentro de algunos años, sus recursos, trayectoria y acertada conducción, le permitan ir más lejos de la formación profesional, pero no parece posible que esto se pueda dar pronto.

La prioridad dada a los posgrados, la investigación, la construcción cultural y la identidad nacional, le permitiría a la universidad pública redefinir los currículos y, además, hacer de su oferta académica la de mayor calidad. En un país, no todas las instituciones de educación superior deben poseer los mismos objetivos de calidad (aunque deba existir un mínimo fundamental) ni las mismas tareas: por ejemplo, no todas deben hacer investigación. La universidad estatal debería ser el nicho de la mayor calidad en la formación de profesionales. Esto ha sido así hasta ahora en general (aunque hay carreras en universidades privadas con gran calidad, pertinencia y competitividad) y debería profundizarse con las nuevas condiciones históricas y objetivos precisos dictados por el contexto que vivimos y viviremos. No obstante, no puede negarse el hecho que si muchas universidades privadas han podido graduar profesionales con menores niveles de exigencia y formación académica, y proseguir su expansión, es porque el mercado profesional lo ha permitido. Hay varias explicaciones para esto. Al detenerse el crecimiento del apoyo financiero a la educación superior estatal, quedó abierto el espacio para la ampliación de la privada, independientemente de la calidad de sus productos. Esta es una razón de peso. Pero no se debe perder de vista que aún si la universidad pública hubiera tenido los recursos económicos para admitir más estudiantes, muchos habrían escogido algunas carreras de las privadas de cualquier forma. ¿Por una menor exigencia académica? En algunos casos sí, pero el asunto es más complejo. Debe reconocerse claramente que en muchas carreras universitarias estatales ha habido una “sobreformación” respecto a las necesidades del mercado (más requisitos, más créditos, más formación no esencial para las condiciones del mercado). Varios estudios revelan que un

porcentaje considerable de graduados de las universidades públicas no requieren toda la formación que recibieron (sus conocimientos y formación están “subutilizados”). Esto es decisivo hacia el futuro: algunas carreras en las universidades públicas deberán reducirse y “esencializarse” para cubrir las necesidades nacionales, a la vez que otras deberán fortalecerse. Aunque en todo esto: *sin perder la perspectiva estratégica*. La exigencia del mercado es apenas uno de los factores a tomar en cuenta. Esto es así porque, por un lado, éste cambia (lo que exige intentar prever su curso de acuerdo a las tendencias históricas), y, por el otro, no atiende necesariamente todas las demandas de una sociedad. Además, se debe tener en mente, siempre, lo que todavía no se ha hecho, una reconceptualización curricular que tome en cuenta el contexto de la formación permanente. Un título universitario deberá verse cada vez más como el fin de una etapa *incompleta*, para dar lugar a nuevas etapas de complemento (de forma permanente), que las mismas universidades pueden llenar satisfactoriamente. En perspectiva: en esta dirección se requiere una estrategia más adaptada e inteligente.

Un reto para el que también está mejor preparada la universidad pública son las tecnologías y las ciencias. Internacionalmente, es imposible escapar de las exigencias hacia una participación decisiva de éstas en las diferentes dimensiones de la vida social; y, nacionalmente, éstas exigencias se han vuelto mayores. No solo porque, cada vez más, la vida económica, la administración institucional, o el mismo quehacer doméstico personal así lo demanden, sino, además, porque Costa Rica ha apuntado en los últimos años a la alta tecnología como un motor vital de su estrategia de crecimiento económico. La participación de INTEL, Motorola, Acer, Abbott y una cohorte de empresas tecnológicas importantes en Costa Rica, trasciende el marco de sus productos específicos. El mensaje (imagen) es el de Costa Rica como un posible centro de tecnología de alto nivel, y eso genera tendencias y acciones económicas que, bien canalizadas, pueden tener un impacto extraordinario en nuestra vida y el destino nacionales. Si esta perspectiva se amplía y profundiza o, más bien, para que esto suceda, se requiere una alta formación del país en tecnología y ciencias, en varios niveles educativos, en la investigación y en la vinculación de los mejores profesionales con el nuevo quehacer económico. Nadie mejor que las universidades estatales para asumir este extraordinario reto. La posibilidad que inversiones en alta tecnología sigan y aumenten y que nutran al país dependerá de una política inteligente y visionaria. Si no se logra, la alta

tecnología será un “enclave” como otrora el bananero, y, en el *pathos* nacional, el desvanecimiento de una ilusión. Las demandas aquí son directamente hacia las ciencias naturales y las tecnologías, que ocupan un territorio integrado de acciones e influencias recíprocas, pero estos procesos complejos deben recibir el concurso apropiado de las ciencias sociales. Existe una tarea de replanteamiento de las relaciones entre ciencias naturales, tecnologías y ciencias sociales, con base en estrategias de largo plazo para el beneficio nacional. Aunque las condiciones del desarrollo económico nacional implicarán un mercado mayor en estas áreas, lo que podría provocar el interés de la universidad privada, son las universidades públicas las que poseen las mejores condiciones para ampliar sus acciones cuantitativa y cualitativamente en esta dirección. Puesto en otras palabras: se trata de otro espacio propio de la universidad estatal, empujado drásticamente por el contexto histórico y la estrategia nacional de crecimiento económico.

Antes de seguir, y para que no se nos malentienda, una apreciación general: si bien el crecimiento económico es decisivo para la estrategia nacional de desarrollo, existen muchas otras dimensiones sociales que forman parte de lo que debe ser el objetivo final del mismo crecimiento económico, la mejor calidad de vida. Tanto la competitividad económica, como, mejor conceptualizada, la nacional, demanda a la educación superior tareas que no están directamente asociadas al crecimiento económico (aunque, también, pueda hacerlo por otras vías). Profesionales e investigación en deportes, artes, letras y otras áreas son, también, una demanda de la sociedad en la búsqueda del progreso colectivo e individual.

Para advertir sobre un asunto que luego consideraremos mejor: tampoco debe asumirse que el eje económico alrededor de la electrónica y la computación, al que empuja el tipo de empresas que recientemente se están instalando en Costa Rica, representa la respuesta económica definitiva del país, o exclusiva. Costa Rica posee condiciones para competir económicamente en otras áreas (por ejemplo, servicios de salud, biotecnologías, administración, economía, etc.), que demandan profesionales e investigación en otros campos. De hecho, la parte más importante de nuestra producción sigue estando ligada a la agricultura. Su diversificación, tecnificación, modernización, con base en biotecnología u optimización de procesos (técnicos, sociales, económicos), es importante. Los sueños o ilusiones, las metas nacionales, para realizarse necesitan poseer un cuerpo bien atado a la tierra. Es necesario, entonces,

subrayar la atención en el nuevo contexto que se debe dar a las tecnologías y a las ciencias naturales (en particular, con especial cuidado a aquellas que se relacionan con las ingenierías físicas), pero sin debilitar otras áreas en las que ya ha habido incluso una amplia trayectoria e inversión de recursos en el pasado. La mejor perspectiva es la diversidad: “no poner todos los huevos en la misma canasta”.

El replanteo de los objetivos de las universidades públicas con cierta prioridad para el fortalecimiento de las ciencias y la tecnología, los posgrados, la investigación, la construcción de cultura e identidad nacional, en el escenario de la internaciolaización y globalización, supone grandes cambios para estas instituciones (internos y en su relación con el entorno). Por ejemplo: una redefinición del tiempo y el esfuerzo dedicados a la docencia, investigación y acción social, área por área y profesor por profesor. Evidentemente, supone cambios en la oferta académica. Pero, más que eso: en todas sus dimensiones. Esta selección de los objetivos de las universidades estatales redefiniría con mayor precisión el lugar de los diferentes integrantes de toda la educación superior en el país. Ahora bien, son objetivos realizables si existe suficiente estabilidad en los presupuestos universitarios, y un acuerdo global de los distintos componentes de la educación superior, el cual establezca parámetros y reglas claras y permanentes. Estos objetivos suponen, por ejemplo, que muchos recursos de las universidades estatales se recanalizarían hacia otras actividades no docentes propiamente, su matrícula ordinaria no se expandiría (más bien, se podría, incluso, reducir para concentrar sus esfuerzos en una mayor calidad), reorientaría progresivamente los Diplomados hacia las instituciones donde esto es una realidad importante, etc. ... Pero no se debe perder de vista la realidad nacional. El número de estudiantes y la atención en todos los niveles posibles ha constituido, también, un instrumento para influir en las negociaciones con el Gobierno. No se podrá pedir que las universidades estatales “suelten algo” si no existen garantías de estabilidad en su financiación y apoyo, algo así como que estén “a prueba de gobiernos” (i.e. que la “discrecionalidad” gubernamental sea mínima). Todo esto empuja en la dirección de un marco para la educación superior estatal a la vez más independiente del Gobierno de turno y, a la vez, vinculada al entorno social y con una estructura y una misión definidas en términos *estratégicos*.

CAPÍTULO TERCERO

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN EL NUEVO ESCENARIO HISTÓRICO

En Costa Rica, el criterio convergente hasta ahora ha sido considerar como los tres ejes fundamentales de la acción universitaria: la docencia, la investigación y la acción o extensión social. Un verdadero “paradigma”. No hay duda en torno al sentido de los dos primeros términos; el tercero podría suscitar aclaración en cuanto a su valor independiente: ¿no es esta acción social derivación de las otras dos dimensiones del quehacer universitario? Es posible no darle *status* autónomo a la extensión, desde un punto de partida muy general, pero es conveniente en nuestro análisis ofrecerle un espacio propio a esta acción que genera actividades culturales y académicas en la sociedad, pero que no son docencia ni están orientadas a la generación o recreación de conocimiento. Ha sido consenso, en todo caso, que las dimensiones señaladas del quehacer universitario están interrelacionadas y deben ser interactuantes en una misión institucional. Sin embargo, como ilustra el refrán: del dicho al hecho, hay mucho trecho. ¿Cuál ha sido la interrelación real entre estos quehaceres académicos, como analizaremos luego, sumergidos en organizaciones tremendamente compartimentalizadas, estancas, y rígidas? Lo abstracto y lo concreto no se abrazan aquí. En nuestra opinión, con la vista en el futuro, habrá que volver sobre estas interrelaciones y, lo decisivo, sobre el sentido de cada dimensión del quehacer universitario en el nuevo escenario. En particular, está en juego la pertinencia de ese “paradigma” en el decurso universitario.

Para no dejar las cosas en el aire y se pueda apreciar nuestro punto, un ejemplo: en la creación de las líneas de acción y de los organismos que nutrieron la acción social o la extensión en nuestras principales universidades, estuvo la motivación de impedir que la *universitas* fuera una “torre de marfil”, la necesidad de la transmisión de algo de cultura al pueblo (la Reforma de Córdoba, al fin o al cabo), pero en donde, también, participó un marco ideológico y político que apuntalaba un “compromiso popular” de estas

instituciones, todo al calor de los discursos intelectuales que dominaban los años 70. Pero hoy: ¿qué debe significar la acción social cuando el sentido *hacia fuera* del quehacer universitario debe nutrir todo? Investigación aplicada, docencia no conducente a grados o títulos, educación continua, venta de servicios, producción, gestión de alianzas con la sociedad o el Estado: ¿son o no son acción social? Y si se obtiene claridad sobre esto: ¿cómo se debe realizar y quién la debe organizar o coordinar?

Al igual que se requiere replantear el significado de la acción social, deben someterse a revisión el lugar de la docencia y el de la investigación. Estamos en un escenario, como desarrollaremos en lo que sigue, que empuja una vinculación diferente entre universidad y sociedad, que no podrá dejar en pie una relación entre quehaceres universitarios que respondió a otro contexto y a otros patrones intelectuales. Pero esto no se puede hacer solamente sector por sector, dimensión por dimensión, se invoca una actitud holística, la perspectiva global. Y por eso, en esencia, lo que se debería apuntalar es un cambio integral en la misión universitaria, en sus perspectivas.

LA MISIÓN UNIVERSITARIA

Estamos de acuerdo en que la universidad integra la generación y recreación de conocimiento (traducidas en investigación), la transmisión de conocimientos (traducida en formación de profesionales), y la proyección social (interactiva) de las dos primeras. También concordamos en que a estos objetivos habría que adicionar el reclamo por una misión o vocación cultural y humanista, que pueda servir de cemento para el quehacer institucional. Este es un primer punto de partida. Sin embargo, en estas definiciones abstractas se pierde un sentido de realidad y contingencia que es consubstancial a lo que es, en efecto, cada universidad. No existe la universidad en abstracto o “in vitro”, lo que existe son las universidades y cada una de ellas debe responder no solo a un contexto histórico sino a una sociedad específica, a una nación o a una región. Este vínculo con la realidad y “lo concreto” es lo que determina, a la larga, las características, dinámica y objetivos de una universidad. Las tareas generales se llenan de contenido y dirección en esta interrelación de lo que constituye una comunidad de maestros y estudiantes con su entorno social. Con mayor precisión, lo que es y lo que hace una universidad están dictados por ese decurso interno, amparado en una autonomía por definición y el decurso social externo del que es parte y protagonista (con mayor o menor impacto). Es esta interrelación histórica la que determina la ponderación dada a las tres actividades generales (más lugar a la docencia que a la investigación o viceversa, etc.), pero, también, los objetivos de cada dimensión (más énfasis en la investigación aplicada, más lugar a las artes y letras, etc. ...). En todo esto, debe subrayarse, el hecho que la *universitas* depende o es observada por la sociedad (de acuerdo a su autonomía política y financiera) y, por lo tanto, se ve obligada a ofrecer su concurso directo en la satisfacción de necesidades o la resolución de problemas del entorno social. Para las comunidades universitarias, en cada momento histórico, se trata de establecer las prioridades, proporciones y mecanismos precisos en sus dimensiones generales que provean una armonía constructiva con su entorno. A veces, la prioridad será la docencia de grado, a veces la de posgrado; la creación de conocimiento universal puede ser lo fundamental, a veces la investigación de significado social local. En ocasiones, todas las acciones deben estar encaminadas a fortalecer el espíritu colectivo y la identidad como nación; en otras, de lo que se trata es de hacer

penetrar el influjo internacional por todos los poros del tejido universitario. Establecer esta ponderación de objetivos para la diversidad universitaria, siempre histórica y por lo tanto temporal y pasajera, es lo que está crucialmente en juego en las épocas de profundos cambios como la nuestra.

Hay mucho más para configurar la misión de la universidad de hoy, por ejemplo: el sentido de lo “abierto” y lo “externo”. Y esto constituye un segundo punto de partida. Es importante tener claro que de la docencia, la investigación y la extensión es necesario en el nuevo contexto, aparte de reevaluar su lugar y sentido, añadir otro tipo de objetivos o darles una relevancia cualitativamente diferente. Por ejemplo, la transferencia de conocimientos a la producción, a los organismos de la sociedad civil, al Estado, una vinculación con el entorno que no solo se puede realizar a través de una investigación abstracta general universal ni de una mera extensión social o de la generación de profesionales. Esta conducta invoca la gestión, la obtención de convenios, la producción, y una venta de servicios en una escala extraordinaria. Estas acciones no pueden dejar en el mismo lugar las otras dimensiones del quehacer universitario. Y no olvidemos tampoco el influjo de la educación permanente, que provoca una relación distinta entre institución y población, la cual replantea el sentido de la docencia (de los títulos, de la permanencia en el *campus* por parte de los estudiantes, establece distintos tipos de estudiantes universitarios), de la relación entre ésta y la misma investigación para nutrir necesidades de la población, y el papel de la extensión. También, la misión universitaria se ve mediatizada por los recursos que requiere: si los recibe gratuitamente o debe comprometer directamente a su claustro en la obtención de los mismos.

Resumimos: las dimensiones clásicas de la universidad costarricense de las última décadas han respondido a criterios *internos*, es decir, con una óptica hacia adentro; en el nuevo contexto se deberá abrir más y pasar a otra visión que incluya relevantemente lo *externo*. Es decir: una óptica que asuma como fundamentos la dinámica, las necesidades, la posibilidad material y el desarrollo específico del entorno. Nuestras universidades tienen que ser socialmente “pertinentes”. Como bien dice Judith Sutz:

“... desde la perspectiva de la pertinencia tiene que ver con la flexibilidad y la innovación institucional. En un mundo muy cambiante, donde la velocidad de vértigo de múltiples

transformaciones es recogida en tiempo real o los tiempos masivos de comunicación, donde la incertidumbre es la compañera de ruta de individuos y naciones, el sistema de educación superior y muy particularmente las universidades pierden en pertinencia lo que conservan en rigidez. Una flexibilización multifacética parece requisito imprescindible para hacer substantivamente más pertinentes a instituciones que tienen la posibilidad de generar conocimiento y capacidades para aplicarlos creativamente.”⁵⁴

La universidad no debe reconocerse como exclusiva y única, aislada, debe estar volcada *hacia fuera* para establecer mejor su propio devenir interno en todas sus dimensiones y quehaceres. Ahora bien: no se trata solo de que la institución vaya hacia fuera, también de aceptar que lo externo, la sociedad, penetre en ella. Un fluir en uno y otro sentidos. En efecto, debe reconocer la existencia de otras regiones institucionales con las cuales compartir su quehacer; en ese sentido, por ejemplo, hay un reclamo a validar curricularmente actividades que no se realizan en el seno de la universidad.⁵⁵ Una valoración positiva de lo externo para sus propios procesos.

Los objetivos que define la universidad pública para su acción en el nuevo contexto, si son lúcidos, determinarán la evolución de la educación superior en Costa Rica por muchos años, y, dada la trascendencia de la universidad en un país como Costa Rica, condicionará el desarrollo general de la nación.

¿Qué abordar primero: la administración, la eficiencia en el manejo de recursos, los *currícula*, el claustro? ¿Empezar por la economía: las finanzas? Los objetivos académicos deben constituir el primer paso para definir una estrategia de desarrollo universitario y, luego, posteriormente, definir las acciones en torno a la administración y la eficiencia que se requieran. Lo contrario sería “poner la carreta por delante de los bueyes”. Si bien es cierto que algunos puntos vulnerables en la eficiencia y el uso de los recursos golpean a la vista en las universidades públicas (a unas más que otras) y, también, que no será posible realizar objetivos académicos ambiciosos sin dar respuesta a esos problemas, deben considerarse en primer lugar las propuestas académicas.

Podemos integrar los objetivos de las universidades públicas en Costa Rica en el nuevo contexto histórico en dos categorías: por un lado, su relación específica con el entorno social, y, por el otro, su reforma interna. Con la

primera queremos hacer referencia a la internacionalización y globalización de su quehacer, la búsqueda de un significativo impacto social, y las relaciones de la universidad pública con la sociedad civil y el Estado, y con la segunda al papel significativo de dos áreas de su quehacer: la investigación y el posgrado, a la reconceptualización de las disciplinas (particularmente, el fortalecimiento de la multi, trans o interdisciplina), la educación permanente, la reconstrucción del sentido de la formación en un mundo cambiante, y a la necesaria flexibilidad académica y organizativa.

Estos objetivos, sin duda, plantean el establecimiento de prioridades en el quehacer académico, y en las disciplinas, así como suponen acciones organizativas decisivas de gran impacto para las comunidades universitarias.

LA RELACIÓN CON EL ENTORNO SOCIAL

La internacionalización y mundialización

Si se pone la mirada en la Costa Rica del 2025, a nadie le cabría duda alguna que la globalización o internacionalización de nuestra economía, cultura, y expectativas colectivas o individuales, condicionarán sustancialmente nuestra vida nacional. Ya sea que se piense en inversiones de capital, turismo, política, tecnología, comunicaciones, educación, o desarrollo ambiental, nada podrá escapar de esa perspectiva. Si es así, y se quiere cabalgar con éxito sobre esta ola implacable e ineludible, hay que lograr que esta internacionalización muerda el cuerpo de nuestra educación superior; más aún, que ella sea la cabeza de este proceso nacional en el que se juega el destino del progreso del país. El asunto no es difícil de traducir: se trata de integrar los estándares y los parámetros internacionales y la perspectiva globalizada a la hora de enjuiciar nuestro quehacer en la docencia, la investigación, la producción y servicios, y la acción social. En la investigación es, tal vez, más fácil de realizar: existen instrumentos internacionales con los que se evalúa la calidad de la producción científica y académica (sistemas establecidos de revistas, árbitros, redes académicas, índices, ...), o tecnológica (sistemas de patentes, criterios de utilización económica, ...), artística (exposiciones internacionales, certámenes, redes,...), o deportiva (competencias internacionales, acreditaciones, ...). Pero hay que hacerlo en todas las dimensiones. Los egresados de la educación superior deberán haber recibido niveles de preparación y la perspectiva profesional internacionalizada capaces de permitirles ejercer su profesión eficazmente en el nuevo contexto. En la docencia, se trata de que los *currícula*, guardando los reclamos del mercado profesional local, no estén alejados de los estándares internacionales básicos en exigencia, recursos, organización de créditos, y que se pueda participar en sistemas internacionales de evaluación y acreditación de carreras y universidades. La participación y proyección significativas internacionales de todas las actividades universitarias deberán integrarse como un valor, un parámetro, para medir su pertinencia y su sentido. La internacionalización y la

mundialización no deben ser solamente de los productos del quehacer universitario sino, también, lo que es evidente: de los procesos que los generan.

El claustro es un ejemplo decisivo: no debería preservarse la “endogamia” académica en los recursos humanos. Las universidades públicas han logrado una importante diversidad en la formación de sus cuadros con el sistema de becas a profesores en diferentes latitudes y centros académicos. Sin embargo, ha sido casi inexistente en los últimos años la contratación directa de extranjeros en las universidades estatales costarricenses. En algunos momentos de la evolución institucional de nuestras universidades, extranjeros jugaron un papel muy importante (recuérdese su papel en la Reforma Universitaria ejecutada por Rodrigo Facio). En el nuevo contexto, sería relevante abrir las plazas universitarias a la competencia internacional; es decir, contratación de destacados académicos extranjeros, incluso para ocupar puestos de dirección académica. Evidentemente, la propuesta de esta orientación deja de lado las dificultades legales, administrativas, financieras, culturales y gremiales que supondría, pero no debería perderse la perspectiva.

A la contratación directa debería añadirse la utilización intensiva de convenios bilaterales o multilaterales internacionales: intercambio de docentes, investigadores y estudiantes debería ocupar un lugar cada vez mayor en el decurso universitaria. Lo anterior resalta la trascendencia de los convenios interinstitucionales de carácter internacional. En estos momentos, las universidades públicas en Costa Rica poseen un número no despreciable de convenios internacionales. El número de ellos así como los países involucrados ha crecido mucho en los últimos años. Véase el cuadro con relación a la UCR para suministrar un ejemplo y el Anexo 3-1 para detalles sobre los países participantes (debe mencionarse que no solo con entidades universitarias existen convenios).

NÚMERO DE CONVENIOS DE LA UCR CON UNIVERSIDADES EXTRANJERAS, 1984-2000			
Año	Número de convenios	Año	Número de convenios
1984	1	1993	8
1985	0	1994	14
1986	2	1995	32
1987	0	1996	26
1988	0	1997	60
1989	2	1998	34
1990	2	1999	47+
1991	0	2000	28*,+
1992	1		

* hasta julio del 2000.
 + El dato incluye no solo convenios con universidades.
 Fuentes: Años 1984-1998, [Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa, UCR: “Convenios suscritos por la Universidad de Costa Rica con otras universidades”, San José: UCR, 1999]; años 1999-2000: [Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa, UCR: “Convenios suscritos por la Universidad de Costa Rica con instituciones del exterior”, San José: UCR, 2000];

Ampliarlos, pero sobre todo aprovecharlos a fondo, constituye una tarea de vital importancia.

De lo que se trata es de poner esta perspectiva internacional en la investigación, los currículos y la actividad docente, en los vínculos con la sociedad, y para eso lo que se plantea es participar en los engranajes internacionales de práctica, gestión, intercambio, coordinación, acreditación, y evaluación académicos. No obstante, no deberá nunca asumirse que la internacionalización y la mundialización deben debilitar los esfuerzos por fortalecer la identidad y la cultura locales y nacionales. Lo que está en juego con relación a esto es desarrollar la capacidad para reconceptualizar la identidad y la cultura nacionales en un mundo cada vez más globalizado. No debe perderse, tampoco, la perspectiva de la internacionalización en todas las dimensiones y en particular en la oferta profesional. Esta no se refiere simplemente a criterios a aplicar en la investigación o la docencia en abstracto, o se reduce a la actividad de las oficinas universitarias de asuntos

internacionales. Es un vector que atraviesa toda la vida académica institucional. Por ejemplo, a la hora de pensar en la oferta de grado (Bachillerato y Licenciatura), cada vez más se debe pensar en un oferta con vocación internacional. Muchas de nuestras mismas carreras de grado deben poder ofrecerse regional e internacionalmente. Empezar en una institución, desarrollarse en otra y terminarse en otra. Debe considerarse el contexto regional o internacional como importante a la hora de configurar una carrera, y abrir los espacios académicos necesarios para que participen estudiantes y profesores de otros países en nuestras instituciones y la viceversa. La experiencia de algunas universidades privadas en Costa Rica no debe ilegitimarse inapropiadamente o verse con desdén. Muchos más estudiantes extranjeros podrían participar en las carreras de nuestras universidades públicas desde el Bachillerato y la Licenciatura. Esto supondría una serie de cambios en varias dimensiones institucionales, desde los sistemas de matrícula, cupos, hasta la organización de los *currícula*, y la calidad de nuestra academia. En menos de 25 años, la universidad pública en Costa Rica puede convertirse en un centro académico de gran interés para toda Iberoamérica, y más allá.

Una dimensión específica de la internacionalización en la educación superior la constituirá, cada vez más, la relevancia de los sistemas de reconocimientos y acreditación internacionales de estudios. El flujo de estudiantes de una universidad de un país hacia otro obliga a tener mecanismos ágiles y eficaces que permitan reconocer estudios realizados y favorecer de esta manera el intercambio y la relación internacionales. De los convenios bilaterales entre instituciones o países, todo parece apuntar a sistemas multilaterales (regionales e internacionales) de reconocimiento de estudios en diferentes niveles. Puesto que nuestros mecanismos de reconocimiento internos ya adolecen de problemas y limitaciones diversas, está inscrita en la agenda de los siguientes años la urgencia de mejorar cualitativamente un sistema de reconocimiento y acreditación de estudios universitarios, y con la perspectiva internacional de los nuevos tiempos.

La búsqueda de un significativo impacto social

La internacionalización y la globalización de la actividad académica deben equilibrarse lúcida e interactivamente con una mayor presencia de la universidad en la solución de problemas nacionales o regionales, ya sea en la economía, el Estado o la vida social colectiva o individual. Mientras que la universidad privada posee una autonomía frente a la nación que no la financia directamente (aunque depende de su capacidad de oferta en el mercado académico), la universidad pública posee una autonomía frente a un país que sí la financia. Las universidades públicas no dependen del mercado sino de la voluntad del pueblo, y por lo tanto de la valoración que éste haga de su labor. No importa que la financiación universitaria sea precepto constitucional e institucional, si la población no aprueba la acción universitaria se encontrarán los caminos para quitarle su apoyo a la universidad pública. La autonomía universitaria, anclada en su historia desde que se crea la misma Universidad de Costa Rica, y extendida a todas las universidades públicas del país, termina cuando la nación no aprueba la acción universitaria. Un gobierno o una Asamblea Legislativa no serán nunca la “nación”, pero en circunstancias de desaprobación profunda del quehacer universitario, pueden ser el instrumento para materializar el debilitamiento drástico de la universidad pública. Para la universidad pública, la autonomía es, entonces, una condición determinada por la aprobación ciudadana y, por ello, obliga a una “rendición de cuentas”. Esta última debe ser establecida históricamente en términos concretos. Precisamente una de sus dimensiones es su compromiso *directo* con la solución de los problemas nacionales.

Académicamente, y en primer lugar, lo anterior significa que los profesionales que genere la universidad pública deben poseer la formación adecuada en calidad y pertinencia, para poder enfrentar con éxito los problemas que plantea el contexto nacional. Tanto en los currículos como en las actividades de los cursos, al igual que la perspectiva internacional debe tenerse la perspectiva nacional. De la misma manera, y más significativas en la Costa Rica de estos años, son la ampliación y la profundización de proyectos de investigación orientados a la solución de problemas nacionales, así como la oferta de servicios a la sociedad. Por más importante que sea la tarea, por ejemplo, de hacer aquella investigación académica que se mide en revistas o medios internacionales, de interés universal, no se debe descuidar la investigación y servicios comprometidos con la solución de problemas nacionales. Aparte de las acciones de proyección y divulgación universitarias,

probablemente sea esta línea universitaria la que más puede beneficiar su “imagen” en la percepción por parte de la población. Y no se trata de una acción necesaria para poder hacer otras “más importantes”: más bien, se trata de un compromiso académico y hasta ético, edificante, con la sociedad y la nación que nutren la universidad pública. La universidad real no posee un compromiso abstracto con el progreso del conocimiento en sí: no debe haber rigideces ni dogmatismos equívocos. La universidad (especialmente en un país en desarrollo) debe buscar todas las mediaciones entre la creación y recreación del conocimiento y el progreso de la calidad de vida de la ciudadanía. La universidad deberá armonizar la visión internacionalizante y mundializante que requieren los tiempos con la óptica y el compromiso nacionales que demanda el país. La realidad es que ambas perspectivas son complementarias, interactivas y esenciales en el quehacer universitario (a pesar de la existencia de posiciones sectarias, miopes o arrogantes, extremas en una u otra dirección, en diversos sectores de las comunidades universitarias).

Uno de los puntos fundamentales en todo esto es no solo que la universidad produzca sus graduados y ellos constituyan su vinculación con el medio, sino que, a través de los mismos estudiantes y profesores, de una forma flexible e inteligente, los objetivos de docencia o de formación y de investigación se puedan realizar en asociación con entes de la sociedad civil. Esta discusión sobre las estrategias, sobre la naturaleza misma de la universidad, en fin de la reforma académica es compleja, como dice Judith Sutz:

“Aquí el problema sea quizá más difícil incluso que en el caso de la evaluación: estamos hablando de reflexión colectiva, de participación, de discusión orientada a la acción en torno a la ubicación y responsabilidades de la educación superior en el seno de la sociedad.”⁵⁶

Esto, en efecto, es difícil no solo por la presión de las finanzas en la vida académica y la incertidumbre que se acarrea, sino, también, porque se han debilitado los espacios para la reflexión y la discusión profundas.

Discrecionalidad gubernamental y universidad pública

Es esta la mejor ocasión para analizar el asunto de las relaciones entre sociedad civil, Estado y educación superior pública. En Costa Rica, el interlocutor con las universidades públicas por parte de la sociedad civil ha sido el gobierno de turno, lo que ha generado características particulares en esta relación. Las contradicciones o los acuerdos entre las universidades públicas y los gobiernos han determinado el sentido de esa relación, con sus pros y sus contras. En teoría, un gobierno “amigo” favorece a la universidad, uno “enemigo” la perjudica. La historia de Costa Rica no ha visto gobiernos realmente “enemigos” de la universidad pública, aunque sí asediados por otros grupos de presión social con demandas sobre el presupuesto nacional (en los últimos 18 años, con un país con dificultades económicas la educación superior ha preservado más o menos su fracción de apoyo financiero). En estas circunstancias, la financiación universitaria siempre cubrió el tema central de la relación entre Estado y educación superior pública; y la universidad pública tuvo que actuar como otro de los grupos de presión nacionales (más fuerte que otros, como el de la educación preuniversitaria). Durante todos estos años y hasta 1988 no hubo un solo año en que no se hubiera dado una tensión entre universidades estatales y el gobierno de turno con relación al presupuesto. Aunque en las finanzas hubo cierto decrecimiento (comparado con el PIB), la situación política mejoró con los convenios que dieron origen al FEES desde el año 1988, renovado en el 1994 y en 1998 (mejorado sustancialmente); aunque se trasladó la tensión a los periodos de negociación cada 5 años (aunque “intrapperiodos” también hubo problemas: 1991). Al margen de las presiones financieras, la verdad es que las universidades públicas han hecho lo que han querido (aparte de los condicionamientos jurídicos como la Ley de Administración Financiera, la vigilancia de la Contraloría General de la República, etc.). Realmente ha sido una autonomía excepcionalmente amplia que ha poseído muchos aspectos positivos. En ninguna parte de América Latina ha existido una autonomía tan amplia y sólida para una universidad como en Costa Rica.⁵⁷ Un detalle que a veces se olvida: en 1968, se eliminó la garantía constitucional que dada autonomía política a las instituciones autónomas, pero no para la UCR. Es decir: la UCR quedó relativamente con mayor autonomía que las otras instituciones autónomas. La autonomía universitaria es, entonces: “el máximo grado de autonomía de la función administrativa otorgado en nuestro medio, la máxima expresión de la descentralización administrativa”.⁵⁸ La opinión de George Waggoner: es

posible que la UCR sea “... la institución que tiene el más alto grado de autonomía legal de todas las universidades del hemisferio occidental”.⁵⁹ Nadie podría negar que mantener más o menos constantes las finanzas universitarias durante todos estos casi 20 años fue un éxito, en medio de un retroceso general del gasto público (especialmente social), pero, tampoco, puede negarse el nivel de incertidumbre institucional que estos forcejeos produjeron en las comunidades universitarias.⁶⁰

El FEES ha constituido en esencia un buen convenio para las universidades públicas, y ha ofrecido más estabilidad para sus actividades. El convenio obtenido en la Administración Rodríguez Echeverría y con un contexto previsible de un razonable crecimiento económico, permite prever cierta estabilidad para las finanzas universitarias por unos años. Sin embargo, lo que parece estar en el tapete, en una perspectiva histórica más amplia, es si la relación Estado, sociedad civil, y educación superior pública, conviene que siga pasando por el canal establecido entre Gobierno y educación superior pública. Hacia el futuro, sería más apropiada una reconstrucción de relaciones en las que la educación superior obtenga estabilidad financiera al margen de cualquier gobierno. Se trataría de buscar un mecanismo que elimine la “discrecionalidad” gubernamental con relación a la financiación universitaria (lo que actualmente se da en cada negociación del FEES). ¿Cuál sería la mejor opción en ese sentido? ¿Cuáles elementos se deberían sopesar? En primer lugar, convendría una visión más amplia de la educación superior pública. Es decir, debe responderse a la pregunta: ¿cómo integrar en esto a las instituciones parauniversitarias? En nuestra opinión, se debería buscar una convergencia y coordinación mayor entre universidades y parauniversidades al seno de un sistema integrado para toda la educación superior estatal. Esto incluiría sus finanzas. Esto es un primer aspecto. Pasemos a otro: ¿se trataría de ofrecer los recursos estatales estable y permanentemente (sin discrecionalidad gubernamental) a las universidades y parauniversidades? Consideramos que se requiere aquí una perspectiva amplia que involucre a todos los protagonistas sociales. Por eso, debemos ponernos, también, en la posición y la perspectiva de la sociedad: ¿cómo ejercer una fiscalización de la labor universitaria? Hipotéticamente, si el país considerara que esta labor no resulta adecuada: ¿cuáles serían sus instrumentos para modificar la situación? Hasta ahora el Gobierno ha servido indirectamente a esos propósitos, pero con las distorsiones que la acción política ha supuesto. ¿Cuál instrumento usar si se sustituye al

Gobierno en ese papel? ¿Crear un organismo adicional independiente del gobierno? ¿Por qué no? Me parece que la dirección debería incluir una línea que favorezca, también, una mayor vinculación de estas instituciones con la sociedad. Que sirva, incluso, como un mecanismo directo y operativo para que la sociedad civil y el Estado expresen sus necesidades globales a la universidad pública. Un puente serio, responsable y operativo que permita a la sociedad definir y comunicar sus demandas.

Asumiendo la conveniencia y la posibilidad de un sistema integrado de la educación superior pública, será necesario evaluar con el mayor cuidado la idea de constituir un Consejo Nacional independiente que sirva como rectoría general de este sistema. Este sería el vehículo que recibiría el apoyo financiero estatal de manera permanente sin discrecionalidad gubernamental. Este Consejo estaría integrado por representantes calificados de las universidades y parauniversidades estatales, el Gobierno, colegios profesionales, cámaras empresariales, egresados, etc., con base en ciertos criterios nacionales y por períodos largos y con mecanismos políticos de pesos y contrapesos para lograr un organismo constituido óptimamente. Por supuesto que asuntos como la libertad de cátedra y el gobierno universitarios serían siempre premisas. Si bien la universidad estatal perdería cierta autonomía (como se ha concebido ésta hasta ahora), por otra parte ganaría en una estabilidad financiera (cuya ausencia en la práctica ha debilitado la autonomía universitaria real) esencial para su progreso. Permitiría establecer un marco institucional de estabilidad y de interacción entre la acción universitaria y la sociedad, esencial tanto para la universidad pública como para el país. Podría ser el lugar que coordine iniciativas nacionales y sectoriales, que sirva como un instrumento general: puente, concertador y catalizador, de las acciones universitarias hacia la sociedad y la demanda de ésta a la universidad. Su espacio institucional, sin embargo, no debe concebirse como una sustitución de los múltiples vínculos universidades-sociedad, sino en torno a las grandes líneas, estratégicas, la rectoría general de esa relación esencial entre educación superior y sociedad.

Una propuesta así sería poco viable en el corto plazo. En primer lugar, muchos cambios jurídicos son convocados, desde los institucionales, nacionales hasta los que probablemente tocarían la Constitución Política. Esto lo hace lento de partida. Por un lado, para algunos políticos esto implicaría sacar de sus manos la posibilidad de influir en la financiación universitaria (reduce su “discrecionalidad” y sus márgenes de acción), aunque la realidad

desde hace ya bastantes años ha sido la constancia de las transferencias universitarias. Para esto habría obstáculos, también, en las mismas comunidades universitarias. Es probable que una orientación de este tipo sea vista como una amenaza por algunos sectores universitarios, aquellos que están menos proclives a los cambios (o se verían más afectados por ellos). Por otro lado, también, lo que es un hecho: no existe credibilidad suficiente de las instituciones nacionales políticas (por errores y faltas de la administración y la legislación); esto empuja a una atmósfera de desconfianza general. No sería una causa políticamente “vendible” entre los grupos universitarios. Esta orientación plantearía reformas sustanciales en varias dimensiones, pues se trata en el fondo de una reconstrucción de las relaciones del Estado, la sociedad civil y la educación superior en general. Su éxito dependería de la misma construcción del estilo nacional de desarrollo en el que estamos involucrados. No obstante, y con esa perspectiva estratégica, podría pensarse en acciones intermedias parciales o unilaterales. Por ejemplo, crear un Consejo Nacional con atribuciones especialmente consultivas.

Debería evaluarse en esta reflexión, también, como parte de la discusión anterior, ya sea con relación al conjunto de la educación superior pública o también universidad por universidad, la posibilidad de una forma apropiada y adaptada a nuestro medio de los llamados “Consejos Sociales” de la Reforma Universitaria Española de los años 80. Con relación a los “Consejos Sociales”, la experiencia en España ha sido importante. José Manuel Rojo, quien fuera Secretario de Universidades e Investigación del Gobierno español, afirmaba: “En el Consejo Social se hace realidad un principio básico que subyace la Ley de Reforma Universitaria: dotar a la Universidad de Organos y Mecanismos que la hagan capaz de romper con sus tradicionales tendencias hacia el aislamiento y la patrimonialización”.⁶¹ Sus funciones las resume Adrián Piera, quien fuera Presidente del Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España: “... promover la colaboración de la sociedad en la actividad universitaria, aprobar el presupuesto y elaborar la programación plurianual de la Universidad y, en general, supervisar las actividades de carácter económico y el rendimiento de los servicios contribuyendo así directamente al ejercicio de la autonomía económica y financiera de las universidades”⁶² Se trata de órganos internos y propios de la universidad pero con un alto componente externo (un 60%). Hay, sin embargo, que tomar en cuenta opiniones como las de Rafael Jerez Mir de la Universidad Complutense:

“Los Consejos Sociales, por ejemplo, como órganos de participación de la sociedad en la universidad, tienen como función principal la aprobación de los presupuestos, la modernización de la gestión y la supervisión general de los servicios de la universidad. Por tanto, en teoría, podrían operar como un mecanismo reformador interno importante. Sin embargo, en la práctica y salvo excepciones muy concretas, su implantación y su integración como un órgano efectivo del gobierno más de la universidad parecen aún poco relevantes.”⁶³

LA REFORMA INTERNA DE SUS OBJETIVOS

Las relaciones externas de la universidad pública con el entorno social, nacional e internacional, obligan a cambios en su devenir interno: en los énfasis de desarrollo, en las áreas relevantes así como en la organización del claustro y de sus *currícula*. Nos parece apropiado, para una formulación de los objetivos de las universidades públicas en el país, comenzar con los espacios destinados a ciertas dimensiones de su quehacer cuya relevancia es decisiva para el decurso académico de los siguientes años. Posteriormente le entraremos a las perspectivas de la reforma universitaria en el país.

La investigación: una prioridad especial

El espacio que debe poseer la investigación en una universidad depende en gran medida del momento de su evolución, tanto interna como con relación al influjo del entorno exterior. Es evidente que resulta decisiva para fortalecer la docencia, la extensión, o el impacto nacional de la institución, pero su lugar cualitativa y cuantitativamente no puede ser siempre el mismo. En el nuevo contexto, la investigación deberá ocupar un lugar más importante entre las tareas universitarias, dada la demanda creciente de creación y recreación de conocimiento. La perspectiva es convertir la investigación en la actividad que, en gran medida, oriente, condicione y nutra esencialmente las otras acciones universitarias.

¿Cómo se organiza la investigación en Costa Rica? Un primer dato: en general el 60% se realiza en las universidades públicas, un 30% en el sector de servicios generales y un 8 a 10% en el sector privado u organismos regionales que se encuentran en este país como sede.⁶⁴ ¿Resulta esta estructura adecuada? Esta estructura no es la típica en los países altamente desarrollados, en los cuales la mayor parte de la investigación se realiza en el sector productivo privado. Sin embargo, en un país subdesarrollado y periférico como Costa Rica, no es posible suponer que otras partes de la sociedad puedan contribuir sustancialmente ahora y por muchos años a la generación o recreación de conocimiento significativo. Salvo en algunos campos, la responsabilidad fundamental recae sobre los hombros de la institución universitaria y, en este

momento, casi exclusivamente de la universidad pública. Esto no quiere decir, sin embargo, que no deba existir una política consciente y activa para buscar ampliar las posibilidades de la investigación en otras instancias de la sociedad. Pero esto deberá hacerse con una estrategia de largo plazo, dotada de múltiples facetas.

El influjo poderoso de la investigación obliga a replantear los esfuerzos institucionales, redirigiendo recursos humanos y materiales a tareas de investigación de significación e impacto (ya sea en los engranajes académicos internacionales estándares o en la solución de problemas de la sociedad).⁶⁵ Las implicaciones son muchas: replanteo de la oferta académica (incluso del número de estudiantes), de los métodos de docencia, de la relación entre docencia e investigación y, también, del tipo de acción social. No se puede hacer de la investigación motor de la universidad pública y pensar que esto no afectaría las características de la formación profesional, de las diferentes dimensiones vitales de la vida universitaria, y de su relación con el entorno social.

¿Cómo se estructura la investigación universitaria en Costa Rica? La primera observación es que, desafortunadamente, no existe suficiente documentación sobre el estado actual de la investigación en el país, y mucho menos acerca de su evolución histórica. Muchas acciones son difíciles de determinar, por ejemplo las de investigación aplicada realizadas a través de las fundaciones universitarias. Por otro lado, la información que se tiene (y puede compararse eficazmente entre todas las instituciones) es esencialmente cuantitativa: como el número de proyectos e investigadores. Esto establece, de partida, limitaciones a la precisión de nuestro análisis: para empezar, porque el dato numérico no discrimina calidad o relevancia. Puede haber muchos proyectos pero de poca calidad, o pocos aunque de mucha calidad e impacto. Mejor sería poder incluir elementos cualitativos, con indicadores que asocien los proyectos e investigadores, con número y calidad de publicaciones (por ejemplo: en revistas o libros de contrastación nacional o internacional, índices de citación, reseñas especializadas, etc.), presencia en congresos nacionales o extranjeros, impacto social (generadores de redes, convenios, proyectos aplicados, etc.), y todos los indicadores referidos a la calidad académica y pertinencia social de la labor de investigación (aunque, por supuesto, tomando en consideración las diferentes áreas y quehaceres de la academia: por ejemplo, la publicación en revista internacional no es un buen criterio de calidad para

toda las áreas). Estos parámetros por ahora no se pueden consignar adecuadamente. Debería ser una preocupación de las comunidades universitarias hacerlo en los siguientes años, para así determinar fortalezas y debilidades. Hecha esta advertencia, no obstante, podemos hacer un bosquejo con base en la información disponible.

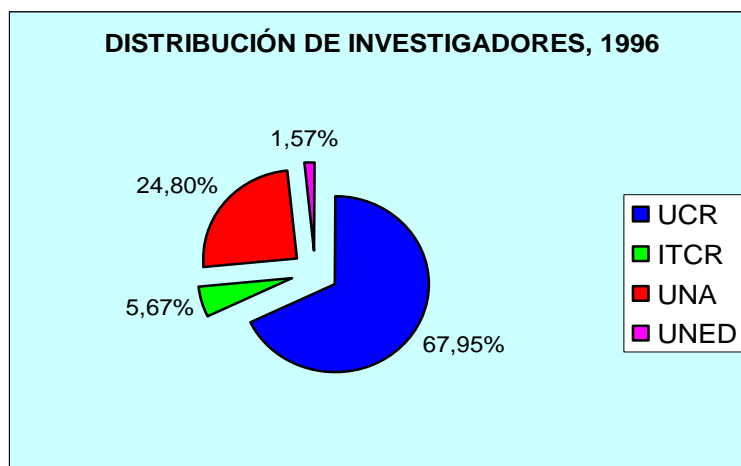
Véase el siguiente cuadro que nos permitirá obtener algunas conclusiones.

LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA: ALGUNOS PARÁMETROS, 1996						
Institución	Proyectos	Investigadores	Proyectos por unidades coordinadoras			
			unidades docentes	centros o institutos	unidades administrativas	sedes regionales
UCR	717	863	269	405	7	36
ITCR	44	72	44	0	0	0
UNA	253	315	198	55	0	0
UNED	19	20	1	16	2	0
Total	1033	1254	512	478	9	36

Elaborado con base en [CONARE-OPES: *Estadísticas básicas sobre la investigación en las instituciones de educación superior universitaria estatal 1996*, San José: 1998]

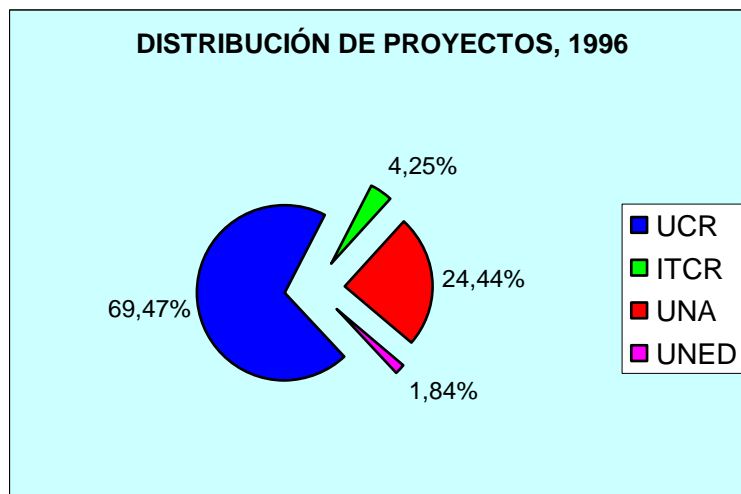
LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA: PROYECTOS POR NÚMERO DE INVESTIGADORES, 1996				
Institución	1	2	3	4 o más
UCR	226	222	129	140
ITCR	15	11	8	10
UNA	149	59	26	19
UNED	11	3	4	1
Total	401	295	167	170

Elaborado con base en [CONARE-OPES: *Estadísticas básicas sobre la investigación en las instituciones de educación superior universitaria estatal 1996*, San José: 1998]



En primer lugar, sobre la distribución de proyectos e investigadores entre las 4 universidades estatales: la UCR concentra la mayoría de proyectos e investigadores. La UNA es la segunda en importancia cuantitativa, aunque la distancia con relación a la UCR es fuerte: apenas un poco más de un tercio del número de proyectos e investigadores de la UCR. La UNED y el ITCR entre las dos suman un 6% del número del número de los proyectos.

Para señalar cómo las universidades públicas se complementan en sus tendencias institucionales, es interesante resaltar que, en los últimos años, estas dos últimas universidades han sido, precisamente, las que han expandido su matrícula estudiantil de manera más significativa mientras que la UCR y la UNA, más bien, han decrecido: condiciones y prioridades distintas.



Algunas observaciones son relevantes: mientras que en la UCR el grueso de la investigación se hace en unidades especializadas, en la UNA se hace en las unidades docentes, en el ITCR todas en unidades docentes y en la UNED en especializadas prácticamente todas (16 de 19), aunque debe considerarse esto lo lógico debido a la naturaleza de la metodología a distancia y el tipo de estructura de esta última institución. La mayoría de los proyectos es desarrollada por un investigador (401) o 2 (297). Esta diferencia es casi nula, sin embargo, en la UCR: 226 frente a 222 respectivamente. En el caso del ITCR: del total de 19 proyectos, 10 involucran 4 o más investigadores. Otra observación: solo la UCR posee proyectos en sus sedes regionales. Y de las 9 oficinas administrativas que poseen proyectos, 7 son de la UCR y 2 de la UNED.⁶⁶ Un hecho interesante de analizar es el número de investigadores que

participan en más de una unidad a la vez: en la UCR, 133 en 2 unidades, 25 en 3 unidades, 5 en 4 unidades, 1 en cinco unidades.⁶⁷ Es decir: 164 de 863 investigadores, lo que hace un 19% del total. En el ITCR solo 2 investigadores aparecen en 2 unidades distintas. En la UNED 1 investigador. En la UNA ninguno. En la mayoría de los casos, se trata de investigadores que participan en proyectos de una unidad docente y un centro o instituto de investigación de su misma área o especialidad. Este dato –si se quiere– es un indicador de la reducida “inter-departamentalidad” existente, aunque no exactamente de la interdisciplinariedad. Para poder evaluar esto último, quedaría por analizar en especial la actividad de los centros de investigación que, por ejemplo en la UCR, han sido definidos formalmente como unidades interdisciplinarias, pero que, en la práctica, no está claro que esto sea así realmente.

Lo que a todas luces no deja lugar a la duda en los datos del documento mencionado es la casi ausencia de contactos formales de investigación entre las 4 universidades: solo 16 investigadores participan en 2 universidades.⁶⁸ Estos datos no consideran, sin embargo, algunas investigaciones comunes inscritas aparte en cada institución o los contactos reales entre investigadores que sí se desarrollan en varios campos. No obstante, es innegable que los trabajos interinstitucionales son absolutamente insuficientes para las necesidades de la educación superior y el país.⁶⁹

En 1997, una descripción de la composición de la investigación en las universidades estatales se puede consignar a partir de la cantidad de proyectos y de investigadores y las áreas en donde se desarrollan. Usamos como base la estructura de la UCR para establecer las áreas (aunque no es en nuestra opinión la más adecuada), que nos permite ofrecer la información de manera sencilla y una primera aproximación al estudio por sectores (que pensamos debería hacerse con mayor precisión a la nuestra por las entidades concernidas). El detalle de la división con relación a proyectos por número de investigadores se puede ver en el Anexo 3-2.

PROYECTOS E INVESTIGADORES POR ÁREA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1996, (datos absolutos)								
INSTITUCIÓN	UCR		UNA		ITCR		UNED	
AREA	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Artes y Letras	39	51	27	30	0	0	0	0
Ciencias Básicas	189	254	76	75	10	16	0	0
Ciencias Sociales	127	206	76	110	0	0	19	21
Ingeniería	184	289	27	47	34	58	0	0
Salud*	121	197	43	48	0	0	0	0
Sedes Regionales	36	67	0	0	0	0	0	0
Unidades de Apoyo	3	8	0	0	0	0	0	0
Otros	18	29	4	5	0	0	0	0
TOTAL	717	1101	253	315	44	74	19	21
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Estadísticas Básicas sobre la Investigación en las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal 1996, 1998</i>]								
*Todos los proyectos de esta categoría en la UNA son de Medicina Veterinaria.								

En este cuadro, hemos puesto el número de investigadores que se consignó en cada unidad académica según el documento mencionado de CONARE-OPES. Ese documento para efectos del cálculo del número total de investigadores restó apropiadamente aquellos que pertenecen a más de una unidad para no duplicar. Sin embargo, en nuestro cuadro no se pudo consignar así, por lo que el dato de investigadores por área no es tan preciso en el caso de la UCR (que es donde se dan casi todos los casos). Es decir: en algunas áreas de la UCR el número de investigadores que aparece es un poco mayor. Pensamos, sin embargo, que la diferencia no es tanta para los efectos de nuestro trabajo, y nos permite una referencia útil.

Resulta interesante mostrar los porcentajes de cada área de investigación con relación al total en cada universidad.

PROYECTOS E INVESTIGADORES POR AREA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR, 1996, (datos relativos al total de cada universidad)								
INSTITUCION	UCR		UNA		ITCR		UNED	
AREA	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Artes y Letras	5,44	4,63	10,7	9,52	0	0	0	0
Ciencias Básicas	26,4	23,1	30	23,8	22,7	21,6	0	0
Ciencias Sociales	17,7	18,7	30	34,9	0	0	100	100
Ingeniería	25,7	26,2	10,7	14,9	77,3	78,4	0	0
Salud*	16,9	17,9	17	15,2	0	0	0	0
Sedes Regionales	5,02	6,09	0	0	0	0	0	0
Unidades de Apoyo	0,42	0,73	0	0	0	0	0	0
Otros	2,51	2,63	1,58	1,59	0	0	0	0
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: [CONARE-OPES: *Estadísticas Básicas sobre la Investigación en las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal 1996, 1998.*]
 *Todos los proyectos de esta categoría en la UNA son de Medicina Veterinaria.

Por el número de proyectos, Ciencias Básicas e Ingenierías integran la mayoría en la UCR; en la UNA lo hacen Ciencias Básicas y las Sociales. Nótese que con esta estructuración Computación se incluye en el área de Ingenierías. En el ITCR, naturalmente, más de tres cuartas partes se hace en las Ingenierías. Es interesante mencionar que Ciencias Básicas en la UCR con 241,07 plazas académicas equivalentes a tiempo completo (un 11,49% del total de plazas) genera el 26,4% de los proyectos de esa institución⁷⁰ Es importante subrayar la importancia de esta última área en la UCR en términos del número de proyectos e investigadores, y contrastar esto con el relativamente pequeño número de estudiantes y graduados que este sector posee. De nuevo: diferentes opciones de desarrollo universitario, con condiciones, posibilidades, y prioridades distintas.

De la misma manera es importante conocer para cada área cuánto se hace en cada universidad con relación al total de las universidades.

PROYECTOS E INVESTIGADORES POR AREA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR, 1996 (datos relativos al total de las universidades)								
INSTITUCION	UCR		UNA		ITCR		UNED	
AREA	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Artes y Letras	3,78	3,38	2,61	1,99	0	0	0	0
Ciencias Básicas	18,3	16,8	7,36	4,96	0,97	1,06	0	0
Ciencias Sociales	12,3	13,6	7,36	7,28	0	0	1,84	1,39
Ingeniería	17,8	19,1	2,61	3,11	3,29	3,84	0	0
Salud ¹	11,7	13	4,16	3,18	0	0	0	0
Sedes Regionales	3,48	4,43	0	0	0	0	0	0
Unidades de Apoyo	0,29	0,53	0	0	0	0	0	0
Otros	1,74	1,92	0,39	0,33	0	0	0	0
TOTAL	69,4	72,9	24,5	20,8	4,26	4,9	1,84	1,39
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Estadísticas Básicas sobre la Investigación en las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal 1996, 1998.</i>]								

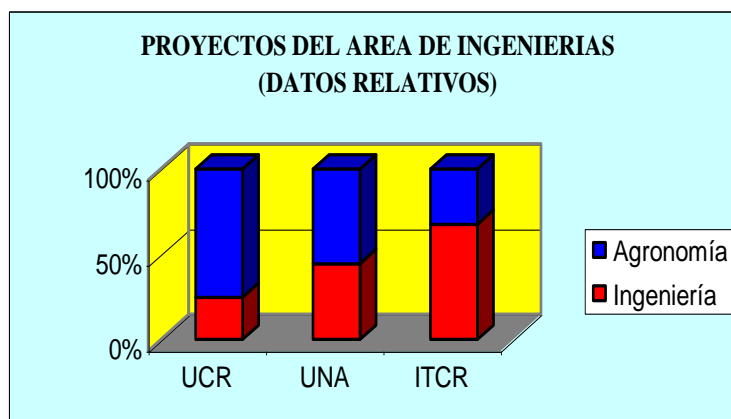
Con base en el cuadro podemos concluir cuál es la estructura por área para la investigación de todas las universidades estatales juntas: Artes y Letras 6,38%, Ciencias Básicas 26,62%, Ciencias Sociales 28,77%, Ingeniería 23,71%, Salud 15,87%, Sedes Regionales 3,48%, Unidades de Apoyo 0,29% y Otros 2,12%. El área con más proyectos es Ciencias Sociales.

En los cuadros anteriores, al seguir la estructura de áreas de la UCR, colocamos las agronomías dentro del mismo paquete que las tradicionales ingenierías. No obstante, resulta interesante establecer las diferencias entre ambas subáreas, para así evaluar la situación de una manera un poco más precisa. Véase el siguiente cuadro que recoge esa distinción.

PROYECTOS E INVESTIGADORES EN EL ÁREA DE INGENIERÍAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL, 1996, (valores absolutos)						
AREA	UCR		UNA		ITCR	
	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Ingeniería	46	72	12	10	23	49
Agronomía	138	217	15	37	11	9
TOTAL	184	289	27	47	34	58

Fuente: [CONARE-OPES: *Estadísticas Básicas sobre la Investigación en las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal 1996, 1998.*]

En la UNA las agronomías e ingenierías se reparten similarmente, en el ITCR las ingenierías físicas duplican las agronómicas, en la UCR la diferencia es notable. El 75% de las investigaciones de esa última institución incluidas en el área “Ingenierías” son agronómicas. Puede verse el siguiente gráfico en el que se consigna esa composición del área en las tres universidades donde la comparación posee sentido.



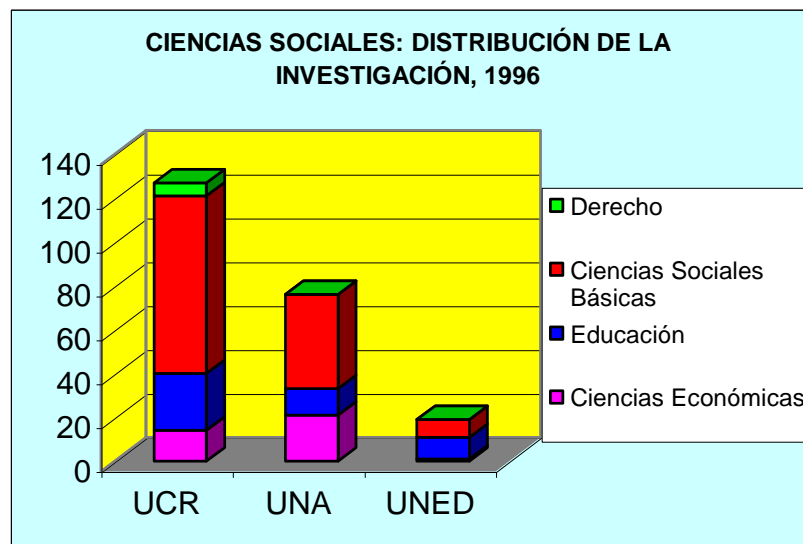
Nos ha parecido pertinente considerar por aparte al área de Ciencias Sociales, en tanto es muy diversificada e incluye subáreas importantes. Los siguientes cuadros nos permiten conocer la distribución de la investigación en esta área.

PROYECTOS E INVESTIGADORES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL, 1996 (datos absolutos)						
AREA	UCR		UNA		UNED	
	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Ciencias Económicas	14	24	21	32	1	1
Educación	26	50	12	21	10	13
Ciencias Sociales Básicas	81	128	43	57	8	7
Derecho	6	4	0	0	0	0
TOTAL	127	206	76	110	19	21
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Estadísticas Básicas sobre la Investigación en las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal 1996, 1998</i>]						

PROYECTOS E INVESTIGADORES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL, 1996 (datos relativos)						
AREA	UCR		UNA		UNED	
	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Ciencias Económicas	11,02	11,65	27,63	29,09	5,263	4,762
Educación	20,47	24,27	15,79	19,09	52,63	61,9
Ciencias Sociales Básicas	63,78	62,14	56,58	51,82	42,11	33,33
Derecho	4,724	1,942	0	0	0	0
TOTAL	100	100	100	100	100	100
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Estadísticas Básicas sobre la Investigación en las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal 1996, 1998.</i>]						

La subárea que más proyectos e investigadores aporta es la de Ciencias Sociales Básicas (proyectos: 63,78% en la UCR y 56,58% en la UNA). Educación en la UCR aporta en proyectos un 20,47% del área (el segundo lugar), mientras que en la UNA un 15,79%. Es interesante que aunque

educación ha sido un sector tradicionalmente substancial de la UNA, en 1996 había más proyectos e investigadores en Ciencias Económicas. En la UNED el 52,63% de los proyectos está en este sector. Véase el gráfico siguiente para apreciar la composición señalada.



Consideraciones generales sobre la investigación

La eficiencia, eficacia y el impacto (significación) de los proyectos, repetimos, no ha sido el objetivo de este estudio, e insistimos: es algo que en los próximos años debería determinarse con precisión. Vamos a reflexiones más globales.

Una primera observación general: la relación entre investigación y docencia tal cual está ahora no favorece un mejor desarrollo de la primera. El peso en recursos para la docencia es muy superior a los destinados a la investigación. En los siguientes años, esta relación tendrá que transformarse a favor de la investigación. Ahora bien, esto no se puede realizar de la misma

manera en cada universidad estatal (diferencias de métodos, situación de la docencia y otras actividades académicas, etc.). En la agenda de los siguientes años, podemos decir se encuentra: incrementar el lugar de la investigación, más y mejores proyectos e investigadores, y mayor presupuesto de apoyo.

En lo que sigue vamos a proseguir con nuestras consideraciones, más bien, generales.

- Ha sido mencionada reiteradamente la necesidad de una relación estrecha entre investigación y docencia. Las experiencias en muchas partes del mundo refuerzan el reclamo de este vínculo. Investigación sin docencia no trasmite importantes conocimientos actualizados y puede provocar el aislamiento o la alienación de la práctica investigativa, amén del debilitamiento de la renovación de los investigadores. Docencia sin investigación, fosiliza la labor docente. Un equilibrio armónico entre docencia e investigación debe ser el objetivo. Aunque la investigación debe permear todos los niveles de la docencia, el lugar evidente y, por muchas razones, privilegiado es el posgrado. Una formación académica de 4 o más años constituye una gran base para incursionar en las labores de investigación.
- A la hora de establecer prioridades en la investigación, lo más importante a tomar en cuenta deben ser los grandes parámetros de nuestro tiempo que hemos señalado: el significado en el sistema internacional académico, y el impacto en la realidad social nacional, regional o internacional. Aparte de estos raseros generales, no debe haber restricciones o limitaciones adicionales. En particular, la internacionalización de la investigación no se refiere solamente a los productos de ésta, sino a los procesos básicos de su desarrollo: proyectos con investigadores, recursos, financiación y realización en el marco internacional.
- Debe expresarse con toda claridad: la investigación es un motor decisivo del progreso de la inter o transdisciplina. Mucho del éxito que se posea en esta dirección dependerá de la forma como se realicen las investigaciones y se comporten los investigadores. A partir de investigaciones trans o multidisciplinarias es posible promover nuevos espacios y opciones académicas en todos los niveles, en especial posgrados. En esto un llamado de atención no sobra: los dirigentes y

administradores de la investigación deberán poseer una actitud sostenida de flexibilidad y amplitud de miras. La formación disciplinaria que predominantemente se ha tenido tiende a condicionar la percepción de nuevas iniciativas transdisciplinarias. Si se trata de encasillar proyectos e investigadores en áreas, disciplinas, o se juzga las investigaciones con base en raseros universales, se comete errores muy graves.

- Una apropiada relación entre la investigación y las otras dimensiones del quehacer académico se puede ver como un ejemplo (aunque no exclusivo y sin ánimo de no valorar otras entidades universitarias) en la experiencia del Instituto Clodomiro Picado de la UCR fundado el 13 de abril de 1970: un modelo, aunque no siempre posible de realizar. De un problema nacional (las mordeduras de serpientes), se creó una entidad que ha ido integrando investigación básica y aplicada, trabajo transdisciplinario, producción y mercadeo de mercancías, venta de servicios y acción social. Todo con proyección, estándares y calidad internacionales.⁷¹ Otro ejemplo para la universidad pública nos lo brinda una institución no universitaria: el *Instituto Nacional de Biodiversidad* (INBio), cuya última creación fue el *InBioparque* a principios del año 2000. Desde su creación, el 26 de octubre de 1989, ha constituido una extraordinaria experiencia que integra la investigación científica, la educación, la divulgación, e incluso la recreación; todo en una estrategia muy inteligente que asume las necesidades e intereses nacionales (en el manejo apropiado de la biodiversidad) adoptando mecanismos de financiación, administración, formación, y de impacto social plenamente acordes con la naturaleza de nuestro escenario histórico (combinando la cooperación internacional y nacional, venta de servicios, el mercado, convenios de gran magnitud, la sociedad civil, la academia, etc.). Además, debe resaltarse la concurrencia transdisciplinaria en sus actividades. No es que la universidad pública deba o pueda hacer eso, cada quien en lo suyo, pero hay muchas lecciones a sacar en ese tipo de experiencias: eso es lo que queremos resaltar.

- De especial relevancia para los siguientes años: ampliación del trabajo *interinstitucional* en Costa Rica, con especial interés entre las universidades públicas, pero no se debe descuidar otras instituciones

públicas o privadas. Debe ser un factor a incluir persistentemente en la creación y desarrollo de proyectos.

- La calidad de la investigación plantea sistemas de evaluación apropiados. En algunos casos, los índices internacionales de publicación constituyen una buena referencia. En otros, los registros de patentes. Existen varios mecanismos. La calidad o prestigio del espacio en el que se presenta el resultado de investigación o creación (revista, sala de exhibición, seminario, teatro, ...) es otro criterio. El impacto social es, también, criterio. En la búsqueda de la excelencia, no se debe caer en reducciones inadecuadas, repetimos: no se puede aplicar el mismo rasero a todas las áreas académicas. Se requiere un sistema que incluya flexibilidad, pertinencia y amplitud. Crear un sistema eficiente, académico y no burocrático de evaluación de la investigación deberá ser una empresa no solo interna a cada universidad sino, también, interinstitucional.

A manera de resumen de estas consideraciones: debe asumirse como premisa una orientación que permita una vinculación mejor con el entorno, una ruptura con el esquema *cerrado* de investigación academicista.⁷² Como señala Arturo Jofré: el modelo clásico de desarrollo científico y tecnológico se basa en tres ejes: por un lado la infraestructura y el equipo, por el otro los recursos humanos y, finalmente, los recursos financieros para la operación. Este modelo fracasa esencialmente por ser cerrado, no abierto, es decir no influido por su contexto. Debe ponerse énfasis, entonces, en una evaluación del impacto de la actividad de investigación. Esto debe subrayarse porque, en sus consecuencias, rompe con los esquemas tradicionales en la evaluación de los proyectos y actividades de investigación. Jofré sugiere: “Para medir este impacto será necesario formular índices o determinar una serie de variables a nivel macro, en por lo menos cinco áreas críticas: Impacto en el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, evaluado a escala internacional; impacto de la investigación aplicada en sectores sociales; impacto de la investigación aplicada en el sector productivo; utilización de los resultados de la investigación en el campo académico, impacto de los resultados de la investigación en el debate nacional e internacional. Aunque la tarea es compleja, es importante realizarla por dos razones: los índices actuales resultan insuficientes y es necesario determinar el impacto de los cuantiosos recursos que se asignan a estas actividades. Siempre habrá un componente cualitativo,

intangibles, difícil y peligroso de reducir a mediciones, evaluación que se utilice, pero este hecho no debe constituirse en fundamento para evitar la evaluación.”⁷³

Finalmente, el asunto es, incluso, más amplio: la *universitas* volcada hacia fuera obliga a una nueva relación entre algunos de los protagonistas del quehacer cognoscitivo, como los investigadores y los administradores de la investigación. Ha habido experiencias en sentidos simétricos pero opuestos para propiciar una tensión entre unos y otros. El simple burócrata que evalúa el trabajo intelectual y académico sin tener los atributos para ello, transgrediendo sus límites, bordeando el irrespeto, y, por el otro lado, el investigador que pasa olímpicamente por encima de cualquier aspecto administrativo porque se trata de algo “impropio” a su posición. En Costa Rica ha predominado más el primer extremo, producto de una organización insituacional que ha favorecido en manejo administrativo, el mayor estatus de la burocracia, y la debilidad en el quehacer de investigación en general. Con la mirada hacia delante, lo que debería perfilarse en lugar del burócrata achatado en sus miras es un nuevo tipo de administrador, un trabajador auténtico del conocimiento con el mismo estatus del intelectual, un gestor. Y entre gestor e investigador debería establecerse un pacto, una colaboración simbiótica, orientada hacia los reclamos que como un todo posee la universidad hacia fuera, hacia la sociedad, en la realidad histórica que la condiciona. Aquí es donde tiene significado la opinión de Drucker:

“Los intelectuales necesitan la organización como herramienta; les permite practicar su *techne*, saber especializado. Los gestores ven el saber como un medio para conseguir un fin, el de los resultados organizacionales. Ambos tienen razón; son polos más que contradicciones; es más, se necesitan mutuamente. El científico investigador necesita al director de investigación y el director de investigación necesita al científico investigador. Si uno tiene más peso que el otro sólo se consiguen el no funcionamiento y una frustración absoluta. El mundo del intelectual, a menos que esté contrapesado por el gestor, llega a ser un mundo en el que cada uno ‘va a lo suyo’ pero nadie hace nada. El mundo del gestor, a menos que esté contrapesado por el intelectual, llega a ser burocracia y la ‘grisura’ embrutecedora del ‘hombre de la

organización'. Pero si los dos se equilibran puede haber creatividad y orden, realización y misión.”⁷⁴

El posgrado

Desde que se creó en el *Tercer Congreso Universitario* de la UCR el Sistema de Estudios de Posgrado, se ha dado un extraordinario progreso de los posgrados en el país que involucra no solo a las universidades estatales sino a muchas privadas.

El posgrado es un instrumento valioso para realizar varias tareas: aumentar el nivel formativo de los nuevos egresados universitarios, construir una relación de formación superior con profesionales egresados tiempo atrás, nutrir y mejorar los estudios de grado (Bachillerato y Licenciatura), favorecer las tareas de investigación.

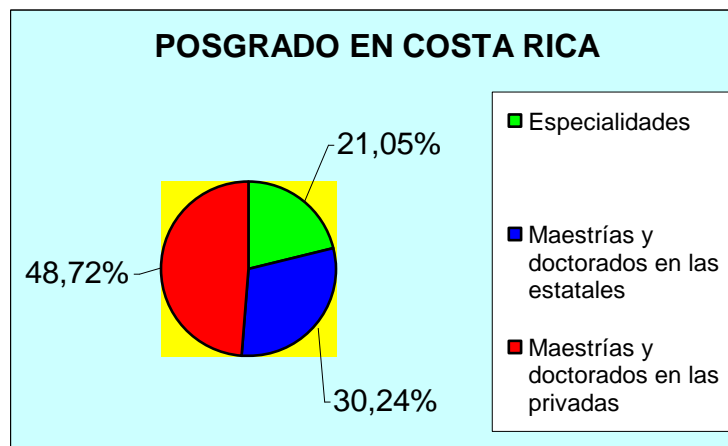
El Diplomado, Bachillerato y la Licenciatura siguen siendo los grados académicos que requiere mayoritariamente nuestra sociedad. El caso de las especialidades médicas ha sido una excepción, originada en una demanda profesional diferente. Otro caso particular: las maestrías en Administración, más que una continuación de estudios de una carrera de Administración de Negocios han sido establecidas como estudios complementarios, que no plantean gran demanda de conocimientos previos en la especialidad. No se podría pensar hacer lo mismo exactamente dada la estructura curricular actual con otras áreas (por ejemplo: Ingeniería química, Matemática, Agronomía, o Inglés).

El posgrado ha tenido un crecimiento relativo en los últimos años, que se puede consignar en el cuadro siguiente.

POSGRADOS EN COSTA RICA: ALGUNOS DATOS							
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Estatales: Especialidades*	161	111	156	165	154	183	197
Estatales: Maestrías + Doctorados*	52	66	52	87	127	139+1	281+2
Privadas: Maestrías +	2	13	97	189	263+2	264+8	442+14

Doctorados*							
Posgrados de instituciones extranjeras**	242	194	204	214	185	192	194
* Fuente: [CONARE-OPES: <i>Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 1990-1996</i> , julio 1997] ** Fuente [CONARE-OPES: <i>Características de los diplomas extranjeros presentados a CONARE para su reconocimiento de 1987-1997</i> , octubre de 1997]							

Si incluimos todas estas formas de posgrado en el mismo paquete, se pasó de 457 graduados en 1990 a 1.130 en 1996: una expansión de un 147,26%. El asunto es, sin embargo, más significativo si se estudia cada categoría de posgrado. Las especialidades han tenido un comportamiento muy estable: entre 1990 y 1996 crecieron un 22,36%.



Lo relevante fue la expansión de las maestrías. Entre 1990 y 1996 el crecimiento de graduados de posgrado en las instituciones estatales *sin incluir las especialidades* fue de un 444,23%. En las privadas, **en solo 4 años**, entre 1992 y 1996, la expansión fue de 370,1%. La primera observación subraya la tendencia a un crecimiento muy grande de los posgrados. En segundo lugar, si se suman las especialidades (que son dadas en las estatales), maestrías y

doctorados de las estatales, se obtiene un total que representa un porcentaje ligeramente superior al total de posgrados de las privadas. No obstante, lo más importante es notar que, sin incluir las especialidades, las universidades estatales representaron en 1996 solamente un 62,06% del número total de graduados en maestrías y doctorados de las privadas. Véase el gráfico.

Una segunda observación: la expansión de graduados de posgrado en las universidades privadas es la tendencia más significativa.

Es interesante notar, por otra parte, cómo de manera regular personas (extranjeros o costarricenses) que han obtenido sus posgrados en universidades extranjeras (aunque a veces con sedes en Costa Rica) se incorporan al país. En 1990, la mayoría de posgrados que se incorporaron fueron otorgados por instituciones extranjeras (215 nacionales *versus* 242 extranjeros), sin embargo la situación se modificó drásticamente en los siguientes años (en 1996: 936 *versus* 194).

Lo anterior nos revela la situación dinámica y expansiva de los estudios de posgrado. Pero es conveniente ir un poco más a los detalles para no perder la perspectiva completa. Por ejemplo, ¿dónde están las maestrías? La mayoría de las maestrías son del área de Ciencias Sociales. Consideremos algunos datos de 1996. En las universidades públicas: en la primera área se graduaron 166 de 281 personas (el 59%). En las privadas: 312 de 442 (un 70%). En las universidades privadas casi la totalidad de “Ciencias Sociales” se refiere a Administración de Negocios. En las estatales, la mitad de las maestrías de la UCR se dieron en Administración, y en el ITCR el 79% en esa carrera. ¿Las especialidades? 43 en Ciencias Sociales y 154 en Salud (Derecho y Medicina respectivamente).⁷⁵ Conclusión: nos hemos llenado de administradores de negocios con maestrías: demandas y oportunidades dadas por el mercado y el escenario histórico que vivimos. En el resto de áreas profesionales y académicas la expansión ha sido mucho menos relevante.

¿Cómo se distribuyeron las maestrías y doctorados de las universidades públicas en 1996? La UCR con 204, el ITCR con 63, la UNA con 9 y la UNED con 5. Ahora bien, si se incluyen todas las formas de posgrado la situación queda así: la UCR con 480, el ITCR con 63, la UNA con 10, y la UNED con 5.⁷⁶ Estos datos señalan la relevancia de la UCR en el posgrado de la universidad pública.

En los siguientes 25 años, el posgrado experimentará un crecimiento inevitable debido al lugar expansivo del conocimiento en la economía y en la vida social. Los grados hoy usuales no serán suficientes para asegurar los crecientes requerimientos del contexto histórico. Es necesario prever que la oferta de posgrado obedecerá a otros patrones que aquellos seguidos hasta ahora. Dejando de lado las especialidades, Administración de Negocios, o incluso Filosofía, esta oferta y su dinámica estuvieron asociadas a las necesidades de mayor formación de la misma academia. Esta orientación es importante que siga para beneficio de las universidades costarricenses, la maestría y el doctorado en forma creciente deberán ser los grados obligados del claustro universitario, y los doctorados académicos ofrecidos deberán aumentar cuantitativa y cualitativamente. Sin embargo, existen otros ejes que serán claves en el significado del posgrado: ampliación del carácter complementario de los estudios, oferta multi o transdisciplinaria, oferta regional e internacional de las opciones de posgrado. Ya se ha venido dando en los posgrados universitarios: presencia de profesionales que realizan maestrías en campos diferentes (más o menos) a los de su primera especialidad. Son muchas las razones por las que esto se da, como, entre ellas, las demandas del trabajo profesional, las interrelaciones del saber, o los cambios de interés en la vida personal. En perspectiva, fortalecer esta dinámica no solo es cabalgar un brioso corcel que ya existe, sino que está llamada a ser algo decisivo en un contexto definido por una educación más permanente y más diversificada.

En la misma dirección, el inevitable flujo transdisciplinario o mutidisciplinario se expresará en los posgrados con la mayor fuerza, los vínculos y relaciones entre áreas y disciplinas académicas se incrementarán. La diversidad, flexibilidad e transdisciplinaria de los posgrados obligarán a un salto cualitativo, para el que las universidades públicas no solo deberán estar preparadas sino que deberán dirigirlo con gran lucidez.

No será menos importante, lo que ya es un hecho en muchas latitudes y se da en Costa Rica: maestrías y doctorados internacionales. En esto existe una diversidad de posibilidades de acuerdo a la ponderación en que intervengan varios factores: participación internacional de estudiantes, profesores, naturaleza de los títulos, recursos materiales compartidos, utilización de *campus*, número de universidades y países, etc.. Sin duda, se debe pensar en el crecimiento de posgrados regionales (centroamericanos, latinoamericanos, ...) pero, también, de carácter más amplio (2 o más países de cualquier latitud).

Ahora bien, las universidades públicas deben tener conciencia que esta perspectiva impone acciones muy diversas, entre ellas: la ampliación y diversificación de la oferta académica (con base en el mercado profesional pero, también, con mirada estratégica) y el mejoramiento de los estándares del posgrado (la explosión cuantitativa debe acompañarse de progreso cualitativo: *la calidad es una premisa*). Por ejemplo, la nomenclatura y los criterios de ingreso deberían mejorarse para que se fortalezca la calidad. La relación entre maestría, doctorado y otras formas de estudios posteriores debe ser reevaluada. En el mismo sentido, debería analizarse el significado de las especialidades y su diferencia con relación a los otros posgrados: ¿es conveniente que existan fuera de Medicina y Derecho?, donde existen: ¿deberían incluir más investigación de la que reciben? Y en el caso de la UCR, ¿resultará conveniente que un espacio tan decisivo de la academia del futuro sea administrada centralizadamente o convendría un manejo más descentralizado, por ejemplo por áreas? En los siguientes años habrá que encontrar respuestas a estos asuntos.

Los posgrados, normalmente asociados a la investigación, han aumentado significativamente en la región latinoamericana y el Caribe. Incluyendo especialidades, maestrías y doctorados hay unos 8.000 en la región, un 51% son maestrías. Se trata de unos 180.000 estudiantes (la mayoría en instituciones públicas).⁷⁷ Sin embargo: llega a solo el 3,5% de los alumnos de la educación superior. Para contrastar, países como Canadá tienen un 5,8%, Austria un 7,1%, Finlandia un 8,2%, Francia un 10%. Estos datos revelan la urgencia de fortalecer los posgrados en la región.⁷⁸ Además: en un reciente estudio se constató que la mayoría de posgrados y especialidades se dan en las ciencias de la salud y que todavía están muy por debajo programas en ciencias agropecuarias, de la educación o de las ingenierías.⁷⁹ La situación no es, sin embargo, la de Costa Rica.

El progreso de todos estos importantes vectores académicos obligará a replantear el posgrado de nuestras universidades de muchas maneras. Creemos, sin embargo, que la mejor forma de abordarlo es dentro de una perspectiva que integre todas las dimensiones académicas: los *currícula* en general y la organización del claustro.

La multidisciplinaria o transdisciplinaria y la ruptura con la departamentalización

Una de las tareas principales de la universidad del Siglo XXI será, sin duda, la reconceptualización y reconstrucción de las disciplinas. Los límites de las disciplinas académicas, muchas veces, se han defendido con mayor celo que las fronteras nacionales. Establecidas en la historia del pensamiento hace ya mucho tiempo, han determinado las características de buena parte de la creación cognoscitiva y, también, de la formación profesional. La generación de disciplinas cognoscitivas como universos específicos con metas, métodos, y fronteras han sido construcciones sociohistóricas con fundamento epistemológico. La expansión de la especialización ha sido expresión del progreso de la humanidad en su comprensión y manipulación del entorno, procesos decisivos y necesarios (“naturales”) en la ampliación de las posibilidades del conocimiento (por lo tanto, de las disciplinas). La especialización seguirá siendo un vector positivo inevitable de la evolución subsiguiente del conocimiento y de la academia. Sin embargo, el proceso necesario de distinguir, separar y especializar para el conocimiento, es apenas una reconstrucción conceptual abstracta de lo real (histórica y cultural). Los aspectos y dimensiones que logramos aprehender forman parte de un todo integrado y unificado: metafísicamente, el “ser”. Una mejor reconstrucción teórica de esas diferentes dimensiones exige una interacción creciente de las disciplinas que históricamente permitieron abordarlas y, a la vez, un replanteamiento de sus fronteras. Por eso, a pesar de las divisiones y subdivisiones, siempre ha habido, en menor o mayor grado, interacciones disciplinarias, y coexistido una dirección intelectual que podemos caracterizar como “holística”. Con el progreso de la especialización y la “focalización” cognoscitivas, contrariamente a lo que muchos han pensado, se han abierto más posibilidades para los contactos multidisciplinarios y trascender o hacer desvanecer las fronteras disciplinarias establecidas en los últimos tres siglos: el momento de la transdisciplinaria. Uno de los impactos del desarrollo tecnológico de los últimos años (la informática, las telecomunicaciones, y la electrónica), es precisamente el fortalecimiento de las tendencias a esa recomposición de las disciplinas, de sus objetivos y fronteras.

Mientras la evolución de los quehaceres cognoscitivos ha seguido una dirección “conspirativa” frente a las fronteras disciplinarias, muchas universidades han tratado de preservar departamentos y facultades en formas estancas. Es posible que en ciertas etapas de la evolución académica, cognoscitiva, institucional o nacional, fortalecer el departamento sea esencial. Todo depende de la situación concreta. Lo que sí se debe perseguir es la perspectiva más general, en el escenario internacional. Debemos advertir, sin embargo, que, muchas veces el asunto en juego no ha sido una percepción razonable sobre la etapa que se vive del desarrollo académico. Las recomposiciones de programas académicos, profesores y estudiantes, que demanda la evolución del conocimiento, se han visto enfrentadas y obstaculizadas muchas veces por los intereses de feudos administrativos, por la ausencia de visión, o por la inmadurez institucional. Pero concreticemos: los departamentos han sido la manera universitaria de dar cuerpo a las disciplinas científicas. Son éstos, entonces, los que están en el corazón de nuestro debate. En Costa Rica, la Reforma de 1957 de la Universidad de Costa Rica colocó a la “departamentalización” como un paradigma académico y administrativo, que asumió objetivos apropiados para fortalecer las disciplinas en una academia (entre 1940-1957) gobernada entonces por una visión “profesionista” y una federación de facultades profesionales. Nadie puede negar el exitoso derrotero que esta orientación supuso para la universidad costarricense. En la UCR, el *Tercer Congreso Universitario* otorgó o sancionó el nombre de Escuelas a los Departamentos (hay hasta Facultades en esa universidad que son departamentos), pero el modelo académico ha seguido siendo el mismo. Las nuevas instituciones públicas de educación superior que se crearon en los años 70 (con estrategias presenciales) asumieron la departamentalización como premisa heredada y conveniente: había que concentrar esfuerzos para proteger y desarrollar las disciplinas.

De cara al Siglo XXI y frente a retos y demandas propias del nuevo escenario, dentro de nuestras comunidades universitarias, desde hace algún tiempo, ha existido una presión hacia una transformación del paradigma de la “departamentalización”. Las interacciones transdisciplinarias o mutidisciplinarias se han visto muy limitadas por el funcionamiento académico y administrativo de los departamentos existentes. Las limitaciones proporcionadas por la departamentalización han afectado directamente la labor de muchos académicos. Los profesores han sido considerados “propiedad” de

los departamentos (se denominen estos Escuelas, Facultades o Departamentos), atados a los objetivos académicos de éstos y bajo la voluntad de sus miembros y, especialmente, sus directores (a veces favorecen la transdisciplina, pero lo más común es que no). Los “feudos” departamentales han obstaculizado programas multi o transdisciplinarios de docencia, investigación y acción social. La movilidad efectiva de los profesores entre departamentos ha sido casi imposible, y resulta lo mismo con la creación de nuevos departamentos. Fortalecer con profesores sectores nuevos en expansión (como sedes regionales, carreras nuevas) ha podido hacerse, en ocasiones, solo “manipulando” a los feudos departamentales. Por supuesto, estos problemas no han afectado idénticamente a cada universidad estatal ni tampoco a cada Escuela, Facultad o Área. Pero debemos considerar la perspectiva más general. Estos obstáculos, donde sea que se den hoy o estén proclives a generarse, deberán desaparecer de cara a las exigencias del contexto histórico. Lo que se invoca de una manera más amplia es el replanteamiento de las disciplinas, dentro de una visión para responder a lo que suele llamarse multi, trans o interdisciplina. Debe tenerse en mente, sin embargo, que constituye una tarea planteada no solo nacional sino internacionalmente. Y, por eso, su éxito o no dependerá de factores que actúan en varias dimensiones.

¿Qué implicaciones tendría una ruptura con la departamentalización –para empezar– en la oferta académica? En nuestra opinión: muchas. Convergen varios asuntos que, por supuesto, trascienden la mera organización del claustro: la naturaleza de las opciones profesionales, cambios curriculares fundamentales, el significado de los títulos universitarios, el papel de la investigación en la formación, la vinculación con el entorno, etc. Ahora bien, es posible estar de acuerdo en el diagnóstico: la necesidad de la reforma del paradigma de la departamentalización, la flexibilidad y movilidad en el claustro, las adecuaciones curriculares, la transformación y ampliación de la oferta académica, etc. Pero ¿qué es lo que habría que hacer?, ¿cómo y cuándo hacerlo?, ¿cuál es la estrategia a seguir?

Vamos a ofrecer apenas algunas sugerencias. Primero, una advertencia: un mayor nivel de precisión se requiere, que no es el propósito de nuestro estudio aquí. Consideramos importante que se asuma por parte de las autoridades y comunidades universitarias, como una tarea de la mayor relevancia, la elaboración de un diagnóstico más específico y una orientación prospectiva de reforma universitaria con base en la situación de cada

institución. Porque no es la misma situación la de la UNA (que ha realizado una amplia reforma universitaria donde muchas de estas variables se analizaron, y con importantes transformaciones de su oferta académica, organización y perspectiva institucional), que la de la UCR en la que los procesos de cambio han sido muy pocos. El tamaño también importa: instituciones más pequeñas como el ITCR poseen distintas posibilidades. Y, tampoco, se puede dejar de subrayar la diferencia cualitativa de la UNED debida a su metodología de formación. Por eso, algunas de nuestras ideas tendrán sentido para la UCR y ninguno o menos para la UNA, algunas de nuestras propuestas organizativas y académicas no resultarán igualmente válidas para el ITCR (además que habría que añadir los límites de su espectro temático) como sí para la UCR o la UNA, y lo mismo sucede, más drásticamente, con relación a la UNED. Pero la visión general, que se busca transmitir aquí, sí puede ser de utilidad para las cuatro instituciones, una a una, y, sobre todo, para el conjunto de ellas visto como un sistema integrado, un tema que desarrollaremos luego con mayor precisión. En lo que sigue, nuestro propósito será apenas sugerir algunas líneas posibles de reforma de los claustros y el quehacer universitarios. Nuestra perspectiva es de largo aliento. Estamos conscientes que existirían diversos obstáculos para avanzar en una dirección como la que vamos a proponer. Y aun si las comunidades estuvieran de acuerdo y dispuestas a hacerlo, el asunto convoca a otros protagonistas sociales fuera de las mismas. No desconocemos, tampoco, la experiencia de las universidades que ya han dado pasos en algunas de estas líneas de reforma. Más que establecer un análisis de lo realizado por cada una de éstas y sus perspectivas, hemos preferido abordar los asuntos de una manera global, que sirva, más bien, a delinear una posible orientación general, con vocación de conjunto.

Sin entrar en el territorio de la especialidad curricular (en la que Costa Rica posee excelentes expertos), y más bien para ayudar a expresar nuestra línea de pensamiento, empezamos por responder a la pregunta: ¿cómo redefinir lo que es una “unidad académica”? Nos parece lo más pertinente definirla de la forma más simple y significativa como un conjunto de profesores asociados *temporalmente* a un programa de docencia (de grado o posgrado), o investigación, o acción social (o de varios fines simultáneos), etc. La “longevidad” de la unidad dependería de varios factores académicos y administrativos que deberán ponderarse apropiadamente (objetivos, recursos,

dinámica del claustro, garantías para estudiantes y profesores, etc. ...). Una colección de requisitos viables será establecida para la creación de una unidad académica. Incluso, no sería ilógica la posibilidad de varias unidades orientadas a la misma disciplina académica. Nuestra experiencia ha sido muy rica. ¿Cuántas veces un grupo de presión de un departamento no lo ha mediatizado en su favor contra otro grupo, disminuyendo su productividad académica? ¿Por qué no abrir espacios a la sana competencia académica de colectivos de profesores? Dada una base de seriedad y altura académicas, no resulta inconveniente ofrecer la posibilidad de varias opciones de formación a los estudiantes y al país, y ¿por qué no puede darse en la misma universidad? Siempre que no haya una expansión en el uso de recursos, esta estrategia sería pertinente. El modelo del departamento inflexible llega a un punto en su evolución en el que no puede apoyar la diversidad y pluralidad académicas. La movilidad y la flexibilidad académicas que posee una concepción de esta naturaleza serían extraordinarias, decisivas, para ayudar a enfrentar un contexto histórico que ha hecho del cambio una regla de lo cotidiano.

De los departamentos a las áreas

En una perspectiva para la universidad pública que reclama el fortalecimiento de dimensiones como la investigación, la ampliación y diversificación del posgrado, la internacionalización de todo su quehacer, valores e identidad nacionales, la oferta de servicios múltiples a la sociedad, la organización eficaz del elemento humano se vuelve un reclamo fundamental. Y en esto la movilidad, la interrelación y la facilidad para crear unidades y programas académicos por los profesores es esencial. El énfasis en la movilidad, flexibilidad, libertad y “temporalidad” de los agrupamientos, programas, y opciones académicas que proponemos requiere, sin embargo, mecanismos institucionales que impidan la atomización y favorezcan la coordinación de la actividad. Es decir, un medio que equilibre las direcciones de los flujos universitarios: el cambio y la permanencia. En nuestra opinión, ese espacio institucional con permanencia y estabilidad puede ser lo que vamos a llamar con el término *área*. El área se definiría como un conjunto de unidades

académicas agrupadas por razones epistemológicas, académicas, funcionales o históricas; o, planteado de otra manera: como un conjunto de profesores integrados en unidades académicas. Nótese que si bien usamos la palabra área para orientar el sentido de lo que deseamos expresar aquí, y si bien ésta nos permite una primera asociación con las llamadas áreas que existen por ejemplo en la UCR, su sentido es distinto: su punto de partida es una ruptura con la departamentalización. De igual manera, no coincide necesariamente con las “áreas” de la UNA emanadas de su reciente reforma, pues éstas se conciben allí “de manera paralela a la organización de la Universidad en facultades, centros, sedes y unidades académicas”.⁸⁰ En lo que sigue entendemos el área como un elemento de la organización. Las áreas se pueden llamar Facultades o como se quiera dependiendo de variables históricas o conveniencias sociológicas. Antes de seguir, repetimos nuestra advertencia: aunque la perspectiva organizativa de “área” puede tener pertinencia en el ITCR, nuestra consideración en esta ocasión se dirige esencialmente a la UCR, aunque también, eso sí en menor medida, a la UNA. Las áreas, que habría que redefinir o restablecer, constituirían el marco bajo el que se cobijarían, interactuarían y nutrirían las actividades de los diferentes componentes que cada integra la institución. ¿Qué atribuciones tendrían? En este modelo, las áreas serían el marco que coordina, apoya, y ayuda a optimizar la labor de las unidades académicas que agrupa. Sería el lugar en el cual, por ejemplo, se tomarían las decisiones de distribución del presupuesto para las unidades académicas, buena parte de los procesos de evaluación académica, las acciones de participación democrática, las acciones globales de interrelación con la sociedad civil, etc..

Cada profesor estaría asociado a un área general dentro de la cual habría varias unidades académicas con programas de docencia, investigación, acción social, producción, venta de servicios, etc. En general, cada profesor estaría en una o varias unidades académicas, pero no se excluye que no sea así en algunos casos. La aprobación de unidades académicas nuevas y los programas académicos (que ofrecen carreras profesionales u organizan la investigación) quedaría esencialmente en manos del área (la que, por supuesto, debería dotarse de procedimientos apropiados). El modelo organizativo no debería excluir, todo lo contrario, la creación de unidades académicas que integren profesores de diferentes áreas. No es difícil pensar en mecanismos institucionales para coordinar este tipo de situaciones.

En esta visión el papel del “área” responde no solo a razones epistemológicas sino, también, a la conveniencia académica e institucional de adecuar criterios, parámetros y procedimientos a las diferencias de área. No resulta apropiado aplicar parámetros comunes e indiscriminados de gestión, desarrollo, evaluación, calidad, precio de matrícula, admisión, a todas las áreas. Ahora bien, la idea no es establecer feudos más grandes, la estrategia organizativa se debe basar en los profesores (con algunos criterios y requisitos razonables) y las decisiones académicas se deben tomar en las unidades construidas libremente. La movilidad de una unidad académica hacia otra área debe, también, concebirse con mayor flexibilidad.

Esta perspectiva afirmaría, amén de los grandes cambios académicos y curriculares, un proceso efectivo de *descentralización*. Pero no para fortalecer los departamentos, sino la gestión de los profesores con base en agrupamientos o reagrupamientos de los mismos y con base en programas académicos sólidamente planteados. En este esquema de descentralización institucional, para dar un ejemplo, es posible que las reglas de admisión puedan establecerse más apropiadamente con requerimientos por área (por ejemplo: pruebas de admisión realizadas por área). Habría pues que revisar la pertinencia de los exámenes generales de admisión en las instituciones universitarias que los tienen. Es interesante señalar que en la mayoría de países europeos las pruebas nacionales para obtener la graduación de estudios secundarios es, en general, el mecanismo para abrir el acceso a la educación superior.⁸¹ Con base en una descentralización semejante se puede pensar en mayores y más amplias interacciones, intercambios, programas académicos que trasciendan el marco de una institución. La descentralización favorece las acciones interinstitucionales y, más que eso, el sistema integrado de la educación superior estatal. Muy en el largo plazo, tal vez se puede pensar en un solo sistema universitario que integre diversas áreas que hoy forman parte de cada una de las universidades estatales. Decimos esto porque, tratándose de un país pequeño, la integración, coordinación y mejor homogeneización poseen sentido, dadas las circunstancias y recursos posibles. Sin embargo, en todo esto no debe perderse la perspectiva histórica: las agrupaciones humanas y académicas que dieron origen a las universidades estatales costarricenses poseen cada una fisonomías propias, con diferentes valoraciones, expectativas, interrelaciones y conciencia de su papel institucional. Con un nivel así de descentralización, ¿se convertiría una universidad en una federación de áreas?

En nuestra opinión: no. Hay acciones y procesos que trascienden las áreas definidas por razones epistemológicas, académicas e históricas. Tareas *estratégicas* que convienen a todas las áreas y que por separado no se podrían realizar apropiadamente, mecanismos de fiscalización administrativa, procesos de apelación a decisiones tomadas dentro del área, evaluación institucional, nacional, internacional, las relaciones globales con el Estado y la sociedad civil (negociaciones presupuestarias, rendición de cuentas, coordinaciones con otras instituciones, coordinación de la participación en los planes nacionales de desarrollo, ...), etc. Será necesario redefinir el papel de las entidades centralizadas para que eficientemente cumplan tareas de apoyo administrativas y académicas comunes para todas las áreas: información, procesos de respaldo para la matrícula. Pero, además, la relación “inter-áreas” por más que pudiese “acomodarse” en un área es conveniente que reciba apoyo institucional. Por último, lo que es lo más decisivo: un área o un conjunto no estructurado de ellas no puede llevar a cabo una misión universitaria en el sentido más profundo de esta noción. Precisamente, la integración y complementariedad de las áreas es parte de esa misión unificadora. Los tiempos obligan a replantearla, pero la visión universalizante y humanista de la universidad sigue siendo parte medular de su misión. Repetimos: no debe pensarse en este modelo universitario como una federación de áreas. Se trata de una organización para realizar mejor una misión y los fines de la universidad como un todo en el nuevo contexto. Por razones similares, no se puede interpretar, tampoco, como una vuelta a las facultades “profesionistas” de los primeros años de la UCR. Se trata, más bien, de un salto más lejos en el progreso de los conocimientos y saberes académicos, y para responder adecuadamente a las exigencias de avance de la investigación, el fortalecimiento cultural general, los servicios directos a la sociedad y de crear la mayor calidad de la formación profesional.

El sentido de la formación en un mundo cambiante

El cambio social siempre ha sido una variable de la sociedad moderna; para empezar, la economía capitalista siempre lo ha empujado. En la segunda mitad del Siglo XX, el ritmo del cambio social se intensificó por el “matrimonio apasionado” de las ciencias y la tecnología y la economía, el conocimiento científico y la economía. El conocimiento científico aplicado a la

guerra genera el cambio, pero nunca con las implicaciones sociales tan profundas como cuando interviene en la economía y en el consumo colectivo: procesos que han caracterizado las últimas décadas. Todo se amplifica, aún más, con la expansión revolucionaria de la computación y la electrónica, de las tecnologías de la comunicación, y de los medios de transporte. Los avances de la computación y la electrónica multiplican el procesamiento de la información y reconstruyen la práctica cognoscitiva en todos los campos y niveles. Las telecomunicaciones expanden los contactos individuales y colectivos en todas las actividades mundiales y, particularmente, empujan aun más los cambios en la información y el conocimiento. La movilidad, los flujos e intercambios de personas y mercancías, y los cambios geopolíticos al caer la Guerra Fría, en un mundo cada vez más interconectado, modifican las realidades nacionales y, también, las percepciones, conciencias, valores, formas de vida. Hay una aceleración en la realidad pero, también, en la conciencia individual y colectiva. Las transformaciones cognoscitivas, tecnológicas, geopolíticas, económicas, sociales y culturales obligan a replanteamientos de la formación universitaria de profesionales. No solo en los contenidos, las áreas académicas, los límites que encierran una carrera y sancionan un título, sino, también, en los métodos y los instrumentos universitarios.

Nos interesa ahora poner en relieve la *formación permanente*. La universidad, o mejor aún el sistema de educación superior, deberá ofrecer muchas más opciones de formación. La tradicional conducente a un grado o a un posgrado es apenas una de ellas. La formación con el fin de actualización, modernización o profundización del profesional egresado es otra. Una preparación complementaria (conducente o no a un título) constituye otra opción para profesionales que buscan ampliar su formación en otra disciplina. No debe dejarse por fuera la formación libre (sin requisitos) ofrecida con propósitos culturales o sociales. Cada opción plantea objetivos, características y perfiles educativos, métodos, instrumentos y, en general, espacios académicos diferentes. La formación universitaria debe pensarse como conjunción e integración de diferentes tipos de estudiantes, métodos y perspectivas.

El sistema de estudios conducentes a los diversos grados deberá ser siempre la columna vertebral de la universidad, pero eso no significa que las otras formaciones deban ser poco importantes. Especialmente, la trascendencia de los estudios de actualización y complementación solo puede incrementarse

en el contexto histórico de cambio que vivimos. Debe cambiar el esquema de darle al profesional la mayor cantidad de contenidos y recursos académicos para que el egresado pueda ejercer más o menos bien su práctica (a lo sumo aprender un poco más) sin prácticamente tener que volver a pisar la universidad. En su lugar, la premisa ahora es lo contrario: el retorno obligado del egresado a la universidad de forma permanente *aunque de diferentes maneras*. Si la perspectiva es de más tiempos destinados a la formación realizados a lo largo de la vida: ¿deberá mantenerse, por ejemplo, la misma relación que tenemos entre el grado y el posgrado? Pensamos que asumir el paradigma de la educación permanente como una característica persistente e inevitable obliga a reformular la misma formación básica que conduce a grados y posgrados. Un punto decisivo lo podemos plantear interrogativamente: ¿qué debe quedarse y qué dejarse para luego en esta formación? Ya volveremos sobre esto.

Dentro de este contexto, no será posible abordar muchas de las diferentes opciones de formación que debe ofrecer la universidad pública sin recurrir a diferentes opciones institucionales, métodos e instrumentos pedagógicos. Visto este asunto con esta perspectiva tan amplia, la matrícula en todos los cursos y actividades de la universidad sería muy grande. Será imprescindible ampliar la educación “*telemática*” con el concurso de computadoras, teléfonos, videos, Internet.⁸² Las universidades públicas deberán asumir la delantera en esto. De una u otra forma, todo empuja a nuestras universidades a “virtualizar”, “Internetear” y “telecomunicar” muchas de sus actividades y opciones académicas. Ya existen en el mundo muchísimas experiencias positivas de este tipo.

Por otro lado: la metodología planteada privilegiadamente, con todos los ajustes tecnológicos que hay que establecer, es la *educación a distancia*. En Costa Rica, la educación no presencial ha estado reservada a la UNED, que ha acumulado una gran experiencia en este campo. Pero, resulta evidente: la UCR, la UNA y el ITCR tendrán que acudir a esta metodología en muchas de sus actividades. En un sistema integrado de la educación superior estatal esto se podrá hacer coordinando y aprovechando los esfuerzos y las experiencias acumuladas institucionalmente. Antes de que exista un sistema así, muchas acciones ya se podrían coordinar en esa dirección.

La reforma curricular

La estructura de la oferta de grados en Costa Rica incluye Diplomados, Profesorados, Bachilleratos, Licenciaturas, Maestrías, Especialidades y Doctorados. Todos ellos deberían considerarse por separado. Y, de igual manera, dado que su relevancia es diferente en cada universidad pública, su evaluación y sus perspectivas deberían considerarse de manera precisa. Sin embargo, los Profesorados constituyen una opción específica en la educación, y los Diplomados (e incluso los Profesorados) cada vez tenderán a formar parte de los Bachilleratos. Nos parece apropiado, entonces, dirigir nuestra atención al Bachillerato como el grado básico fundamental de las universidades públicas para una mayoría de sus opciones académicas. De nuevo, advertimos, en lo que sigue buscamos ofrecer una perspectiva general, una pintura intelectual, no un plan preciso de desarrollo académico.

En nuestra opinión, la formación de grado en el nuevo escenario definido por la educación permanente debería concentrarse en darle al estudiante sólidos fundamentos de las disciplinas, lo medular y cualitativamente importante de los contenidos y métodos de su carrera. Pero, además, deberá formar en los mecanismos intelectuales que le permitan al estudiante actualizar y completar su formación después de graduarse. Sin embargo, no podría pensarse en una reforma curricular y académica así al margen de un replanteamiento del significado del posgrado, en un escenario histórico que precisamente hace de la educación permanente una premisa inevitable. De varias maneras, se trataría, en concreto, de hacer de este nuevo significado de los “estudios posteriores” un motor de los cambios. Es decir: se trataría de avanzar nacionalmente el nivel de formación profesional hacia el posgrado, solo que para eso se requiere hacer cambios en los estudios de grado y, también, una ampliación en la diversificación de los estudios posteriores. Puesto de otra forma: los tiempos destinados a la formación profesional por las personas del país deberán ampliarse, inevitablemente, de lo que se trataría es de reconstruirlos en todos los niveles con base en los reclamos del nuevo escenario. El nuevo grado debería estar orientado hacia un posgrado y a múltiples opciones de especialización y de formación para toda la vida. Esta es una primera premisa, dada por el escenario histórico. Pero debe entenderse de manera específica de acuerdo a cada área y carrera universitarias.

¿Cómo afecta a la formación de grado una realidad de creciente cambio y flujo multi, trans o interdisciplinario? ¿Será lo transdisciplinar un asunto exclusivo para el posgrado? Nos parece que la formación de grado se afecta: se ve obligada a mayores apertura y diversidad cognoscitivas. Ahora bien: ¿se logrará responder a ese reclamo de mayor concurrencia transdisciplinaria a través de un aumento en la especialización? ¿Mayor especialización en el grado favorecerá más la transdisciplina? Pensamos que es, más bien, al revés: en alguna medida, aunque no en todas las opciones profesionales ni de la misma manera, el espacio de la especialización en el grado deberá reformularse para permitir una formación más amplia y diversificada, donde esto sea pertinente profesionalmente. Esto es inevitable, pues de lo contrario no se favorece las capacidades de movilidad transdisciplinaria o interdisciplinaria, interprofesional (movilizarse del derecho a la economía, o de la química a la biología, de la farmacia a la tecnología de alimentos), o de futura complementación profesional significativa. Es muy difícil el trabajo transdisciplinario o multidisciplinario cuando los profesionales involucrados no manejan un nivel apropiado de conocimiento de los campos que no son de su especialidad.

Y la especialización, ¿acaso no es necesaria? ¿Se podría afrontar los retos cognoscitivos y profesionales del mundo moderno sin grandes niveles de especialización? ¿Se trataría de crear “generalistas” que sepan de todo y por ende de nada? Por supuesto que no. No puede evadirse la respuesta a las necesidades de especialización. Debe haber especialización en el grado, pero ésta deberá adecuarse a una perspectiva que integre desde entonces, como elemento activo, el hecho de que va a darse especialización en etapas posteriores al Bachillerato, donde ésta se puede desarrollar con más propiedad. Ahora bien, esta última especialización no debe entenderse encuadrada en disciplinas y ofertas académicas y profesionales rígidas o estáticas: la especialización de los nuevos tiempos es un asunto muy amplio y diversificado que debe integrar, precisamente, la transdisciplina.

¿Hacia dónde conduce esta perspectiva? El asunto refiere a que, aunque el mercado profesional en el país no lo ha exigido así hasta ahora, en los siguientes 25 años los múltiples estudios de posgrado deberán llegar ocupar el lugar central en la formación universitaria y profesional. Esto debe preverse. Será necesario trazar planes en esa dirección, con fases específicas y, por supuesto, con la prudencia y la flexibilidad que requieren. Deberá evaluarse, en

particular, la pertinencia del grado de Licenciatura para algunas áreas y carreras. Ya hay áreas en las que su replanteo o eliminación práctica se ha hecho. Esto, sin embargo, deberá siempre manejarse con cuidado y precisión de acuerdo a cada área y cada carrera: hay áreas en las que la importancia de la Licenciatura está muy condicionada por el ejercicio profesional específico (como en Medicina) y sus demandas nacionales o internacionales son diferentes. Las posibilidades de su reforma dependerán, también, de otras variables. Repetimos el asunto general de método: al sugerir una orientación curricular no afirmamos que se deba aplicar por igual a todos, ni para todas las universidades (por ejemplo, en algunas instituciones que por razones diversas han enfatizado hasta ahora los Bachilleratos y no las Licenciaturas, pasar a las maestrías será más fácil que interponer la Licenciatura como un paso intermedio) ni para todas las carreras. Ni tampoco en los mismos plazos. El planteamiento va, más bien, en el sentido de flexibilizar las opciones respetando la diferencia.

En esta transformación curricular se asume, también, un espectro de área. Los procesos de admisión, permanencia y graduación los establecería el área. Por ejemplo, un estudiante sería aceptado (por los criterios y mecanismos apropiados) en Ciencias Médicas o en Ciencias Económicas, en donde llevaría bastantes temas comunes a toda el área. La admisión se haría por área y, a partir de ese momento, se darían procesos de convergencia unidos a los de especialización, concluyendo en títulos que expresarían la especialidad pero con un gran espectro de estudios comunes (aunque no necesariamente de cursos comunes). De lo que se trataría es de revisar el modelo de acuerdo a la perspectiva de área y ajustar los *currícula* donde resulte pertinente a los fines y posibilidades. Un segundo eslabón lo constituirían temas complementarios (no esenciales al corazón de la especialidad) ofrecidos por áreas diferentes. En particular, esta transformación supondría más posibilidades para la transformación de la oferta académica, de las opciones y títulos ofrecidos. Una visión de área permitiría ofrecer más opciones de especialización de acuerdo al abanico de posibilidades que ella tiene, que aquellas que puede ofrecer, evidentemente, una unidad académica sola o una colección de ellas sin integración. Se podría plantear, incluso, el “graduado por área”, con una especialidad. El conjunto de especialidades (la oferta académica) de un área podría cambiar en este modelo de manera más fácil y apropiada que como existe ahora en las universidades públicas costarricenses, asociadas con

excesiva rigidez a departamentos, escuelas y facultades (aunque no de igual manera en cada institución). La oferta académica aquí sería menos fija, más modificable, adaptable, de acuerdo a los reclamos del contexto histórico y la realidad nacional e internacional. Este modelo debería permitir una flexibilidad mayor para la movilidad “intra-área” de los estudiantes, y favorecer decisiones definitivas de especialización en diferentes momentos de la vida del estudiante.⁸³ La visión que esta estructura curricular desarrollaría permitiría, además, una nueva manera más apropiada para fortalecer una perspectiva humanista e integral en la formación profesional. Esta reforma obligaría al replanteamiento de los cursos en cuanto a contenidos y métodos de acuerdo a la perspectiva de área y a la nueva organización académica del claustro. Es decir, no se pueden ofrecer los mismos cursos o simplemente cambiarlos de orden. Pero, más aun, esta visión permitiría replantear el *status* y papel de los cursos: empujaría a debilitar la idea de una opción académica o carrera como una colección de cursos y programas rígidos desde que un estudiante se incorpora a la misma. Se buscaría enfatizar, más bien, el sentido, dirección y perfil de una opción profesional: la resultante de la formación de cara al entorno social. Se trataría de configurar la opción profesional con base en áreas temáticas seriamente establecidas (epistemológica, pedagógica, académicamente) para la carrera específica dentro de las cuales el estudiante deberá obtener una formación que las unidades académicas y el área deberán brindarle apropiadamente en el curso de sus estudios (con la posible participación de entes no universitarios: empresas, instituciones estatales, organismos no gubernamentales, etc.).

De esta manera, los cambios curriculares parecieran obligar a un replanteamiento completo del sentido de las carreras profesionales de grado y posgrado, del significado de los títulos, de los componentes disciplinarios de una carrera, del papel de los fundamentos académicos, de los cursos, del sentido y la estructura de los créditos, etc. No es simplemente que se diversifica la oferta académica, nuevas opciones y carreras, sino algo diferente cambia: el significado de los componentes del sistema y, en particular, de los grados y las etapas de la formación universitaria. Asumir el paradigma de la educación permanente y el influjo trans o multidisciplinario que apuntala el conocimiento moderno nos obliga a concebir y materializar importantes reformas académicas y curriculares.

Nos parece, además, que la reforma curricular debería añadir, también, otra dimensión: la flexibilidad curricular y la libertad de selección. Nuestro sistema, más bien europeo del sur, orientado a las licencias profesionales (dotado de un fuerte paternalismo) ha sido tradicionalmente rígido y ha dejado pocos márgenes de decisión a los estudiantes. Es necesario ajustar el modelo para que éste pueda responder mejor a los fines del nuevo contexto: una formación con mayor número de “créditos” (o materias) flexiblemente escogidos. Sugerimos evaluar la pertinencia de un sistema más dinámico que permita más estudios complementarios “libres” fuera de su área elegida y fuera de su especialidad pero dentro de su propia área. Por ejemplo, en el segundo caso, un nutricionista con más formación en microbiología, farmacia y odontología; o un matemático con mayor formación en física y química; o un economista con mayor formación en historia y sociología. La flexibilidad y libertad de las selecciones haría que pese mucho el conjunto de las asignaturas aprobadas en el significado de los títulos.

Dentro de este tipo de perspectiva así definida se pueden precisar y ajustar mejor los objetivos que dieron origen a los Estudios Generales. Se trataría de definir con mayor amplitud un conjunto de créditos o materias en áreas complementarias a un área de especialidad, con la presencia siempre de una visión humanista e integradora. En nuestras comunidades universitarias, en los últimos años, ha ganado más adeptos la opinión de no atribuir la visión humanista solo a la presencia de cursos de filosofía, castellano e historia de la cultura (y unos cuántos más no centrales), verticalizados o no. Las razones de su particular concepción en Costa Rica fueron históricas en buena medida: había que compensar la formación profesional que estaba anclada y dominada por las facultades esencialmente “profesionistas” del periodo 1940-1957. En general, las universidades estatales han progresado ya en el reforma de las “Generales”, hacia su “verticalización” (distribuida a lo largo de la carrera) y a un ingreso paralelo en carrera. Por ejemplo: la UNA empezó a aplicar el 1 de febrero de 1999 una reforma académica (aprobada en 1998) que permitirá incorporación directa a la carrera y estructura las Generales en 4 áreas: ciencia y tecnología, científico social, filosofía y letras, y artes.⁸⁴ La reforma incluye una mayor flexibilidad de los mismos aunque, a pesar de integrar significativamente temáticas nuevas (como la de género), no se escapa del énfasis en los tres cursos básicos. La UCR, también, ha hecho reformas, desde hace tiempo, globalmente en esa dirección. Pero habría que dar otros pasos

adelante dentro de una reforma curricular más amplia. La visión humanista e integradora que debe asumir una auténtica universidad debe permear toda la formación profesional y no solo un año o dos semestres separados o unos cuantos cursos tantas veces concebidos con propósitos “propedéuticos” o simplemente laterales, y para eso se requiere realizar muchos cambios en las actitudes de las carreras, de las facultades, del ejercicio docente y de las perspectivas profesionales. El humanismo debería estar en la misma formación de especialidad. De nuevo, el concurso transdisciplinario o la convergencia multidisciplinaria son aquí los elementos relevantes. La reforma curricular debería empujar más eficazmente en la formación humanista que se requiere en el nuevo momento histórico.

En resumen, podemos decir que hay dos transformaciones internas que se entrecruzan: una reforma curricular y una reforma “organizativo-académica”. La primera refiere a una transformación de los *currícula* en el grado que cambie el sentido de la “especialización”, con miras a dotar a los profesionales de una formación más amplia para el cambio constante de la realidad y del conocimiento, y para fortalecer las posibilidades de la transdisciplina o multidisciplinaria. A la vez, se plantea la necesidad de asumir, cada vez más, un ampliación de los estudios de posgrado, en donde tomarán cuerpo mayores niveles de especialización, pero con amplias diversificación y acción transdisciplinaria. Además: se sugiere un grado de flexibilidad y de libertad para los estudiantes, al transformar el sistema por uno donde los estudiantes pueden escoger más cursos o créditos diferentes de acuerdo a su interés. La reforma curricular se asocia a una reforma del claustro y la vida académica: la transformación de los departamentos. Se trata, de nuevo, de otra flexibilización del quehacer universitario para brindar movilidad e interacción de los profesores y, también, para crear y desarrollar con mayor versatilidad programas de docencia, investigación o extensión social. No es posible pensar en un progreso exitoso de programas transdisciplinarios o multidisciplinarios, de una eficaz reformulación de las prácticas universitarias de acuerdo a los retos del contexto y una optimización de la labor de los profesores, si se preserva un esquema rígido de organización del claustro. Se sugiere, en las instituciones donde resulta pertinente, una recreación o redefinición de las áreas, las cuales organizarían toda la gestión académica de cada universidad, estructurando la acción de los profesores integrados en unidades académicas flexiblemente concebidas. Ambas reformas universitarias se entrelazan y

complementan: las áreas generan, en un ambiente de flexibilidad, una oferta académica amplia, diversificada y versátil, que se sostiene sobre una organización dinámica y renovable de los profesores en unidades académicas. El propósito es fortalecer una atmósfera universitaria que promueva un espacio más amplio de libertad y decisión y una mayor responsabilidad individuales en los procesos académicos para tanto profesores como estudiantes. Una reforma universitaria como la que apenas se sugiere en este capítulo obligaría, sin embargo, a un replanteamiento general de las relaciones entre Estado, sociedad civil y educación superior. Sus implicaciones serían muchas tanto en la vida académica, en los sistemas profesionales y gremiales, así como en el ordenamiento jurídico en muchas de sus dimensiones. No afectaría solo los grandes cuerpos jurídicos (constitucionales, administración pública, ...), sino muchos otros, como los regímenes de servicio profesional público, o, por otra parte, el significado mismo de los colegios profesionales. Por eso la reforma universitaria es un asunto que invocaría el concurso nacional.

ÁREAS DE ATENCIÓN DEFINIDAS POR EL CONTEXTO

En lo anterior hemos sugerido, inevitablemente, un marco general de prioridades para las universidades públicas. Responder a la internacionalización obliga a cambios en muchas dimensiones del quehacer universitario. Replantear el lugar y sentido de los grados, la investigación y el posgrado, afirma una perspectiva diferente. En la misma dirección apuntan las propuestas de reforma académica que apuntalan la multidisciplinaria y la transdisciplinaria, la organización del claustro, la oferta académica y la flexibilidad universitaria. Igual propósito supone la educación permanente sobre el significado de los planes de estudio. Es solamente sobre esta visión de largo plazo que se puede abordar el asunto de las prioridades de áreas para las universidades públicas.

Una primera premisa que debe recorrer el sentido de todas las dimensiones del quehacer universitario es su vocación por la más amplia y diversa realización de opciones académicas, por la integración e interrelación de saberes y prácticas y la complementariedad de unas con relación a las otras. La perspectiva humanista se interpreta y se desarrolla de la mejor manera en este marco teórico. Para una universidad, es posible y, más aun, conveniente, tener énfasis particulares determinados por el reclamo social regional, nacional o por las circunstancias históricas. Sin embargo, aun en ese caso la propia dinámica del conocimiento y la cultura, así como la naturaleza misma de la vida social, con el tiempo siempre empujan a las auténticas universidades hacia esta "integralidad" del quehacer académico.

En todo esto –como contraparte– debe señalarse una diferencia posible con la universidad privada, como bien señala Miguel Rojas Mix (Director del Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica):

“La universidad privada puede defender su excelencia en un compartimento estanco de la formación puramente profesional. En cambio, inseparable de la universidad pública es la formación de las generaciones futuras. Ella articula y desarrolla el proyecto social en el campo de la cultura y de la investigación. Ella tiene un compromiso esencial con la pertinencia del saber y su transmisión.”⁸⁵

De igual manera:

“Sin negar los niveles de excelencia que puedan alcanzar las universidades privadas, ellas funcionan con otros criterios, no tienen las responsabilidades sociales de las públicas y pueden practicar una educación rentable.”⁸⁶

Con la perspectiva general: en el actual contexto y de cara a los siguientes 25 años, para la educación superior estatal de Costa Rica todo apunta a una estrategia de desarrollo que promueva la *diversidad y completitud* de su oferta y su quehacer académicos. Es decir: el fortalecimiento y progreso más amplios de todas las áreas del saber y de la expresión cultural en la academia. Esto no es una declaración abstracta de principios, sino un criterio preciso para fundamentar una estrategia. Se contrapone al criterio de un desarrollo con “énfasis” determinantes y unilaterales. Si bien es cierto que algunas disciplinas, profesiones o áreas pueden ocupar una trascendencia mayor en algún momento, ya sea por razones económicas, sociales o políticas, también es cierto que la situación puede cambiar drásticamente en cualquier momento: nuevas áreas pueden relegar abruptamente a las anteriores. La ausencia de la diversidad se convierte entonces en un *handicap*. En una época que ha hecho del cambio una característica dominante de lo cotidiano, no es posible “amarrarse” a unas cuantas opciones académicas o profesionales. De la misma manera, una discusión paralela en la vida económica: el país no debe atarse a una sola vía de crecimiento. Se puede “apostar” (y hacerlo bien) a la electrónica, por ejemplo, pero siempre teniendo en la mano otras cartas. La estrategia de desarrollo debe hacer hincapié en la necesidad de prepararse para la incertidumbre y, por ello, no amarrarse exclusivamente a ninguna opción definida *a priori* (tanto en la economía como en la educación). Una misión técnica del BID apuntala nuestra visión:

“No se puede definir “ex-ante” cuáles son los sectores económicos o las actividades prioritarias porque estas pueden modificarse rápidamente en virtud de cambios en los flujos de capitales, en tecnología o en patrones de consumo mundiales. No es posible determinar el plantel de especialidades en los recursos humanos porque el contenido de las ocupaciones es cambiante y ellas también emergen y desaparecen. En ambos casos, es necesario desarrollar una enorme capacidad adaptativa solamente adquirible,

ante todo, por la conciencia de incertidumbre, pero luego, por la disponibilidad de empresas y sujetos, con sólidas bases en tecnologías y conocimientos, para reciclarse en respuesta a las modificaciones del entorno internacional. Frente a la antigua noción de planeamiento integral determinativo se requiere de una estrategia de generación de capacidades en individuos y empresas a partir de las cuales puedan asumirse tácticas de adaptación a situaciones cambiantes.”⁸⁷

Por otra parte, el mismo contexto histórico empuja hacia el replanteamiento de las disciplinas, a la ruptura de fronteras cognoscitivas, y a una transformación del quehacer académico. Las interrelaciones entre letras y ciencias sociales, o entre éstas y las tecnologías, de las ciencias de la salud y las ingenierías, etc., no empujan hacia un desarrollo restrictivo, sino, más bien, al revés: amplio y diversificado. Las 4 universidades estatales de Costa Rica ofrecen la más amplia diversidad de profesiones y disciplinas. El mejor plan es fortalecer todas las áreas existentes, aunque reorganizarlas y, en general, replantear toda su actividad de acuerdo a los reclamos sociales, nacionales o internacionales. Algo así como estar *estratégicamente* preparadas en todas las vertientes del saber y la cultura para poder responder *tácticamente* a los retos y oportunidades que se nos presenten en los siguientes años.

Tomando en cuenta esta visión global del desarrollo universitario, sí nos parece que deben hacerse algunos ajustes. En primera instancia, de lo que se trata es de, por un lado, destinar especial atención a las áreas que, por razones estructurales o coyunturales, se encuentran en una posición de relativa “debilidad” y, por otra, prever la creación de mecanismos de interrelación y convergencia de disciplinas y áreas entre las diferentes universidades para responder coordinadamente y con mayor éxito a las demandas del futuro. En tercer lugar: es conveniente apuntar a nudos académicos o profesionales que deben poseer mayor atención debido al escenario histórico y las condiciones nacionales.

En Costa Rica, solo la UCR posee una oferta casi “universal” de las disciplinas académicas. Las otras universidades públicas nacieron con énfasis y límites que, si bien se han traspasado con el correr de los años, aún persisten. Ante el planteamiento de nuevos campos, oferta de carreras o investigaciones, las fronteras institucionales resultarán un obstáculo. Esto debe preverse con

lucidez. El reclamo de un mayor influjo de tecnología (por ejemplo, ingenierías) o ciencias jurídicas en la UNA, o de humanidades y ciencias sociales en el ITCR, debería obligar a la mayor colaboración interinstitucional. La discusión sobre la oferta académica o las opciones temáticas o disciplinarias de los siguientes años no debería plantearse por cada institución de una manera cuasiautárquica, sino como un sistema integrado académicamente. Vamos a desarrollar este asunto más adelante.

Con la perspectiva de futuro, ¿qué áreas deberán estar en mejores condiciones para poder participar eficazmente en la configuración y formación universitarias de los nuevos tiempos? De manera global, dentro de una época que privilegia el conocimiento en el desarrollo económico y la vida social, todo indica la necesidad de prestar especial atención a las ciencias y a las tecnologías. Existe conciencia nacional sobre esto, que se puede consignar hasta en el mismo convenio de CONARE y la Administración Rodríguez Echeverría de 1998: “Las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal promoverán el fortalecimiento del área de ciencia y tecnología y tomarán acciones tendientes a incrementar anualmente el número de estudiantes en esta área durante la vigencia de este Convenio”.⁸⁸ Esto debe hacerse, en primer lugar, con una visión lúcida: es necesario mejorar la posición social como un todo de las ciencias y tecnologías (sociales, naturales, matemáticas, de la salud, agronómicas, de ingenierías, ...). En esto no deben olvidarse nunca los múltiples y crecientes vínculos entre todas las áreas del saber y, tampoco, la interrelación fructífera entre las diferentes prácticas académicas. En segundo lugar, dentro de las ciencias y las tecnologías habrá que determinar cuáles son las que requieren mayor atención para colocarlas en las condiciones que requiere el contexto. El criterio para establecer cuáles y cómo deben atenderse con mayor cuidado debe tomar en cuenta los parámetros internacionales y las posibilidades del medio local. Por ejemplo, si se compara los estándares internacionales (especialmente aquellos de los países desarrollados o que han dado saltos cualitativos en su desarrollo), el espacio (en profesionales, investigaciones, ...) ocupado en nuestro país por las ciencias físicas, matemáticas y las ingenierías físicas (no agronómicas) ha sido insuficiente. Un elemento comparativo importante con relación a las ingenierías: Taiwán tiene la mitad de sus profesionales graduados a nivel de Bachillerato universitario en ciencia natural y tecnología y en el caso de los posgrados la cifra llega al 80%; mientras tanto en Costa Rica las ingenierías

gradúan entre un 7% y un 10% del total; en el caso del posgrado el porcentaje es casi nulo.⁸⁹ Sin duda, los planes de progreso nacional deberían incorporar una estrategia para el crecimiento de este espacio profesional y académico. En el largo plazo, si el país se coloca en la dirección apropiada, este sector crecerá. La universidad pública debe preverlo y fortalecer estas áreas. Sin embargo, tanto para la academia como para el país el asunto es mucho más complejo y no se resuelve con acciones aisladas. Si la academia extrema sus graduados en este sector y si la sociedad no está en capacidad de incorporar adecuadamente profesionales en estas áreas, se provocaría un desequilibrio. La oferta profesional de la academia no puede dejar de tomar en cuenta el mercado. Por eso, la atención especial que deban dar las universidades a un área debe establecerse con mucha precisión: no debe interpretarse mecánicamente como una ampliación del número de graduados del área específica. Puede significar una dotación mayor de infraestructura, ampliación o profundización de la investigación o de los servicios, replanteo de su participación en los *currícula* o reorganización de sus quehaceres en la misma academia. Por otra parte, no debe olvidarse que el mercado profesional depende de muchas variables y, por eso, tampoco puede pensarse en una oferta profesional y académica estática. Nuevas y distintas profesiones y carreras universitarias para atender necesidades sociales diferentes deberán generarse en los siguientes años. La flexibilidad y la capacidad de respuesta al cambio se invocan. En varios casos, se replanteará la participación de las ciencias físicas y matemáticas, las ingenierías, creando nuevos reclamos para éstas áreas del saber.⁹⁰ Se requiere una estrategia académica y nacional: una convergencia de acciones.

De igual manera, dada la relación íntima entre conocimiento y educación, además de la relevancia social que siempre tendrá (economía, valores, política,...) y los problemas diversos que atraviesa el sector en el país, la educación también demandará una atención especial de la academia. La relevancia de la educación viene aportada por el lugar que está llamada a ocupar en el nuevo estilo nacional de desarrollo, en las exigencias en torno a la creación y utilización de conocimiento y la formación de recursos humanos. Si bien buena parte de los problemas fundamentales del sector educativo en el país obedece al retroceso y estancamiento de la inversión pública durante los años ochenta, no puede negarse que hay otra clase de problemas: debilidades en la calidad de la formación profesional; no solo en la que conduce a un título universitario sino, también, en aquella permanente que se debería dar al

docente en servicio.⁹¹ Será esencial la construcción de un sistema educativo de calidad, con integración eficaz de los diferentes niveles, con redefinición de sus objetivos de acuerdo a los nuevos tiempos, con base en el paradigma de la educación permanente, las nuevas tecnologías y una vinculación al entorno más adecuada y mejor preparación para la vida. No se trata solo de generar más profesionales en educación (lo cual es muy necesario en este sector), más investigación y acción social, sino de darle a la educación un espacio central en el quehacer no solo de los departamentos de educación sino de todas estas instituciones como un todo. La educación es uno de los campos que requiere mayor concurso multi o transdisciplinario para su progreso.

En un orden semejante de consideraciones, por su impacto nacional y su papel primordial en el desarrollo social y la calidad de vida, así como por la amplias trayectoria y fortaleza académicas no solo en la universidad pública sino en varias instituciones nacionales, las ciencias o tecnologías de la salud pueden convertirse en uno de los principales espacios académicos y profesionales nacionales con una formidable proyección regional e internacional. Se requiere una estrategia de desarrollo que debe poseer una vocación especialmente multi y transdisciplinaria, interinstitucional, y con la perspectiva aportada por la internacionalización y globalización del escenario que vivimos.

Ahora bien, las universidades públicas deberán tratar con relevancia algunos espacios académicos y profesionales específicos por su particular importancia cognoscitiva, económica, social o política o por la oportunidades que podrían permitir para el desarrollo de los planes nacionales en los siguientes años. En primer lugar, producto esencial de los últimos 20 años e ineludible en la academia del futuro, es la relevancia de la informática, la electrónica y las telecomunicaciones. Este es un fenómeno internacional que afecta a todas las universidades del planeta. De hecho, por ejemplo, recientemente, en mayo del 2000, los empresarios europeos exigían a la Unión Europea eliminar el déficit de trabajadores y profesionales calificados en telecomunicaciones y tecnologías de la información. En el caso de Costa Rica, esta relevancia se amplifica coyunturalmente, aun más, con las posibilidades económicas abiertas por la reciente instalación de la empresa INTEL y otras compañías de este sector tecnológico.⁹² Un tanto similar ocurre con las biotecnologías y sus aplicaciones, orientadas a la agronomía o a las ciencias de la salud, que ocupan un lugar central en el horizonte científico y cultural

mundiales, y que para Costa Rica pueden jugar un papel decisivo en sus planes de desarrollo.⁹³ Debe subrayarse el hecho que una parte importante de la estructura económica de Costa Rica está y estará mucho tiempo vinculada a la agricultura (más bien agroindustria, etc.). Además de insumos sociales, económicos, o de tecnologías físicas, el uso de biotecnologías puede resultar una promesa de éxito para este sector neurálgico de la producción. El cambio de estilo de desarrollo, la reforma del Estado, la transformación de la organización social y política, los cambios institucionales, todo dentro de una época de múltiples transiciones, demandan atención especial de algunas de las ciencias sociales en las universidades. Interpretar época y coyunturas, coadyuvar en acciones, orientar gobiernos y sociedad civil, son tareas que ponen en relieve responsabilidades importantes para este sector de la academia.⁹⁴ Como señala Miguel Rojas Mix: “En nuestra América es desde las universidades desde donde se piensa la sociedad y esa es tarea de las ciencias sociales: las renovaciones del modelo se expresan en la cultura. Es por eso necesario un renacimiento de las ciencias sociales.”⁹⁵

Estos 4 “clusters” académicos y profesionales convocan el concurso multidisciplinario o transdisciplinario; por eso mismo: una organización apropiada de disciplinas y quehaceres universitarios (repartidos por ahora en varias universidades, facultades, escuelas y departamentos). En nuestra opinión, de diversas maneras, la academia posee más bien fortalezas para desarrollar con éxito estos campos. Se trata de establecer planes especiales de desarrollo para ellos de acuerdo con los recursos existentes en varias instituciones (no solo universitarias), el mercado, y las perspectivas de largo plazo. Nos repetimos: no se trata necesariamente de aumentar graduados. No es nuestra intención subestimar la importancia de otras posibilidades académicas: solo hemos sugerido “nudos” académicos y profesionales que han sido empujados por el contexto que vivimos. Es interesante señalar que, por ejemplo, en 1991, el CONICIT publicó un estudio en el que estableció algunas prioridades tecnológicas para el país: informática, ingeniería de producción, ingeniería de automatización, tecnología microelectrónica, tecnología mecánica industrial, estadística matemática y lógica. De hecho, consideramos necesario realizar un estudio más detallado y preciso para determinar otros nudos universitarios y nacionales a lo que se les deba dar una atención especial. (Por ejemplo, la ingeniería de materiales promete ser un espacio profesional relevante en las siguientes décadas.)

Para completar este apartado, una breve reflexión sobre otras disciplinas. Las llamadas “humanidades” (en las letras y las artes) deben permitirnos ejercer una función crítica, contestataria, dentro de un estilo de desarrollo que privilegia inevitablemente el conocimiento (aplicado o no) y la racionalidad tantas veces fría de la necesidad o la acción social y nacional (económica, política, técnica). El énfasis en lo pragmático no debe hacernos perder la perspectiva de los seres humanos como entes culturales dotados de múltiples facetas. Las expresiones artísticas, la manipulación creativa del discurso literario (del “verbo”), o la perspectiva intelectual filosófica que trasciende los límites del conocimiento científico y sus realizaciones (en la ontología y la ética), o la búsqueda de la excelencia deportiva (en el cultivo de valores que incluso trascienden lo corporal), tocan íntimamente los pliegues internos de los fines últimos de cualquier estrategia nacional para el desarrollo de una comunidad: la calidad de vida, la felicidad y la realización en el espíritu. Las “humanidades”, en alianza estratégica con las otras áreas académicas, poseen una responsabilidad vital en la construcción de la identidad y “auto conciencia” culturales de nuestra sociedad. Ha sido más común la interacción entre éstas y las ciencias sociales (una vieja dicotomía: cultura por un lado, ciencias y tecnologías por otro). En el nuevo contexto se requiere de esfuerzos por una integración académica y cultural más amplia que incluya ciencias y tecnologías, y provoque un tejido más apropiado intelectualmente.

Todo apunta a un vínculo más profundo, amplio y diversificado de la universidad pública con su entorno social (un nuevo pacto social), dentro de un escenario histórico que ha hecho de la internacionalización y mundialización vectores decisivos del curso de las naciones. El progreso explosivo del conocimiento y sus utilizaciones en la vida cotidiana, la ruptura de las disciplinas, el influjo de la educación permanente replantean en nuestro territorio principios de organización del claustro y de la vida académica interna de las instituciones universitarias. Y, de la misma manera, resultará importante fortalecer algunas áreas cognoscitivas y profesionales y apuntalar algunos ejes de desarrollo de acuerdo al devenir de nuestro país en el concierto de las naciones. La misión y los objetivos de la universidad deberán ajustarse de muchas maneras en el nuevo contexto. Ahora bien, en toda esta convergencia de influjos, siempre se deberá asumir como base la excelencia académica, algo que refiere a la calidad de la acción universitaria pero que no debe

desvincularse de su pertinencia social. Nos parece apropiado, entonces, volcar nuestra atención ahora a este asunto, aunque no exclusivamente hacia la universidad pública, sino, más bien, hacia toda la educación superior del país.

CAPÍTULO CUARTO

LA CALIDAD ACADÉMICA

Nadie negará que la calidad académica debe ser una premisa y una meta de la gestión universitaria. Precisamente, por eso, en sí misma se puede convertir en una declaración abstracta de intenciones sin utilidad práctica. Lo esencial debe ser el establecimiento de criterios para generar la calidad e, inevitablemente, para cuantificar su progreso, su ausencia o su debilidad.

La calidad como criterio

Para que una universidad posea calidad académica se requiere de una amplia colección combinada de condiciones que van de las sociomateriales (infraestructura, servicios, ..) a las curriculares. Pero, de nuevo, esto es abstracto. La calidad es relativa a un lugar y tiempo, a circunstancias institucionales, y de nuevo todo cae en los criterios: ¿cuáles son los parámetros que en el actual contexto pueden empujar la calidad académica en las universidades estatales costarricenses?

De múltiples maneras, la comunidad académica internacional ha generado estándares y criterios globalmente aceptados en torno a lo que es un funcionamiento de calidad. Son específicos a un momento histórico y no pueden aplicarse de manera universal sin distingo de nación y circunstancias locales, pero son el primer punto de partida. Siempre han existido estándares internacionales, pero hoy más que nunca se vuelven la referencia obligada para el quehacer universitario. La primera pauta debe ser: la comparación y contrastación con los estándares internacionales de la calidad académica (lúcida y creativamente). Una segunda pauta es la dirección de los fines académicos; es decir, a la hora de juzgar la calidad académica, debe integrarse la eficacia con que genera un impacto y beneficio sociales en el país que nutre la universidad.

No se debe confundir “calidad académica” con “eficiencia”. Aparte de una disquisición posible en torno al sentido semántico de estos términos, podemos decir que la eficiencia refiere al mundo conceptual de la economía, en torno a la potenciación del recurso económico y organizativo; se orienta especialmente a los procesos. Por otra parte, esta discusión convoca al término “eficacia”, que se dirige más a la labor cumplida, a la realización última de fines y no tanto a los procesos mismos. La perspectiva de su aplicación es más amplia que la de “eficiencia”. En este sentido, la discusión sobre calidad académica está conceptualmente más cerca de la “eficacia” que de la “eficiencia”, aunque esta última deba recibir mucha atención. Podrían lograrse eficazmente los objetivos, por ejemplo de obtener buenos profesionales, pero a través de procesos ineficientes (excesivos períodos de tiempo, derroche de recursos humanos y materiales, etc.); o podrían obtenerse importantes resultados de investigación en plazos muy largos (que otras personas o instituciones lograrían en menos tiempo). Es decir: eficacia en los fines con ineficiencia en los procesos. Pero, también, se puede usar eficientemente recursos materiales y humanos sin llegar a cumplir los fines que demanda una sociedad. La situación más difícil es cuando a la ausencia de eficacia se añade la de eficiencia. ¿Qué es lo decisivo? La universidad debe ser eficaz en sus fines y responder socialmente, pero debe, también, buscar la mayor eficiencia posible, pues la ineficiencia representa siempre un costo social mayor (que una nación no siempre estará dispuesta a sostener).

LA SITUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Existen problemas de eficiencia y de eficacia que conspiran contra la calidad académica. Comencemos con lo segundo. En una mayoría de las universidades privadas el problema mayor es, debe reconocerse, de debilidad en cuanto a la eficacia y calidad de la formación profesional que ofrecen. Puede que sean eficientes en el manejo de recursos materiales y humanos (la inversión mínima para el máximo de resultados), pero ofrecen carencias formativas fundamentales (con algunas importantes excepciones). Estas debilidades obedecen a muchos factores que son importantes de consignar. Con relación al claustro: ausencia de estabilidad y permanencia laborales; no poseen regímenes académicos con procedimientos de estímulo y exigencias académicas, y en muchas ocasiones la experiencia y trayectoria de sus profesores son muy débiles. Se suele cumplir las demandas de puntualidad, orden y hasta “buena presentación”, cumplimiento de cronogramas y apego a los programas, pero estas variables no aseguran la calidad académica de la labor docente. Con relación a los estudiantes: buena parte del “éxito” en su captación de estudiantes han sido las menores exigencias académicas, tanto en la admisión como a lo largo de su permanencia y graduación. La debilidad en los procesos académicos selectivos y de evaluación conspiran contra la eficacia y la calidad. Este es un asunto de fondo. Ahora bien, con relación a los programas y *currícula* así como la práctica académica: si bien las universidades privadas para su creación suelen cumplir los requisitos impuestos por CONESUP, se debe cuestionar, sin embargo, si la labor de CONESUP ha sido todo lo exigente que se necesita en la consideración de las posibilidades reales para que muchas de éstas universidades puedan cumplir los programas y *currícula* que sometieron.⁹⁶ Asuntos como la cantidad y la calidad del claustro, la infraestructura, los procedimientos de evaluación, el desarrollo académico, y sobre todo las condiciones y planes operativos *para asegurar que se sigan cumpliendo los requisitos*, deberían ocupar un papel más relevante a la hora de aprobar universidades privadas y sus carreras. El asunto es complejo: nadie desconoce que existe una distancia entre los *currícula* aprobados y la realidad práctica. Un resumen de una novela, capítulo por capítulo, con los términos e imágenes usados, por más bueno que sea nunca

será la novela. Esto es muy grave. No ha sido, en general, responsabilidad de los profesores, sino de las limitaciones institucionales de infraestructura y recursos, de los servicios de apoyo, (aunque algunas de estas universidades han progresado en este terreno) y, sobre todo, de una política y una actitud académicas que debilitan la exigencia. Esta distancia entre programas y realidad ha sido posible ante la ausencia efectiva de una inspección académica, o de mecanismos nacionales evaluadores de la gestión universitaria. A lo anterior, debe añadirse que la ausencia de investigación (lo que no se les puede pedir ahora, para ser justos) debilita la formación profesional. De la misma manera, la eliminación de los Estudios Generales (para reducir tiempo de graduación) nunca fue compensada en estas instituciones con otros mecanismos académicos. El resultado: profesionales con menores perspectivas culturales que las ya débiles en las universidades públicas. Estas condiciones mencionadas son variables que deberán ser enfrentadas por las universidades privadas que busquen, sinceramente, un progreso en la calidad y eficacia de su quehacer.

El asunto, también, debe colocarse en una perspectiva más amplia: la del modelo de educación superior. En general, los requisitos que se han colocado para la aprobación de nuevas universidades han sido realmente mínimos, no ya desde la óptica administrativa sino la académica. En la mayoría de países europeos, para dar un ejemplo, los requisitos para crear una universidad son muchos, para así regular el número y la calidad de instituciones postsecundarias. En otros países desarrollados, como los Estados Unidos, los requisitos son mucho menores, pero se regulan las nuevas instituciones a través de varios sistemas de evaluación y acreditación, así como por la intervención de algunas asociaciones profesionales que imponen pruebas para el ejercicio laboral. No vamos aquí a contrastar ambos sistemas y su pertinencia para el caso de nuestro país. Solamente consignar que lo que tenemos en Costa Rica: pocos requisitos, ausencia de inspección para asegurar incluso esos pocos, y prácticamente cero sistemas de evaluación y acreditación, hasta ahora. Las consecuencias saltan a la vista. Al margen de sesgos ideológicos o premisas sectarias improcedentes, en el escenario actual en Costa Rica, no puede evadirse la existencia pertinaz de una gran cantidad de universidades privadas con muy serios problemas de calidad. Y, de la misma manera, también es real que si no se toman medidas urgentes será inevitable la expansión de este tipo de instituciones, con todas sus implicaciones sociales y nacionales. En marzo

de 1999, el exministro de Salud, Juan Jaramillo, expresaba su preocupación sobre la ausencia de controles y su impacto en la calidad académica por la creación indiscriminada de universidades privadas:

“Receta: consígase un edificio con aulas, contrate algunos profesionales como profesores, investigue el curriculum que debe tener una universidad privada y cópielo. Solicite a las autoridades respectivas el permiso. Una vez concedido anúnciese intensamente por la prensa sobre la nueva universidad, sus cursos, sus excelentes profesores y su funcional planta física. No olvidar indicar, que si el estudiante no tiene dinero, CONAPE financia las carreras. Facilite en lo posible los requisitos de ingreso, a fin de cuentas, las autoridades superiores o el Estado no han creado mecanismos adecuados para evaluar la calidad de la enseñanza universitaria, por lo menos no en mi campo la medicina. Establezca sucursales o sedes en todas las provincias y ofrezca cursos. Ya tiene usted una industria educativa.”⁹⁷

Esta situación debería enfrentarse apropiada y rápidamente.

Ahora bien, nos parece pertinente introducir en esta discusión la perspectiva más amplia. Hay algunos elementos que apuntalan un progreso en la calidad de la universidad privada. Si bien no se puede decir que sea la regla, en algunas áreas varias universidades privadas ofrecen salarios más competitivos y recursos tecnológicos más amplios que la universidad pública (ciencias de la salud, por ejemplo). Esto ha generado una migración de profesores hacia las mejores condiciones laborales. Y las consecuencias son claras: mejores profesores, tarde o temprano, dejan su impronta. Debe reconocerse, también, que egresados de algunas carreras en universidades privadas ya compiten con igual éxito que los egresados de la universidad pública. El ejemplo de las especialidades en ciencias médicas (posgrados) es lo más significativo con relación a esto: bajo la administración y control de la universidad pública, estas especialidades admiten prácticamente porcentajes similares de egresados de medicina de escuelas privadas que de la estatal. Puesto de otra manera: la formación que han recibido en universidades privadas ha sido suficientemente adecuada para poder continuar especialidades en posgrados con admisión muy competitiva. ¿Cuál es la conclusión? Es evidente. En nuestra opinión, y si se asume una perspectiva en términos

históricos, si existe la voluntad en una universidad privada por lograr estándares de calidad elevados, tarde o temprano, éstos se pueden a dar. Por supuesto, el problema es cuando no existe esta voluntad, y lo que impera es la lógica del “negocio”. Por lo demás, en el contexto que vivimos otros factores pueden influir a favor del incremento de la calidad en la educación superior privada: profesores de gran trayectoria y formación académicas jubilados de las universidades estatales encuentran en las privadas un complemento económico importante. Consecuencia: estas instituciones se podrán nutrir, cada vez más, de recursos humanos altamente calificados. Mirando hacia el futuro: si se preservan los estancados y débiles salarios de contratación de las universidades estatales, a la par de un creciente debilitamiento en infraestructura (por razones que luego analizaremos), solo se puede esperar una presencia cada vez mayor de mejores profesores y más calidad en algunas de las universidades privadas. Sería equivocado prever un escenario reducido a mala calidad en las privadas y buena calidad en las estatales. Esto que no se da ni siquiera ahora (repetimos: hay universidades privadas que exhiben calidad), mucho menos se puede asumir como una premisa del futuro. En general, en todos los países hay universidades privadas buenas o malas, como estatales buenas o malas. En la educación superior, el carácter de “privado” no es sinónimo de mala calidad como tampoco lo es “estatal” de buena calidad. Pero para que las privadas puedan mejorar su calidad, así como las estatales ocupen el lugar que se requiere, la sociedad debe dotarse de mecanismos apropiados de regulación y control.

Problemas de calidad y eficacia están ampliamente diseminados en las universidades privadas pero, también, han estado presentes en las públicas, aunque de diferente forma. La masificación de la educación superior en los años 70 condujo a un debilitamiento en las exigencias académicas en todos los niveles universitarios (docentes, estudiantes y administrativos). En el caso de la UCR, por ejemplo, fue un factor para restringir por años un mejor progreso de la investigación y el posgrado. Y a lo anterior debe añadirse la influencia de “vicios” “cogestionarios” en los procesos de decisión y gobierno que conspiraron contra la excelencia académica. Tuvieron que pasar muchos años para que la universidad pública introdujera acciones correctivas y, precisamente, es en ese contexto donde está todavía (la evolución de estas acciones ha sido diferente en cada universidad). Pero, reconocido esto, que debe confrontarse, se debe poseer un juicio apropiado. En cuanto a la

formación profesional: globalmente, las universidades públicas ofrecen una calidad suficientemente buena para el mercado profesional nacional. No quiere decir que no haya carreras con debilidades o, incluso, ofertas académicas donde algunas universidades privadas las superan en calidad y pertinencia profesionales. Pero son excepciones. Normalmente, para los graduados de las universidades públicas sus grados son superiores a los que requieren en sus empleos y no les representan ascensos en sus trabajos (aunque sí mejores salarios). Para que no quede como una afirmación abstracta, véase la siguiente tabla nos revela la situación universidad por universidad y área por área.

GRADUADOS QUE DESEMPEÑAN PUESTOS QUE REQUIEREN UN MENOR GRADO ACADEMICO, 1995, (valores relativos)				
AREA	UCR	ITCR	UNA	UNED
Artes y Letras	52,1		50	
Ciencias Básicas	35,1	11,8	30	
Ciencias Sociales	34,1	33,8	47,1	60
Educación	28,9		10,4	17,8
Recursos Naturales	25	11,8	20	
Ingeniería	28,3	16,5	50	
Ciencias de la Salud	13,7			
TOTAL 29,6	30,7	21	30	28,8
Fuente: [CONARE-OPES: <i>La situación laboral y otras Características de los graduados de 1995 de las Universidades estatales</i> , San José: CONARE-OPES, 1997, p. 69]				

El promedio de graduados que requieren un menor grado académico son los siguientes: UCR (30,7%), ITCR (21%), UNA (30%) y UNED (28,8%). Si ajustamos estos promedios un poco (quitando los más bajos) obtenemos: la UCR sin Salud (33,9%), la UNA sin Educación (39,4%). Sobre esto hay que extraer las lecciones. Sin duda, estos resultados constituyen un indicador de una situación más general: puede decirse que las universidades públicas, salvo en algunos campos, han ofrecido más conocimiento del que han requerido sus egresados en su práctica laboral. De hecho, es evidente que esta realidad explica por qué profesionales de las universidades privadas con formaciones académicas más débiles pueden tener su lugar en el mercado laboral y competir exitosamente con los egresados de las universidades públicas en la obtención de puestos. El mercado ha ofrecido un espacio real y necesario de cubrir para

muchas universidades privadas. Pero no se puede perder de vista que, de cara al futuro, el nuevo contexto replanteará las coordenadas de calidad y pertinencia profesionales, y se apuntalarán mayores exigencias, mejor adecuación a la realidad, más flexibilidad formativa. Aunque nichos laborales de menores requisitos formativos van a seguir existiendo, otras demandas ya están planteadas: un espacio más competitivo. Si bien las universidades públicas por ahora están mejor preparadas para asumir estos retos, no se debe excluir la presencia de las universidades privadas que demuestren calidad académica y pertinencia social. De la misma manera, y a pesar de la presión existente por debilitar la exigencia académica para los estudiantes, la universidad pública debe preservar y mejorar ésta de acuerdo a la realidad nacional, pero, cada vez más, con parámetros y estándares internacionales. Por supuesto, no será posible ampliar las demandas a los estudiantes sin que las universidades públicas otorguen mayores y mejores servicios de orientación académica, procesos administrativos (matrícula, graduación, etc.), de apoyo en bibliotecas, computadoras, Internet, y, especialmente, de la calidad de la formación en docencia y en la eficacia y competitividad de los estudios que ofrece cada institución. Todas las universidades públicas han realizado acciones en esta dirección. Con relación a los estudiantes, los modelos de atención se han mejorado.⁹⁸ Pero falta mucho que hacer.

El problema de fondo que se plantea para las universidades públicas es cómo responder a las nuevas exigencias de calidad con parámetros internacionales, replantear sus quehaceres académicos y, a la vez, en todas ellas: ¿cómo resolver sus problemas en cuanto a la eficiencia? Si bien ineficiencia no es sinónimo de ineficacia y de ausencia de calidad, a la larga, de no resolver la universidad pública, especialmente en algunas, sus problemas en el manejo de los recursos, esto puede conspirar contra su eficacia y el progreso de su calidad académica. Pero sobre esto volveremos en el siguiente capítulo.

LA EVALUACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL COMO FACTOR *PERMANENTE*

El progreso del quehacer universitario exige procesos de evaluación “permanentes” aunque diferenciados y “calendarizados” apropiadamente (no se puede estar en la evaluación siempre). La acreditación, por otro lado, es un proceso que otorga una certificación de una carrera o de una institución a través de un proceso de evaluación.

¿Cómo debe plantearse la evaluación? Un primer elemento debe ser la *evaluación interna*. Ya sea la unidad académica o la institución, ésta debe realizar evaluaciones de su quehacer. Una ventaja de esta forma de evaluación: “Los ejecutores de los proyectos tienen mayores conocimientos del proyecto y una relación más directa con el medio en el cual este se inscribe”.⁹⁹ Sin embargo, esta forma puede poseer problemas de objetividad por muchas razones evidentes. La *evaluación externa* es el segundo elemento necesario. Aunque este tipo de evaluación puede contener aspectos en su contra (como la posibilidad de un menor conocimiento del proyecto evaluado por sus ejecutores o el riesgo de mayores reacciones negativas), constituye una forma esencial para disminuir los riesgos de la autoindulgencia presente en la endogamia. Sin duda, es necesario determinar en cada caso y cada momento qué modalidad debe prevalecer y buscar un equilibrio adecuado. ¿Hacia dónde debe inclinarse la balanza? En nuestra opinión, en el contexto que atraviesa la universidad pública hay una conveniencia por un mayor concurso de evaluadores externos. Por una parte, la evaluación interinstitucional de la labor de cada universidad es necesaria (con criterios y comisiones interinstitucionales) pero, también, debe existir el “ojo” externo nacional (i.e. no solo universidades). En el mismo sentido, el “ojo” internacional es clave y, a la larga, el mejor mecanismo para la contrastación con estándares internacionales. Es decir: *el énfasis debería ponerse en la evaluación externa de carácter internacional*. En cada situación, deben establecerse instrumentos y procedimientos eficaces, transparentes y contrastables para efectuar la evaluación en cualquiera de sus formas. No debe confundirse, por ejemplo, evaluación interna con la autoevaluación¹⁰⁰ o como la acción evaluadora del jefe de cada dependencia.

De nuevo, es necesario defender la diferencia. La evaluación no es un proceso homogéneo aplicable para todos por igual, no puede ser la misma para un área de ciencias naturales que para otra de ciencias de la salud o ingeniería, o de bellas artes. La evaluación “por pares” institucional, nacional o internacionalmente es, a veces, el mejor criterio, a veces lo es la evaluación por impacto social, o por patentes establecidas. La evaluación es una de las tareas decisivas para la universidad costarricense en el momento actual, pero debe hacerse con mucho cuidado y con mirada estratégica. Es un asunto muy sensible a las reacciones de las comunidades académicas que, en el fondo, conforman la realidad del quehacer universitario. Lo mejor es establecer una estrategia progresiva con participación y conciencia colectivas: aquí es donde participa la *autoevaluación*.

La acreditación de las universidades y el papel de los colegios profesionales

Con relación a la calidad, entre otras cosas, el establecimiento de un sistema nacional de evaluación y acreditación de carreras (e incluso instituciones) es una dirección correcta. Un paso importante se dio en 1997, a partir de la ratificación por parte de las universidades estatales de un acuerdo tomado en 1992 por CONARE de la creación del *Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*, SINAES.¹⁰¹ Procesos de acreditación y evaluación ya se han estado realizando (aunque en muy pocas carreras). A mediados de 1999, 4 universidades privadas se tenían por afiliadas al SINAES y 7 más habían solicitado participar en este sistema de acreditación. Este es un mecanismo excelente para ofrecerle al país una radiografía de la calidad de cada carrera o unidad académica de cada universidad, ya sea privada o pública. Otro paso en la dirección de la acreditación fue la creación del Sistema de acreditación de carreras de la enseñanza superior privada de Costa Rica, SUPRICORI.¹⁰² En este sistema, en 1999, se habían afiliado 18 universidades privadas. Debe señalarse que algunas universidades privadas han buscado acreditación internacional, como la Universidad Internacional de las Américas, acreditada en los Estados Unidos por la Asociación Mundial de Universidades y Colegios WAUC.

En el caso de medicina, algunas de las universidades privadas buscaron, en 1998, acreditación por el *National Committee on Foreign Medical Education and Accreditation* de los EUA, iniciativa rebotada en primera instancia ante la ausencia de una comisión nacional de evaluación y acreditación en medicina, ya que el CONESUP no servía para cubrir ese requisito. En 1999, según Juan Jaramillo: "... habiendo enviado el CONESUP un nuevo programa o reglamento a los Estados Unidos, buscando se acreditara a las escuelas de medicina afiliadas, se logró que se les diera una aprobación que usualmente es inicial y posiblemente serán enviados en el futuro inspectores como expertos en este campo a ver cómo se lleva a cabo la evaluación y acreditación de las escuelas de medicina privadas en el país. Por esa razón, el CONESUP nombró una Comisión de Inspección para iniciar en forma adecuada el proceso de acreditación de las escuelas de medicina privadas que esta entidad ha autorizado a funcionar. Este, como se verá, es apenas un primer paso en el complejo proceso de evaluar y acreditar a las escuelas de medicina".¹⁰³ Sin duda, una de las motivaciones presentes en estas acciones ha sido el interés por captar estudiantes de los Estados Unidos que no han sido aceptados en las escuelas de medicina de ese país (26.000 cada año¹⁰⁴), pero que con este tipo de acreditación podrían incorporarse a la profesión médica de ese país.

También en las universidades estatales se ha buscado la acreditación internacional. Debe mencionarse, algo de mucha trascendencia, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil de la UCR, que ganó recientemente la "Acreditación Sustancialmente Equivalente" dada por el Consejo Canadiense de Acreditación en Ingeniería ("recibió la máxima calificación que se brinda a programas que se acreditan por primera vez"). Según consignó el periodista Julio Rodríguez de la *La Nación* (en agosto de 1999): Ingeniería de la universidad privada *Isaac Newton* no logró ganar en ese momento esta misma acreditación. En marzo del 2000, el Colegio de Ingenieros Civiles comunicó que el "ejercicio de acreditación", con la presencia de representantes del Consejo Canadiense de Acreditación, seguía en la Universidad Latina y en Ingeniería Eléctrica y, también, Industrial de la UCR. La búsqueda de este tipo de acreditaciones, por parte de universidades públicas o privadas, demuestra una actitud muy positiva y prometedora.

No debe pensarse que la participación en un sistema nacional de acreditación es contradictoria con su realización en sistemas internacionales.

Sin duda, en perspectiva, inevitablemente, deberá integrarse el componente internacional y globalizador de nuestro escenario: mecanismos diversos de acreditación nacional e internacional, no solo influjo externo en la acreditación nacional (con evaluadores extranjeros) sino, también, acuerdos para participar de múltiples formas en sistemas internacionales *con credibilidad y prestigio* reconocidos (no debe olvidarse que hay sistemas de acreditación en el mundo de dudosa calidad).

Aunque ha cobrado notoriedad en los últimos tiempos, el primer paso que dio CONARE en el tema de la “acreditación” fue el documento “Criterios de Acreditación de Instituciones de Educación Superior”, desde 1989; este sirvió de base para una propuesta de creación de un sistema de acreditación que, a solicitud de CONARE, fue preparado en 1992 por la Comisión de Vicerrectores de Docencia de las universidades públicas y aprobado por el CONARE. Más aun, la evaluación es una tarea que ha formado parte del CONARE desde su creación. En esa misma perspectiva debe entenderse el Convenio, aprobado en 1976, para unificar la noción de “crédito” en las universidades públicas, el Convenio para crear una Nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior, en 1997, o en especial el establecimiento, en 1984, por parte de la OPES de una evaluación de carreras y programas adicional a la que hacía cada institución.¹⁰⁵

Es importante resaltar que el SINAES se creó como una “instancia no gubernamental” con universidades públicas como privadas, y “voluntariamente”.¹⁰⁶ El SINAES consigna un Consejo Nacional de Acreditación que emite sus pronunciamientos con base en los informes de la autoevaluación y los expertos. Este Consejo se creó efectivamente el 23 de junio de 1999, formado por 8 miembros, 4 designados por las universidades estatales y 4 por las privadas.¹⁰⁷ El 22 de mayo del 2000, el SINAES sacó a la luz pública el *Manual de acreditación para la convocatoria 2000, del sistema nacional de Acreditación de la Educación Superior*. Este establece criterios para evaluar las carreras universitarias.

Las universidades privadas que se tiene por afiliadas al SINAES son: Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, Universidad Latina de Costa Rica, Universidad *Véritas*. Las instituciones privadas que han solicitado afiliarse son: Universidad Internacional de las Américas, Universidad *Fidélitas*, Universidad Hispanoamericana, Universidad Federada de Costa

Rica, Universidad Católica Anselmo Llorente y Lafuente, Universidad Escuela Libre de Derecho, y la Universidad Braulio Carrillo. Esto revela, en primer lugar, que el compromiso con la calidad académica no es exclusivo de las públicas y, en segundo lugar, refuerza las posibilidades para hacer de este instrumento un factor de regulación de toda la educación superior.

Un detalle: ¿por qué SUPRICORI además de SINAES? En el caso de algunas universidades privadas, repetimos, la acreditación se ha vuelto importante por el influjo de muchos estudiantes extranjeros cuyos países de origen demandan la acreditación de la institución o la carrera para otorgar ayuda o aceptar títulos. Sin embargo, también, la existencia de dos sistemas de acreditación expresa la “desconfianza” o las dificultades para establecer un sistema único de acreditación. SUPRICORI se puede ver como una “reacción” de algunas universidades privadas (de hecho algunas de las que se asocian a SINAES aparecen incluidas en el listado que SUPRICORI dio a la opinión pública). Nos parece que la mejor decisión habría sido el fortalecimiento del SINAES, y la búsqueda de un consenso nacional en torno a la acreditación. Pero eso no fue posible.

Finalmente, también, vale la pena mencionar, que se ha propuesto la creación de un Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), por concurso del CSUCA, que no pretende entrar en contradicción con los sistemas nacionales de acreditación. En los años que siguen se deberá buscar puentes de acuerdo y estándares entre los sistemas, mecanismos con credibilidad. Será parte de una gran concertación por buscar un sistema o marco regulador de la educación superior pública y privada.

Una advertencia válida que hizo pública el Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos: el sistema de acreditación no debe integrar inapropiadamente jueces y partes. Es decir, que las universidades públicas no se autoacrediten ellas mismas, ni las privadas tampoco. El espíritu debe ser el de una acreditación con un componente externo nacional e internacional.¹⁰⁸ Sin embargo, en nuestra opinión, SINAES recoge precisamente ese espíritu. En un comunicado de prensa de SINAES se afirma con claridad: “La transparencia del proceso de acreditación demanda que su otorgamiento se de por un ente independiente de los intereses particulares de las universidades y de los gremios profesionales como lo es por su conformación el SINAES”.

La idea que el mero hecho de ser egresado de una universidad asegura calidad profesional nunca ha sido correcta, pero ahora lo es menos¹⁰⁹. Si se logra construir sistemas eficaces y serios de acreditación la población podría, entonces, poseer la garantía de una buena formación profesional al ingresar a una carrera acreditada. El meollo del asunto es ¿cuál será la voluntad de las diferentes escuelas afectadas y universidades para participar en estos procesos de evaluación y acreditación? Hasta ahora las cosas han marchado con ritmos demasiado lentos. Está por verse si las cosas cambiar en el futuro.

Ahora bien, aun a pesar de la lentitud con que han avanzado los pasos del SINAES (aprobación de las universidades, nombramiento del Consejo, publicación del Manual, incorporación de carreras, etc.), para la primera mitad del año 1999, ya se encontraban en diferentes etapas del proceso de acreditación las siguientes unidades académicas: Licenciatura en Medicina y Cirugía de la UCR,¹¹⁰ Escuela de Trabajo Social UCR,¹¹¹ y además Ciencias Agropecuarias del ITCR, y Educación I y II Ciclo de la UNED. También, la UNA había acordado solicitar su acreditación por el SINAES para las siguientes carreras: I y II Ciclo Modalidad Presencial, I y II Ciclos Modalidad Presencial y a Distancia, Educación Preescolar, Educación especial, Enseñanza de las Ciencias, Enseñanza de las Matemáticas, Educación Comercial, Administración de Oficina, Administración, Planificación Económica y Social, Sociología, Biología, Psicopedagogía, Ingeniería Agronómica, Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias, Medicina Veterinaria.¹¹² Es de esperar que nuevas unidades académicas se incorporen a este sistema, pero también, debe reconocerse, es lo más probable, que el proceso efectivo siga siendo muy lento, debido a varias razones. Estas tienen que ver con los recursos a los que tiene acceso el sistema así como a la debilidad del compromiso en cada institución para asumir y materializar eficazmente la acreditación.

En los próximos años, solo podrá tener éxito si se dan dos condiciones: por un lado, si se logra establecer mecanismos rápidos, eficientes y eficaces y, en segundo lugar, si aumenta sustancialmente el número de carreras acreditadas. El principal soporte de esta estrategia residirá en las universidades públicas. Si no se puede cambiar el estatuto de “voluntariedad” para participar en procesos de acreditación, debería existir una fuerte compulsión y presión académicas para que participe cada unidad académica de las universidades públicas. La acreditación puede exhibir las fortalezas de la educación superior pública, y sus debilidades, y hacerle ganar en prestigio y credibilidad ante la

ciudadanía. Pero para que eso sea posible el SINAES deberá contar con los recursos materiales, humanos, conceptuales y metodológicos apropiados. La realidad es que todavía deberá correr mucha agua bajo el puente para poder evaluar las posibilidades históricas del SINAES. Las universidades públicas, repetimos, poseen aquí una extraordinaria responsabilidad, determinante.

El país debe entender que la tarea de la acreditación es uno de los procesos más importantes para el progreso de la calidad académica y para la regulación de la educación superior costarricense. Los esfuerzos que se han hecho en esa dirección deberán ampliarse cualitativamente para poder tener éxito con esta estrategia. Desafortunadamente, es probable que esto tome mucho tiempo, afectando negativamente a muchas personas que reciben una formación profesional mediocre, incapaz de servir para un mercado profesional cada vez más exigente, y tampoco la sociedad puede aceptar por un largo periodo un deterioro tan drástico de la calidad de los profesionales que se generan. Por eso, otra fiscalización de la formación de profesionales que se ha sugerido es el establecimiento de exámenes para ingresar a los colegios profesionales (los encargados por ley de velar por el buen oficio de las profesiones), y nos parece que puede ser una correcta dirección complementaria. En Medicina y Derecho es donde más pasos se han dado. También, por otro lado, la Federación de Colegios Profesionales de Costa Rica se ha pronunciado a favor de la realización de exámenes de incorporación en cada colegio profesional. De hecho, en octubre de 1999 firmó un acuerdo con el CONESUP para brindarle a este último asesoría profesional y técnica, y hasta apoyo en labores de inspección, seguimiento y control de calidad académica.

En los últimos años, han tenido discusión legislativa varias propuestas en esa dirección, pero, a la altura de los primeros meses del año 2000, nada firme había sido aprobado definitivamente. El Colegio de Abogados, por ejemplo, aprobó, en julio de 1998, una “prueba de idoneidad” para incorporarse. El Colegio de Médicos y Cirujanos estableció un examen de incorporación a finales de 1998. La Dra. Hilda Sancho, Directora de la Escuela de Medicina de la UCR lo consignaba así: “ (...) quienes desean participar en la rifa de Servicio Social deben aprobar un examen de conocimientos propios del médico general en las áreas de gineco-obstetricia, cirugía general, pediatría, medicina interna y psiquiatría”.¹¹³ En el Colegio de Médicos, además, se aprobaron propuestas en el sentido de no solo realizar exámenes de incorporación, sino pruebas

periódicas que fiscalicen la actualización de los profesionales: certificación y recertificación de las calidades de los profesionales en ejercicio, que aunque voluntarias sean demandadas, por ejemplo, en las instancias empleadoras o que luego se vuelvan obligatorias. En agosto de 1999, se informó al país que “La certificación y recertificación se dará cada tres años, luego de que los médicos acumulen hasta 60 créditos en actividades de actualización que incluyen investigaciones, publicaciones y cursos”.¹¹⁴ Esta vía, sin embargo, no ha caminado bien. La Sala Cuarta se pronunció contra el examen del Colegio de Médicos, por considerar que no estaba autorizado por una ley. De igual forma, en marzo del 2000, la Procuraduría General de la República le negó al Colegio de Abogados competencia para imponer el examen de incorporación. Por eso mismo, en ese mismo mes, la Federación de Colegios Profesionales y el Colegio de Abogados presentaron ante la Asamblea Legislativa un proyecto para que se establezca un examen de incorporación en varias disciplinas. No resulta inconveniente mencionar que una orientación en esta dirección tenía un proyecto de ley del Lic. Antonio Alvarez Desanti, quien propuso, en 1997, un examen de incorporación a los colegios profesionales.¹¹⁵

Finalmente, dentro de este conjunto de asuntos que se vinculan con la calidad académica, se encuentra la búsqueda de un ordenamiento jurídico apropiado que tipifique y sancione el “delito académico”, aquel que va desde la venta de tesis y el lavado de títulos hasta la convalidación dolosa de créditos para favorecer el traslado de estudiantes o la graduación indiscriminada, con la menor exigencia de calidad. En esto el Colegio de Abogados también ha orientado recientemente algunas de sus acciones.

Sobre los exámenes de incorporación, debe mencionarse, se han dado cuestionamientos por algunas razones: un examen “castiga” a los egresados que fracasan mientras los problemas de formación son en realidad de sus universidades. La responsabilidad principal de los problemas es de las instituciones y de la indulgencia e incompetencia por parte del Estado, no de los estudiantes. Los médicos Orlando Jaramillo y Juan Jaramillo sugieren para Medicina una Comisión Nacional para evaluar y acreditar Escuelas de Medicina.¹¹⁶ Esta dirección no es necesariamente contradictoria con un SINAES. Probablemente, ha sido en áreas como Medicina y Derecho donde se ha percibido más el problema debido a la proliferación de universidades privadas que ofrecen estas carreras. Orlando Jaramillo mencionaba que mientras que en un país de 261 millones como los Estados Unidos hay unas

125 escuelas de medicina, en Costa Rica con menos de 4 millones habrá en poco tiempo 11. Debe repetirse, Costa Rica había perdido, en 1998, su acreditación ante el prestigioso Comité Nacional para Estudios de Medicina y Acreditación de los Estados Unidos. Para que se entienda bien este punto: si se siguiera la misma proporción de Costa Rica, en los Estados Unidos tendrían 715 escuelas de medicina.

Mientras no haya un sistema apropiado, se debe buscar que el CONESUP endurezca sus criterios para aprobar la creación de nuevas universidades y, por otro lado, lo más importante, que se haga una eficaz inspección estatal posterior y permanente del funcionamiento real de las nuevas instituciones. Durante los últimos años lo único que se ha fiscalizado son los criterios y requisitos de creación de las instituciones privadas (número de profesores, planta física, *currícula*, etc.), pero, una vez creadas no se han dado procesos de fiscalización para asegurar que las instituciones privadas cumplan con los requisitos. No obstante: el 27 de agosto de 1998, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) aprobó la creación de una comisión de inspección de las escuelas de medicina (8 a la fecha), formado por un representante del Colegio de Médicos, el Centro de Estrategia Nacional de Desarrollo e Investigación de la Seguridad Social (CENDEISS), el Ministerio de Salud, el secretario general del CONESUP y un miembro reconocido de la comunidad académica. Inspección, certificación y recertificación son mecanismos para buscar poner orden en la formación médica del país. Si se endurece la inspección, por ley, como en el caso de Medicina, esto no afectaría a las universidades privadas que han logrado mantener estándares académicos importantes y que cumplen con los requisitos y las exigencias académicas necesarias, y ofrecería un instrumento para corregir deficiencias, debilidades y problemas existentes en las instituciones privadas que no exhiben esos estándares.

Debemos insistir: estas acciones tanto de parte de los colegios profesionales como del CONESUP serían menos significativas si existiera un sistema nacional de acreditación eficaz y con credibilidad. Es decir, en perspectiva: la acreditación posee una naturaleza más amplia, multidisciplinaria, académica y de mayor profundidad. Puesto en otros términos: el país requiere con urgencia una colección de instrumentos que le digan qué posee calidad y qué no la tiene. Y lo mejor sería una combinación de medios de inspección, evaluación y acreditación, pero teniendo como su

corazón la acreditación universitaria. Un sistema con amplio respaldo nacional, con posibles filtros apropiados de los Colegios Profesionales¹¹⁷, no sería solo una referencia para la población que radiografía instituciones de educación superior públicas y privadas: constituiría un poderoso motor para que estas instituciones hagan de la calidad una premisa.

Desde enero de 1999, se encuentra en la Asamblea Legislativa (Comisión Permanente de Asuntos Sociales) un proyecto de ley presentado por el diputado Ricardo Sancho, que precisamente busca otorgar personería jurídica al SINAES sancionada legislativamente.¹¹⁸ Si este proyecto se aprueba en el Congreso, constituiría un apuntalamiento importante para la acreditación de la educación superior. No obstante, nos parece apropiado hacer dos comentarios sobre éste, para considerar asuntos generales presentes en esta discusión. En primer término, el proyecto no contempla con suficiente amplitud –en nuestra opinión– los grandes requerimientos de financiación que este tipo de organismos supone para que este SINAES se desarrolle adecuadamente. Segundo: al igual que sucede con todos estos entes de acreditación, ésta se plantea en términos voluntarios. Es nuestra opinión que si bien la voluntariedad expresa las circunstancias políticas (si se hace obligatorio no se logra aprobar: afecta autonomías, cuerpos jurídicos privados, etc.), no debe perderse la perspectiva que la educación superior es de interés público.

El país deberá considerar acciones varias que empujen a las instituciones de educación superior a someterse a estos procesos de evaluación. No solo permiten homogeneizar criterios (el valor de los títulos no debe ser tan desigual entre instituciones) sino, también, favorecer diagnósticos capaces de fortalecer la corrección de errores y problemas, y mejorar la calidad profesional y académica.

En esto debe entenderse que no es un asunto que atañe solo a las universidades: convoca el concurso del Estado y la sociedad civil. El Estado posee la obligación de velar por la calidad profesional, en particular en sus filas (en ese sentido, por ejemplo, es correcta la idea que propone Miguel Sobrado de consignar la exigencia de la acreditación de las carreras en el mismo Servicio Civil¹¹⁹).

Hay opiniones críticas: Juan Jaramillo, por ejemplo, acerca de las posibilidades del SINAES dice: “Por su naturaleza, la acreditación es voluntaria, lo cual significa que no puede convertirse en un mecanismo de

control, inspección o vigilancia, ni en un medio para la autorización de carreras o programas. Se aprecia que con esta tesis tan tímida, el SINAES no tiene o no quiere poseer la autoridad suficiente para proceder a hacer un real mecanismo de evaluación y control de la educación superior”.¹²⁰ En efecto, la voluntariedad es un punto flaco.

Ahora bien, vayamos al problema medular: ¿qué acreditación se puede exigir como obligación si el sistema de acreditación que existe es tan débil? En nuestra opinión, repetimos: hasta el momento, no se han destinado suficientes recursos humanos y materiales a esta tarea. Las unidades académicas que han iniciado el proceso en el SINAES se han topado con múltiples limitaciones, producto de que ni las universidades se han comprometido radicalmente, todavía, en la acreditación ni el sistema cuenta con los mecanismos necesarios para hacerlo eficazmente. El peligro en todo esto es que por limitaciones institucionales y falta de apoyo nacional el sistema de evaluación y acreditación languidezca. Si no hay voluntad y decisión política, las unidades académicas de las estatales y las instituciones privadas encontrarán excusas para no seguir adelante en lo que probablemente sea uno de los principales instrumentos para el progreso de una educación superior adecuada y de alta calidad para enfrentar los retos del nuevo escenario histórico.

Se debe entrarle a fondo a este asunto. Hay la obligación de pensar con la perspectiva del futuro: los dirigentes de la educación superior pública y privada deberán hacer de esta orientación uno de los ejes centrales para el progreso de la educación superior del país en el nuevo siglo. El Estado costarricense no puede evadir tomar acciones en este territorio. La calidad de la educación superior es una tarea estratégica.

CAPÍTULO QUINTO

LA EFICIENCIA UNIVERSITARIA

La eficiencia y la racionalidad en el manejo de los recursos constituyen elementos fundamentales para ayudar al progreso de la calidad académica en cada país, lo que se plantea, aun con mayor fuerza, para aquellas naciones no desarrolladas con múltiples limitaciones de recursos. En este capítulo, vamos a hacer referencia a algunos puntos vulnerables de la universidad pública, que han sido señalados, desde hace años y en diversos foros o por parte de algunos autores (como el exministro de Hacienda Thelmo Vargas). Si bien estos temas pueden considerarse cada uno por aparte, o clasificados de diferente forma y con relación a otros asuntos, nos parece apropiado introducir su análisis aquí en torno a la eficiencia de la universidad pública. Estos planteamientos críticos han sido: tiempos muy largos para la graduación, una relación inadecuada entre funcionarios administrativos y profesores (exceso de los primeros), y precios bajos de la matrícula universitaria (“injustos” dada la composición socioeconómica de los estudiantes universitarios).¹²¹ La realidad es que han existido otros puntos vulnerables con relación a la eficiencia universitaria que se han planteado, ya sea parcial o totalmente, y que deberán abordarse con rigor y pertinencia académica en los años siguientes. Por ejemplo, con relación al uso óptimo de las instalaciones, a la organización del tiempo lectivo, a la asignación racional de los recursos, a la estructura de las decisiones internas y la organización de la materialización de las mismas, a los servicios de bibliotecas, y muchos otros de menor monta. Todos estos problemas grandes y pequeños, aunque no en la proporción que, a veces, se ha señalado por los críticos de la universidad, han sido abordados en los últimos años por las autoridades y comunidades universitarias de varias maneras. Aunque en algunos se han dado mejoras, en otros falta mucho por resolver. En lo que sigue, vamos a analizar algunos de estos asuntos asociados a la eficiencia universitaria, no necesariamente organizados de la manera como se han vertido los cuestionamientos mencionados y, más bien, dentro de la perspectiva académica de una reforma institucional empujada por el escenario histórico, para fortalecer la universidad pública y contribuir a que siga siendo un pivote estratégico del progreso social y nacional.

LOS TIEMPOS DE GRADUACIÓN

Indiscutiblemente, los años de permanencia en la universidad o el tiempo desde que se ingresó a carrera hasta que se gradúa un estudiante constituyen indicadores de la eficiencia institucional pero, a la vez, de un contexto socioeconómico general del país. Véase la siguiente tabla con datos de 1995 proporcionados por CONARE-OPES.

PERIODO DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD Y PERIODO DE GRADUACIÓN, 1995		
Institución y Grado Académico	Periodo Promedio	
	Permanencia	Graduación
Universidad de Costa Rica		
Diplomado	8,6	5,2
Bachillerato	9,2	6,9
Licenciatura	12,1	9,5
Instituto Tecnológico de Costa Rica		
Diplomado	4,7	4,6
Bachillerato	7,4	7,1
Licenciatura	11,4	11,2
Universidad Nacional		
Diplomado	5,9	4,5
Bachillerato	9,2	6,8
Licenciatura	13,4	9,3
Universidad Estatal a Distancia		
Diplomado	8,7	7,5
Bachillerato	9,3	7,4
Licenciatura	9,5	6,7
Fuente: [CONARE-OPES: <i>La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales</i> , San José: CONARE-OPES, 1997, p. 33]		

Los datos son implacables: sin contar a la UNED, entre 11 y 13 años para obtener una Licenciatura. Con estos tiempos, ¿cómo pensar en hacer del posgrado una formación central de la universidad pública en el nuevo escenario? ¿Ineficiencia institucional pura? Pensamos que no. Un estudio de CONARE-OPES, que sirvió de base para hacer el cuadro anterior, revela que

los factores que más pesan incluyen: interrupción de estudios, la edad de ingreso, condición laboral, estado civil.¹²² Es decir: el estudiante no es de tiempo completo, exclusivo, para sus estudios. Esto es importante cuando se compara la misma variable con países desarrollados. Pero, ¿se avanza o se retrocede en este territorio? Según los estudios realizados, los promedios de graduación (desde el ingreso en carrera) y de permanencia aumentaron entre 1990 y 1995 en todas estas instituciones y en todos los grados.¹²³ Esto debe llamar a la reflexión en las comunidades universitarias. [Debe mencionarse que, no obstante estos tiempos tan extensos, los graduados se sienten globalmente muy satisfechos con sus carreras y la formación recibida. Véase el Anexo 5-1 para algunos detalles].

Si bien muchas de las variables que intervienen en la longitud de los tiempos de graduación son externas a la universidad, hay otras internas (con diferente intensidad en cada institución y cada carrera). Por eso, consideramos importante el desarrollo de estrategias institucionales para reducir la longitud de estos tiempos. Por supuesto, son muchas las dimensiones a considerar (la eficiencia posee múltiples caras) pero, y a manera de ejemplo, se debe pensar en una reforma curricular (que incluya una “esencialización” de los contenidos), y una mejor utilización del tiempo y las instalaciones (la estructura de cuatrimestres y trimestres de la UNED y la UNA parece ser para estos propósitos más eficiente que la semestral). La UNA comenzó con trimestres en febrero de 1999.¹²⁴ Aquí se deberá hacer un esfuerzo especial: tanto en la UCR como en el ITCR se han planteado los cuatrimestres (incluso experimentado en algunas facultades), pero, de diferentes maneras, los profesores se han opuesto fuertemente o las administraciones universitarias hasta ahora no han apoyado esta dirección. El asunto debe meditarse bien. Es probable que se deba poseer una estrategia adecuada y específica para cada institución y la oferta académica, no todos requieren la misma estructura en la duración de los ciclos lectivos.

Otro elemento a tomar en cuenta es el número de créditos de las carreras en cada universidad. CONARE ha establecido límites inferiores y superiores en esto:

LÍMITES DE CRÉDITOS PROMEDIO EN LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS		
Título obtenido	Límite inferior de créditos	Límite superior de créditos
Diplomado de una carrera terminal	60	90
Diplomado de una carrera no terminal	60	90
Bachillerato	120	144
Licenciatura	150*	180
Maestría	60+	72
Doctorado	100+	120
Profesorado	98	110
Especialidad profesional	Modalidad que no otorga créditos	
*Para aquellas carreras que no otorgan Bachillerato; de 30 a 36 adicionales al Bachillerato. +Además de los créditos del Bachillerato. Fuente:[CONARE-OPES: “Convenio para crear una nomenclatura de grados y títulos de la educación superior”, San José: OPES- CONARE, 1999]		

Sin embargo, se reconoce que entre las universidades no existen los mismos promedios de créditos por carrera. Hay diferencias de universidad a universidad y de área a área.

Ha sido un logro importante de CONARE, el establecimiento de los créditos con valores equivalentes en las 4 universidades estatales. En el futuro, sin embargo, se deberá uniformar el peso de los créditos en las carreras que ofrecen todas las universidades estatales. De esa manera, se puede evitar que en algunas instituciones o carreras haya mayor recargo. Esto, por supuesto, corresponde a cada comunidad universitaria. Debería reevaluarse la cantidad de créditos y la naturaleza de los cursos, la organización curricular completa, para establecer opciones académicas con calidad pero competitivas en todas las dimensiones. Deberá pesar, también, la perspectiva de la educación permanente que obliga a una redefinición de los estudios de grado y posgrado.

En síntesis: aunque hay factores extrauniversitarios en las razones de la larga longitud de permanencia y graduación de los estudiantes de las universidades estatales, será importante realizar reformas académicas y administrativas que transformen lo que constituye un punto vulnerable de cara a la oferta académica y al mercado profesional que existe en el país, así como para los planes académicos que demanda el escenario histórico. Esto exigiría estrategias de acción con metas, plazos y mecanismos específicos de realización en cada institución. En algunas universidades ya se han dado pasos correctos en este sentido que deberán sostenerse.

LOS RECURSOS HUMANOS

Según la información que ofrece el exministro de Hacienda Thelmo Vargas, entre 1980 y 1986 el empleo (equivalentes de tiempo completo) en la UCR creció un 19%, mientras que el sector docente solo creció un 10%.¹²⁵ Durante esos mismo años, el gasto real de la UCR había crecido un 13% con una matrícula estudiantil casi constante. La conclusión: “La razón empleado administrativo / estudiante matriculado más que se duplicó entre 1978 y 1986”.¹²⁶ El crecimiento de no docentes parece haber respondido a razones diferentes del crecimiento estudiantil o de profesores. La expansión de la investigación o de la acción social es una razón: más empleados en labores de apoyo a estas dimensiones del quehacer universitario. Sin embargo, razones de “política interna” a las universidades e incluso presiones sindicales parecen haber participado. La mayor parte de este crecimiento en los administrativos de la UCR fue a engrosar vicerrectorías y oficinas centralizadas, y no tanto los trabajos de las escuelas y facultades (debe recordarse, no obstante, que mucha de la centralización y verticalización administrativas respondía a un entorno de crisis, macroestabilización y cambio de modelo económico), lo que implica una responsabilidad directa de las autoridades centrales universitarias. Algunos de estos elementos estuvieron presentes, también, en las otras universidades públicas.

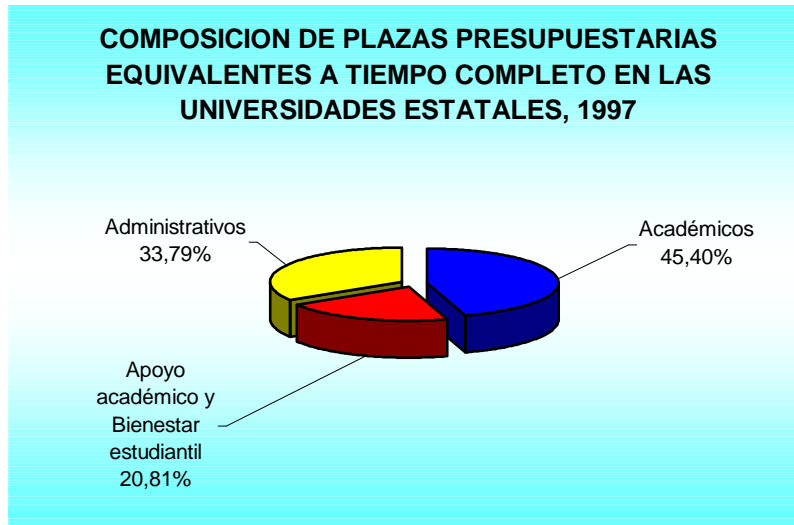
Para tener la percepción apropiada, debe señalarse que existe un elemento correctivo en todos estos datos: la clasificación entre puestos administrativos que, en realidad, son académicos o de apoyo académico. Un estudio de CONARE-OPES estableció una precisión de la estructura de labores de las universidades estatales, por medio de tres categorías generales: académicos (profesores, investigadores), personal de apoyo académico y bienestar estudiantil (“para-académico”) y personal administrativo.¹²⁷ Esto es importante porque no todo el trabajo no docente es igual, ni su relación con las tareas centrales de la *universitas* es igual. La precisión permite una valoración más apropiada de estas labores y de la composición de funciones que existe en estas instituciones.

El siguiente cuadro nos muestra el resultado de esa clasificación en 1997.

CLASIFICACION DE PLAZAS PRESUPUESTARIAS EQUIVALENTES A TIEMPO COMPLETO EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES, 1997		
INSTITUCION Y TIPO DE PERSONAL	Absoluto	Relativo
TOTAL	8293,47	100,00
Académicos	3764,83	45,40
Apoyo académico y Bienestar estudiantil	1725,99	20,81
Administrativos	2802,65	33,79
Universidad de Costa Rica	4624,15	100,00
Académicos	2111,54	45,66
Apoyo académico y Bienestar estudiantil	1024,16	22,15
Administrativos	1488,45	32,19
Instituto Tecnológico de Costa Rica	918,32	100,00
Académicos	392,67	42,76
Apoyo académico y Bienestar estudiantil	198,7	21,64
Administrativos	326,95	35,60
Universidad Nacional	2096,62	100,00
Académicos	1022,37	48,76
Apoyo académico y Bienestar estudiantil	311	14,83
Administrativos	763,25	36,40
Universidad Estatal a Distancia	654,38	100,00
Académicos	238,25	36,41
Apoyo académico y Bienestar estudiantil	192,13	29,36
Administrativos	224	34,23
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Clasificación del personal de las instituciones de educación superior universitaria estatal</i> , San José: CONARE-OPES, 1998, p. 14]		

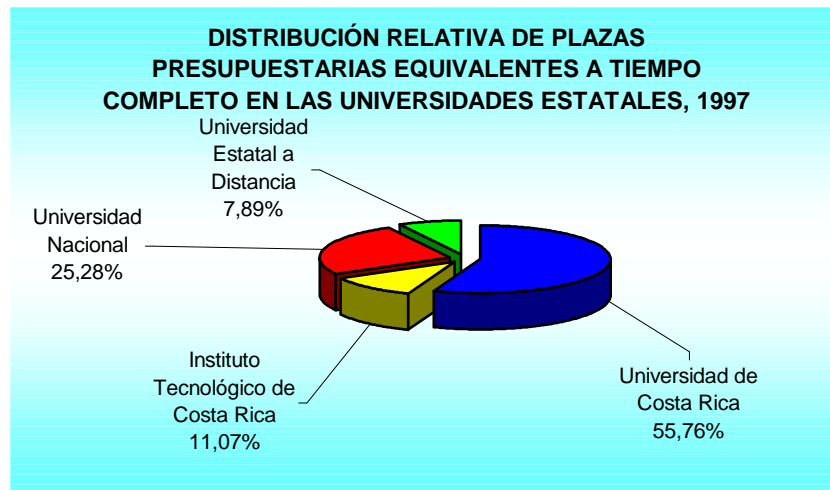
Vale la pena mencionar que entre 1995 y 1997 se dio una reducción en el personal de todas las universidades estatales en 68,71 plazas equivalentes de tiempo completo (i.e. un 0,82%).¹²⁸ Se pasó de 8.362,18 a 8.293,47 plazas presupuestarias.

El siguiente gráfico nos evidencia la composición apuntada.



El personal “para académico” es significativamente menor en la UNA (14,83%) y mayor en la UNED (29,36%). Sin embargo, en la UNA el porcentaje de académicos (48,76%) es mayor que en las otras instituciones. Es natural que en la UNED sea menor (36,41%) por su modalidad de educación. El porcentaje de administrativos es esencialmente el mismo en las cuatro instituciones.

Se desprende del cuadro anterior la distribución de las plazas presupuestarias del personal que existe en estas instituciones: la UCR posee 4.624,15 plazas equivalentes a tiempo completo; el ITCR 918,32; la UNA 2.096,62 y la UNED 654,38. El siguiente gráfico nos expresa esa relación.



En esta discusión, no queremos evadir el asunto de la relación entre docentes y no docentes. Es decir: ¿Hay demasiados no docentes? ¿Es inconveniente lo que existe? El punto refiere, sin embargo, a la conveniencia de evaluar las opciones posibles para lograr una relación apropiada y más precisa entre los docentes y no docentes. Y, más aun, sobre el modelo institucional a seguir. Esto es importante, en muchas universidades en el mundo los servicios administrativos y muchos de apoyo a la docencia, la investigación o la extensión son realizados por entidades privadas. En Costa Rica, las universidades adoptaron un modelo que integró a muchos trabajadores no docentes dentro de la misma institución. Esto ha tenido sus ventajas: mayor vínculo personal de estos empleados con la institución y sus fines académicos, también expandió posibilidades de movilidad social a través de planes de formación que las universidades han tenido con estos trabajadores. Pero, también, han habido desventajas en la eficiencia de los servicios (e incluso en los costos). No solo por un exceso de empleados para realizar labores factibles de hacerlo con menos sino, también, por la calidad del mismo servicio. Debe reconocerse que muchos de los problemas que han aquejado la administración pública del país (como expresión del estilo de

desarrollo anterior), han tenido su incidencia en las universidades públicas (con características específicas en cada institución).

Las demandas del contexto por eficiencia obligarán a evaluar seriamente la manera en que se ha dado la labor no docente en estas instituciones. En la perspectiva de un Estado estratégico rector y fiscalizador, la tendencia a privatizar algunos servicios públicos o a darles regímenes privados de funcionamiento aunque se preserven en manos estatales es muy fuerte. Esto afecta y afectará las universidades públicas internamente; no en lo que se refiere a la práctica académica sino especialmente en los servicios administrativos. ¿Privatizar los servicios mejoraría efectivamente la situación? ¿Será el costo social mayor que la ganancia en eficiencia? Es seguro que para algunos servicios la perspectiva privada resultará la más válida, o aquella del derecho laboral “común” (híbrido que establece trabajadores estatales con régimen laboral privado). Hacia el futuro, sin embargo, se deberá evaluar las acciones muy bien: incluso si se llega a considerar que es más apropiado cambiar el modelo, esto no se podría hacer abruptamente. No solo por los cuerpos jurídicos nacionales e institucionales que no le permitirían. Ni por la reacción social. Sino porque no se puede reinventar la institución desde cero: cada acto posee consecuencias humanas que se deben sopesar muy bien. Es la misma tesitura que se aplica a todo el país: la reforma en la transición debe hacerse preservando la estabilidad y el equilibrio sociales.

Sí nos parece que hay otros asuntos administrativos importantes, planteados desde hace muchos años, que deberán asociarse a las reformas propiamente académicas que requieren las universidades en el actual escenario histórico: por ejemplo, el papel de las entidades administrativas centralizadas de cada universidad (especialmente en la UCR con muchos empleados), el fortalecimiento del apoyo no docente a las unidades académicas, la relación precisa, cotidiana, entre el personal no docente y el docente, la relación entre los salarios de los docentes y los de los no docentes, etc.

Vivimos en un período histórico en el que tanto la administración como las tecnologías progresan con un vertiginoso ritmo, lo que obliga a una permanente inversión tecnológica y procesos sostenidos de innovaciones administrativas. Los servicios administrativos de las universidades públicas para profesores, estudiantes y unidades académicas deben modernizarse en correspondencia con estos progresos. Mucho se ha insistido en nuestro medio

en el trabajo administrativo al servicio de la academia, sin embargo en las universidades públicas se está lejos del óptimo. El corazón de la *universitas* es el claustro y sus estudiantes. En ocasiones, por razones gremiales, políticas o ideológicas, se ha sobredimensionado el papel de los servidores administrativos, generando distorsiones múltiples desde las financieras hasta las propiamente académicas. Esto deberá repensarse con mucho cuidado para construir la universidad pública del nuevo siglo.

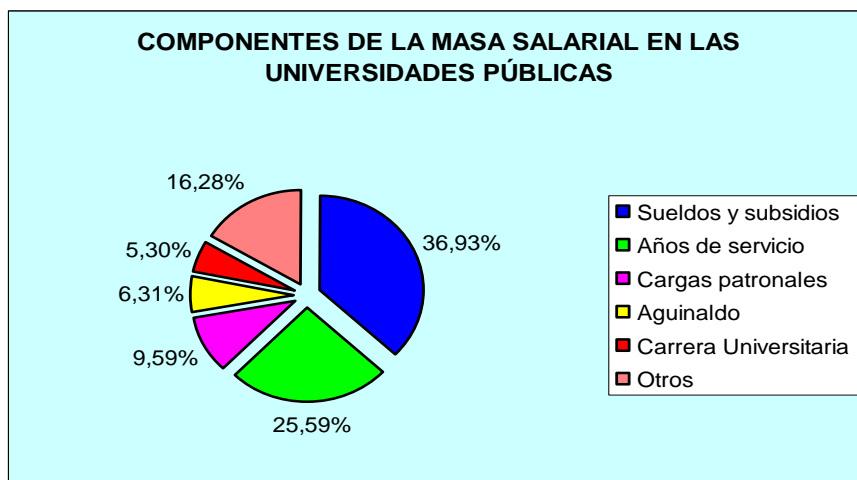
En otro orden de cosas, pero con relación a los recursos humanos, un asunto que apunta especialmente a la eficacia: los jubilados. En los últimos años, se ha visto una pérdida considerable de académicos (muchos asociados y catedráticos) por jubilaciones. La incertidumbre de los sistemas nacionales de jubilación precipitaron, en muchos casos, estas decisiones individuales, en personas que todavía podían producir mucho para la universidad y el país.¹²⁹ Esto ha afectado especialmente a la UCR. Por su peso institucional, es un factor significativo con muchas implicaciones. La realidad es que una gran parte sigue laborando en otros sectores. El punto que se plantea aquí es el de la necesidad de incrementar los años de producción de los profesores y de los ya jubilados. No solo a través de las “recontrataciones” (que han sido utilizadas ya) sino de otros medios institucional y jurídicamente válidos. Lamentablemente, la edad de retiro de nuestros académicos se da cuando se inicia la producción más madura y significativa de muchos de ellos. Aunque la ley de pensiones 7531 para el Magisterio Nacional (del 10 de julio de 1995) significa un retraso para las fechas de jubilación, el problema persiste. No se trata aquí, por supuesto, de promover un desgaste en los justos derechos individuales adquiridos, y que fueron maltratados por esa ley, sino de buscar aprovechar recursos humanos de gran calidad para las universidades públicas (muchos al jubilarse se van a las universidades privadas).

Los puntos vulnerables que hemos considerado demandan reflexiones y acciones en varios plazos; las correctivas deberán ser graduales (más lentas en unos que en otros) para no romper abruptamente el tejido social involucrado. Pero, estratégicamente, se deben confrontar y darles respuestas lúcidas académica y socialmente.

A los problemas mencionados se debe añadir otros que han incrementado su *momentum* en años recientes. El más importante es el desequilibrio entre los gastos salariales y los gastos de operación.

DESEQUILIBRIO ENTRE GASTOS SALARIALES Y LOS GASTOS DE OPERACIÓN

Se ha aumentado significativamente el porcentaje para salarios *versus* el de gastos de operación (laboratorios, reactivos, becas, atención de visitantes, revistas, ...). Los datos son claros. El siguiente gráfico nos muestra la estructura de la masa salarial de las universidades estatales, en sus componentes más importantes. Los dos componentes más importantes son “sueldos y subsidios” y “reconocimiento por años de servicio”. Ahora bien, mientras entre 1990-1997 la masa salarial creció un 32,71%, el segundo componente mencionado lo hizo en 71,83%, y “carrera universitaria” en un 54,85%.¹³⁰



La relación entre masa salarial y total de ingresos corrientes se recoge en estos datos de CONARE-OPES.

RELACIÓN ENTRE LA MASA SALARIAL Y EL TOTAL DE INGRESOS CORRIENTES 1990-1997									
Institución	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	Periodo
TOTAL	78,09	79,29	78,72	86,18	83,41	80,30	79,74	79,99	80,77
UCR	78,74	78,19	79,60	85,26	83,79	79,10	81,24	79,63	80,79
ITCR	74,63	76,16	75,19	81,54	76,87	73,52	69,89	78,55	75,47
UNA	81,04	83,75	84,20	97,72	92,03	92,22	88,13	90,65	89,54
UNED	70,49	78,23	64,55	71,41	70,94	70,83	65,14	61,4	67,52

Fuente: [CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación superior universitaria estatal*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 19]

Entonces: alrededor de un 80% de los ingresos corrientes se ha destinado a la masa salarial en las cuatro instituciones durante el periodo 1990-1997. La única universidad que entre 1990 y 1997 ha disminuido su porcentaje en masa salarial con relación a sus ingresos corrientes es la UNED: pasó de un 70,49% a un 61,40%. En la UNA, por ejemplo: 90,65% en masa salarial. La situación de la UNED se debe al aumento de sus ingresos propios que aparecen en su liquidación presupuestaria (lo que no sucede con la UNA). Ahora bien, si consideramos solo a la UCR, la UNA y el ITCR, el porcentaje lo podemos recoger en el siguiente cuadro.

RELACIÓN ENTRE LA MASA SALARIAL Y EL TOTAL DE INGRESOS CORRIENTES EN EL ITCR, LA UCR Y LA UNA 1990-1997									
Institución	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	
TOTAL	78,14	79,37	79,66	88,17	84,23	81,61	79,75	82,94	
UCR	78,74	78,19	79,6	85,26	83,79	79,1	81,24	79,63	
ITCR	74,63	76,16	75,19	81,54	76,87	73,52	69,89	78,55	
UNA	81,04	83,75	84,2	97,72	92,03	92,22	88,13	90,65	

Fuente: [CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación superior universitaria estatal*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 19]

Entre 1990 y 1997, se pasó de un promedio de 78,14% a un 82,94%.

Otra forma, tal vez más significativa, de evaluar el significado de la masa salarial, es compararlo con el total del FEES (que no incluye lo aportado por la

ley 7386) menos los rubros fijos destinados al programa de renovación de equipo.

RELACIÓN ENTRE LA MASA SALARIAL Y EL TOTAL DEL FEES SIN EL PROGRAMA DE RENOVACIÓN DE EQUIPO 1990-1997								
Institución	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
TOTAL	95,31	92,1	88,58	98,34	95,89	94,85	93,18	97,77
UCR	92,29	88,3	88,32	94,54	92,25	92,06	91,95	94
ITCR	90,7	87,14	85,62	96,26	92,55	93,97	89,07	99,17
UNA	100,51	98,62	92,13	107,13	94,64	96,2	95,31	102,72
UNED	110,8	110,95	84,32	105,55	109,96	114,12	102,53	109,96
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación superior universitaria estatal</i> , San José: CONARE-OPES, 1998, p. 19]								

Como se desprende de lo anterior, la situación es dramática. En la UNED y la UNA se gasta en salarios más del 100% de esos recursos estatales, y el promedio de las 4 instituciones es apenas un poco menos. Es una “bomba” literalmente “de tiempo” para las cuatro universidades. La razón fundamental para este desequilibrio ha sido el crecimiento automático de las anualidades y otros rubros semejantes en los salarios.

Las distorsiones que esta situación genera en la misión universitaria son extraordinarias. No se puede trabajar con presupuestos decrecientes asignados a la “operación”. Se reduce la calidad y competitividad de la gestión universitaria en sus múltiples dimensiones: bibliotecas, laboratorios, equipos técnicos, infraestructura, etc. Esto es más grave en un contexto histórico que obliga a usar muchos recursos materiales y tecnológicos.

Una de las consecuencias particulares ha sido una gran distancia entre los salarios de contratación y los de “salida”. Aunque el problema en realidad refiere más a la debilidad de los salarios de contratación. El componente más fuerte que determina el salario de los empleados universitarios es el de los años de servicio. Con este desequilibrio no es posible ofrecer salarios buenos, competitivos, para académicos jóvenes; el grueso del presupuesto salarial se va a pagar a la gente con muchos “años de servicio”. Lo grave es que la anualidad

se da independientemente de la calidad de la labor realizada: se trabaje bien o no, la antigüedad se premia. Esto “mediocriza” el claustro de varias maneras. Promueve que los jóvenes profesionales más capaces no se queden en la universidad pública, debilita la iniciativa para lograr auténticos méritos académicos, y al reducir las condiciones y recursos para realizar investigación, docencia y acción social de calidad solo puede servir de desestímulo. Empuja hacia que las instituciones sean débiles para cumplir su misión. Para algunas áreas profesionales, como la Salud, los salarios y condiciones de trabajo que ofrecen las universidades privadas son demasiado atractivos como para evadirlos. La universidad pública se encuentra ahí amarrada. No se podrá evitar un debilitamiento del claustro en las universidades públicas y una canalización de los buenos profesionales hacia las universidades privadas. Y ya no solo en el área de Salud. ¿Qué hacer? La solución deberá plantearse globalmente en varias dimensiones. Una de ellas tiene que ver con los recursos propios de estas instituciones: se requiere muchos más recursos para poder volver competitivos sus salarios de contratación. ¿Una encrucijada, una calle sin salida? Ya volveremos sobre esto.

En torno a este problema se ha planteado realizar reformas con relación a las anualidades y rubros automáticos semejantes en la estructura salarial. Estos rubros han sido considerados “méritos” laborales, por lo que los cambios han apuntado a un replanteamiento de los regímenes de méritos en estas universidades. La perspectiva de los cambios apunta a premiar la productividad, creatividad y calidad académicas de los profesores así como la eficiencia, eficacia y calidad de los administrativos, pero *debilitar los aumentos salariales que no posean estos elementos*. Es decir: mejorar la relación entre salarios y trabajo a favor de la eficiencia y eficacia y parar la dinámica desequilibrante. Ahora bien, ¿resolverá la situación una reforma así concebida? ¿Se conseguirán más recursos para la operación: reactivos, laboratorios, tecnologías, etc.? Este asunto es en realidad complejo. Existen cuerpos jurídicos nacionales e institucionales que protegen las condiciones y la estabilidad laborales de los empleados. Será muy difícil lograr un sistema nuevo de salarios que si bien beneficiaría a las instituciones afectaría a muchos empleados. Aun para quienes son eficaces y realizan labores con gran calidad, ¿cómo asegurar que el nuevo sistema será efectivo y se premiará bien la excelencia? Porque, también, pensamos que los salarios de los académicos de gran calidad deben ser altos y competitivos internacionalmente. Lo más

probable es que un nuevo sistema se pueda establecer con mayor éxito para los empleados nuevos, lo que serviría de manera “preventiva” para promover eficiencia y eficacia en el futuro. Pero esto plantea unos 10 o 20 años para que tenga efecto significativo (tomando como base el tiempo para la jubilación de una buena parte de los empleados de ahora). La conclusión sugiere que por esta vía la expectativa de mayores recursos no es muy optimista. Debe hacerse, sin embargo, un gran esfuerzo para mejorar la eficiencia del quehacer universitario. Probablemente, una solución a corto plazo más apropiada para el asunto de los recursos deberá buscarse en otra parte.

Ahora bien, dejemos en claro nuestra posición: que se construya regímenes de méritos que premien mejor la eficacia, calidad, originalidad, creatividad, productividad académicas y administrativas y debiliten la ineficiencia e ineficacia, debe intentar hacerse. No tanto porque estos ahorren recursos ahora o luego, sino porque son mecanismos importantes para cumplir con la misión universitaria en el nuevo escenario histórico. Se trata del compromiso con la excelencia académica y la pertinencia social. Si de paso algo se ahorra, mejor, pero el asunto debe colocarse en la perspectiva *académica* y no en la meramente administrativa. Esto posee una consecuencia específica importante: para subir los salarios de contratación habrá que conseguir recursos por otros medios.

Resumimos. El aporte dado por el Estado a las universidades públicas se consume casi enteramente en salarios. ¿Cómo enfrentar este problema tan determinante? La primera respuesta señala hacia el incremento de eficiencia y hacia debilitar los aumentos automáticos de salarios en estas instituciones. Pero ya vimos que esto último es difícil. Se requerirá incluso una acción muy decidida para hacer lo que es legal y académicamente posible. Las respuestas deberán darse en varios plazos históricos, y en particular deberán buscarse en un replanteo de los mecanismos para obtener recursos. En esto se requerirá, también, una política que apunte con toda claridad las dimensiones esenciales de la universidad y responder con cuidado a las preguntas: ¿dónde se debe priorizar? y ¿cómo redirigir la inversión universitaria para hacer que lo académico pueda progresar apropiadamente?

LOS INGRESOS PROPIOS

Es posible que el volumen de los recursos dados a la educación superior a través del FEES aumente si lo hace el PIB nacional. Pero las posibilidades de que esto sea suficiente para los planes de la universidad pública son pocas. Este es el asunto de fondo. Tanto para volver competitivos los salarios de contratación, o preservar regímenes de méritos apropiados académica y administrativamente, o para impulsar la investigación, los posgrados o actividades capitales de construcción de la cultura y la identidad nacionales, las universidades públicas necesitarán aumentar sus recursos. Ya mencionamos el grado de dependencia de la universidad estatal del apoyo estatal, con relación a los presupuestos liquidados el FEES ha representado porcentajes que van del 82% al 89% de los ingresos corrientes de las cuatro universidades estatales.¹³¹ Esto empeora año con año.

Los ingreso corrientes

La estructura global de los ingresos corrientes liquidados por partida en 1997 son consignados por CONARES-OPES en el siguiente cuadro.

COMPOSICIÓN RELATIVA DE LOS INGRESOS UNIVERSITARIOS CORRIENTES. LIQUIDADOS POR PARTIDA, SEGÚN INSTITUCIÓN, 1997					
CONCEPTO	TOTAL	UCR	ITCR	UNA	UNED
Total FEES	83,42	86,3	80,76	89,98	56,93
Ley 5909 FEES	80,20	83,1	77,72	86,38	54,50
Salario Escolar	1,62	1,61	1,48	1,87	1,33
Programa de renovación de equipo Científico y Tecnológico	1,60	1,66	1,55	1,73	1,09
Ley N°7386	3,19	2,27	5,31	5,92	0,17
Otros Ingresos	13,74	11,36	13,93	5,74	42,90
Amortización del Déficit	-0,36			-1,64	
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación universitaria estatal 1990-1997</i> , San José: CONARE-OPES, 1998, p.14]					
No se considera ingreso por fundaciones, empresas auxiliares, fondos específicos o restringidos y cursos especiales.					

Si las universidades públicas consumen el apoyo estatal que reciben en salarios ¿cómo sobreviven?, ¿cómo pagan otras inversiones esenciales para la acción académica? La respuesta es evidente: poseen ingresos propios. La pregunta que debe hacerse entonces es: ¿cuáles son los ingresos propios de las universidades estatales? Y para poder establecer, además, una radiografía histórica de este componente: ¿cuál ha sido su evolución a lo largo de los últimos 10 años, por ejemplo? Estas son preguntas que, sin embargo, a pesar de su importancia, no se pueden responder fácilmente. En algunas de estas instituciones sus ingresos propios son obtenidos a través de fundaciones y otros mecanismos difíciles de consignar uniformemente para todas las universidades. La UNA y el ITCR obtienen recursos a través de una fundación cada una (FUNA y FUNDATEC), la UCR a través de varias, y la UNED que aunque posee, también, una fundación, ésta no opera y toda la actividad que le da ingresos propios se refleja en su liquidación presupuestaria. ¿Cuánto se ha transferido de las fundaciones a las universidades? y ¿cómo se ha hecho? Son asuntos donde hay mucho territorio desconocido o incierto. ¿Cuál es la primera conclusión? Dada la trascendencia de estos componentes en los recursos universitarios será absolutamente decisivo establecer con precisión y uniformidad de criterios la situación de los ingresos propios en cada institución. La estructura de los ingresos propios y la forma de invertirlos será importante en los siguientes años para mejorar la planificación universitaria y definir más apropiadamente algunas de sus tareas

Ahora bien, con los datos que disponemos (que no incluyen los ingresos obtenidos por medio de fundaciones, oficinas auxiliares, fondos restringidos y cursos especiales), es posible determinar aquellos ingresos que no provienen del FEES u otros apoyos estatales pero están consignados en su presupuesto liquidado. Si consideramos los datos suministrados por CONARE-OPES, la UNED obtiene un 42,90% de sus ingresos por esta vía, la UNA un 5,74%. Esta es, sin embargo, una apreciación parcial, porque mientras la UNED refleja toda esta actividad en el presupuesto liquidado las otras universidades no lo hacen. Podemos ver esto con mayor detalle. La evolución de ingresos totales, ingresos por FEES y ley 7386, y otros ingresos entre 1990 y 1997 (en colones constantes de diciembre de 1996) se recogen en la siguiente tabla.

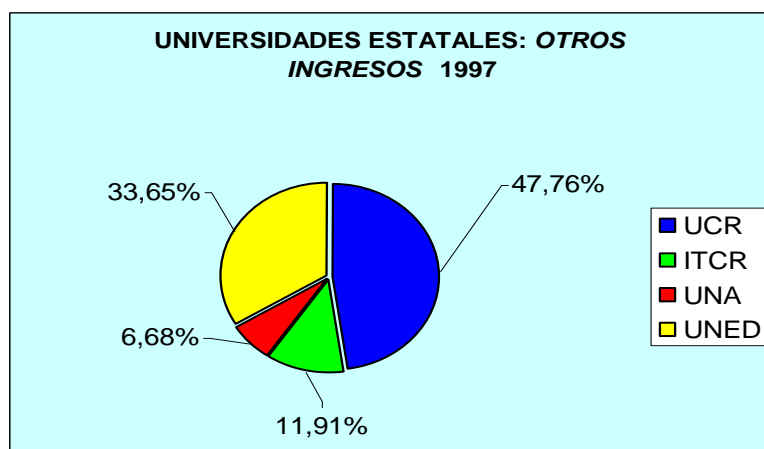
INGRESOS CORRIENTES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL, 1990 (millones colones constantes de diciembre 1996)			
Institución	Ingresos	FEES+Ley 7386	Otros ingresos
UCR	12593,92	10744,72	1849,2
UNA	5381,54	4409,15	972,39
ITCR	2554,87	2140,26	414,61
UNED	1986,45	1289,18	697,27
TOTAL	22516,78	18583,31	3933,47

Fuente: [CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las Instituciones de educación superior universitaria estatal 1990-1997*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 18]

INGRESOS CORRIENTES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL, 1997 (millones colones constantes de diciembre 1996)			
Institución	Ingresos	FEES+Ley 7386	Otros ingresos
UCR	16413,07	14548,46	1864,61
UNA	6358,48	6097,63	260,85
ITCR	3338,19	2873,22	464,97
UNED	3062,79	1748,75	1314,04
TOTAL	29172,53	25268,06	3904,47

Fuente: [CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las Instituciones de educación superior universitaria estatal 1990-1997*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 18]

Nótese que entre 1990 y 1997, en colones constantes, se redujo el monto de otros ingresos de las universidades. Pero cada una se comportó de manera diferente: la UCR decreció poco, el ITCR creció ligeramente, la UNA decreció mucho y la UNED creció extraordinariamente. Si las otras universidades aparte a la UNED han aumentado sus ingresos propios más o menos igual que ésta, se podría afirmar un crecimiento bastante significativo en los ingresos propios en todas ellas. Pero eso no lo podemos saber con exactitud. El gráfico nos muestra la composición de estos ingresos de las 4 universidades.

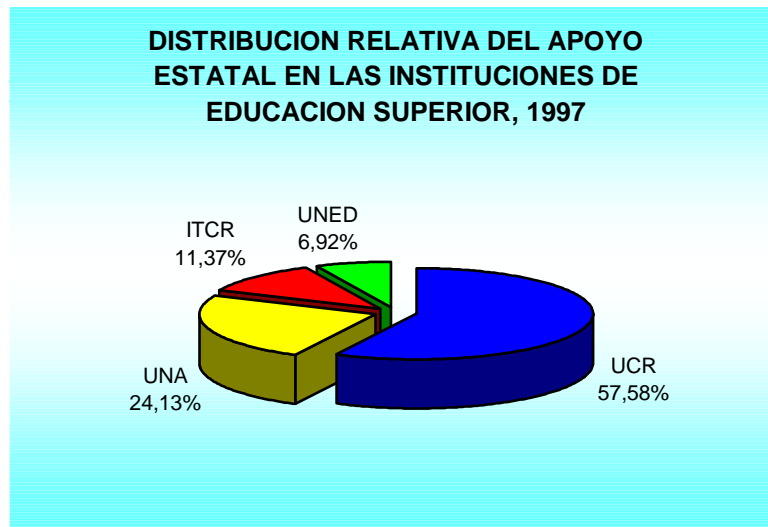


Ahora bien, para no perder la perspectiva sobre el total de ingresos y su distribución entre las cuatro universidades, véase el siguiente cuadro con dos años: 1990 y 1997.

DISTRIBUCION DE LOS INGRESOS CORRIENTES EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES, 1990-1997 (millones de colones constantes de diciembre 1996)			
Institución	1990	1997	Diferencia
UCR	55,93	56,26	0,33
UNA	23,90	21,80	-2,10
ITCR	11,35	11,44	0,10
UNED	8,82	10,50	1,68
TOTAL	100	100	0

Fuente: [CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las Instituciones de educación superior universitaria estatal 1990-1997*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 18]

Además, el apoyo estatal en 1997 se distribuyó como muestra el gráfico.



Esto ha sido bastante estable desde hace muchos años.

Desde hace años, producto de la crisis de los ochenta y de la transición de estilos de desarrollo, una conclusión ha sido ineludible para las universidades públicas: más recursos que los suministrados por el Estado son necesarios. Y, ya de cara al futuro, no es posible pensar en un cambio cualitativo de las relaciones entre Estado y educación superior que implique muchos mayores recursos estatales para la universidad pública. El acuerdo sobre el FEES obtenido en 1998 es de lo mejor que será posible conseguir. Y será insuficiente. En el mismo sentido de la demanda de recursos jugará el ritmo de reformas universitarias necesarias para ajustar la misión de estas instituciones al nuevo escenario: más recursos económicos para sostener un período no corto de profundas transformaciones administrativas, curriculares y académicas. De hecho, algunas de las distorsiones y debilidades financieras de las universidades ya se han compensado con ingresos propios. Las vías para la obtención de recursos por las universidades son limitadas. Tres son fundamentales: ingresos por los cobros de las matrículas, por la venta de servicios de diferente tipo y por inversiones de capital. En el largo plazo, las 3 deberán ser utilizadas plenamente, solo que de manera distinta. En el corto

plazo, tanto los precios de la matrícula como las inversiones (por razones diferentes en cada caso) no podrán utilizarse plenamente.

El precio de la matrícula

Sobre los precios de la matrícula: éstos deben ser más altos, de acuerdo al mercado. Esto es un punto de partida. También, deberá tenerse en cuenta que el valor de las diferentes carreras no es el mismo; esto debería reflejarse en los precios de la matrícula. Es decir, debe haber precio por área.

Con relación a los ingresos por matrícula: el comportamiento en la universidad pública en 1997 se consigna en la tabla.

INGRESOS LIQUIDADOS POR MATRÍCULA EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES, 1997			
(en millones de colones)			
	Ingresos por matrícula		Ingresos totales de la institución
	Cifras absolutas	Cifras relativas +	
UCR	835,8583	4,57%	18.251,72
ITCR	145,2679	4,57%	3.712,14
UNA	117,7208	1,66%	7.070,78
UNED	461,7851	13,55%	3.405,89
Totales	1560,6321	4,81%	32.440,53

Fuente: [CONARE-OPES: Documentos suministrados por la División de Sistemas], en estos casos se trata de presupuesto liquidado.
+Porcentaje del total de ingreso corriente que representa el ingreso por matrícula.

De hecho, en los últimos tres años la UNA y la UNED han tenido un fuerte crecimiento en los ingresos por matrícula. Véase el cuadro.

INGRESOS POR MATRÍCULA EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES, 1995-1997			
En millones de colones			
	1995	1996	1997
UCR	656,7498	751,7185	835,8583
ITCR	97,4757	133,4018	145,2679
UNA	25,5499	76,1948	117,7208
UNED	231,4562	368,3217	461,7851
Totales	1.011,2316	1.329,6368	1.560,6321
Fuente: [CONARE-OPES: Documentos suministrados por la División de Sistemas], en estos casos se trata de presupuesto liquidado			

Esto nos indica las instituciones que más recursos obtienen hoy por esta vía, en términos absolutos.

Coloquemos la discusión en el plano más general. Dos modelos se han dado en el mundo: universidad pública gratuita en unos países (por ejemplo, Europa continental) y “cara” en otros (por ejemplo, Estados Unidos). Entre ambos extremos hay muchas posibilidades. En los últimos años, la presión por la competencia económica y la globalización han ejercido presión para incrementar los pagos por matrículas estudiantiles en todo el mundo. Esto ha sido aún más fuerte en países periféricos y en desarrollo con procesos de estabilización macroeconómica, que debilitan los recursos económicos del Estado, y en los que las instituciones privadas de educación superior privada han tenido gran expansión. Para Costa Rica esta situación no es ajena. La dificultad de obtener recursos estatales presiona hacia un mayor compromiso de la población estudiantil en el pago de su formación. Esto, inevitablemente, conduciría a limitar las posibilidades de estudio de algunos sectores sociales. Es un hecho. Sin embargo, por otro lado, si estas instituciones no incrementan sus recursos se debilitan las condiciones para realizar su misión, incluso la calidad de la misma formación que pueden ofrecer. Si, a la larga, la calidad se debilita considerablemente, quienes podrán pagar su educación superior se irán a las privadas que sí ofrezcan calidad. Y, a la vez, el egresado de la estatal sería cada vez más mediocre. En la balanza está por un lado la restricción social o por el otro el debilitamiento institucional. ¿Cómo resolver este dilema?

Primero, la estrategia a seguir debe ser flexible y amplia. No puede aplicarse una receta para todo el tiempo, ni para todas y cada una de las

instituciones estatales. Los sectores sociales atendidos y su composición son diferentes. El asunto esencial es que pague quien posee los recursos económicos para ello. Si un estudiante va a la universidad privada, paga o se endeuda para recibir su formación, ¿por qué no se le puede pedir a ese mismo estudiante que haga lo mismo en la universidad pública? Todo gira en torno a determinar con mayor eficacia la extracción socioeconómica y demográfica de los estudiantes, de tal manera que no se cometa injusticias. Debe tenerse el cuidado de no desvanecer el propósito democratizador de la universidad pública, en el sentido de promover el ingreso de estudiantes capaces pero de escasos recursos. Los estudios y acciones para no generar injusticias y para fortalecer esta vocación deberán mejorarse. Y deberá ser un proceso permanente. Aunque, debe entenderse, por supuesto, que la situación nacional (crecimiento económico, distribución social) será un factor que condicionará siempre este tipo de acciones.

Lo que se puede obtener por esta vía es en todo caso limitado, y, sin embargo, los requerimientos de recursos son muchos. Si no es posible obtener más recursos estatales y no se puede debilitar la función democratizadora de la educación superior estatal, ¿cómo resolver el faltante? Para algunos, la solución sería cortar el nudo gordiano: no aceptar la limitación estatal y orquestar la presión social, como en décadas anteriores, para exigirle al Estado más recursos. ¿Sería eso posible? ¿Cuáles son las posibilidades de éxito de una estrategia así? En nuestro criterio, ni el escenario histórico ni el contexto internacional ni la realidad política, institucional y social del país favorecerían una orientación así, a pesar de la fuerza del grupo de presión universitario.

La venta de servicios

Todo parece señalar a la venta de servicios como el instrumento más eficaz y menos problemático en las comunidades universitarias para aportar nuevos recursos a estas universidades. Algunos universitarios han esgrimido que la venta de servicios apuntala un modelo “comercial” de la universidad pública o, para otros, se trata de labores indignas para un académico. Este tipo de “reacciones” son “manejables”. La realidad es que la venta de servicios posee una base social: muchos profesores se ven económicamente

beneficiados; se trata de una estrategia salarial complementaria. Y esto es política y socialmente más fuerte que las resistencias de diferentes signos. Tanto las tareas democratizadoras socialmente de la universidad pública como las académica y socialmente necesarias en el nuevo escenario, dependen de que se conceptúe y realice con lucidez, audacia y mucho cuidado una visión edificante de la venta de servicios. Algunos universitarios pierden de vista esta realidad. Es necesario poseer una perspectiva estratégica con relación a ella.

En todo esto debe pensarse también en acciones de gran envergadura. Un buen ejemplo del tipo de oportunidades que existen y se pueden lograr, si se posee la mentalidad apropiada, lo ofrece el Instituto Nacional de Biodiversidad (INBio) que estableció una alianza estratégica con la empresa Merck. Con protocolos transparentes, voluntad y audacia es posible realizar acuerdos y transacciones que brinden más recursos a la universidad pública.

La venta de servicios no debe verse, sin embargo, como un mero requerimiento inevitable para obtener recursos para hacer las otras cosas, las verdaderamente académicas e importantes. La venta de servicios es un instrumento valioso para ampliar la relación entre la universidad y la sociedad civil o las instituciones nacionales; para ofrecer útiles servicios universitarios, visibles y reconocibles por el país; para brindar una “cara” de la universidad, algo decisivo para instituciones que dependen de la financiación pública. Una relación de la educación superior con el entorno nacional en el nuevo escenario. Pero, además, puede servir como un medio para desarrollar vínculos más allá: en el entorno regional e internacional. Todo en nuestro tiempo conduce a la globalización: la perspectiva internacional debe asumirse como premisa.

Con la venta de servicios es necesario señalar varios asuntos generales. Vamos a entrarle primero por las fundaciones: han sido un recurso válido para poder saltar los obstáculos y limitaciones que impone la ley de administración financiera para los dineros públicos, y ofrecer servicios con procedimientos ágiles y flexibles más característicos de la empresa privada. Este mecanismo será inevitable mientras no se reforme el sector público y sus leyes en el país. En segundo lugar, sin embargo, no se puede pasar por alto los problemas. Mientras en la UNA y el ITCR cada institución tiene una fundación, en la UCR se dio una proliferación de fundaciones con controles poco claros que, incluso, incurrieron en procedimientos y manejos de dinero cuestionables. Según una

Memoria de un Seminario de Graduación de 1997 en la UCR: en ese año había en la UCR 8 fundaciones funcionando efectivamente, sin convenios con plena claridad de los beneficios que la institución obtenía de ellas, por lo que incluso se sugería que se eliminaran totalmente.¹³² ¿Cuántos ingresos tienen estas fundaciones y cuánto dan a la institución universitaria? ¿Cómo incorporar al presupuesto regular este tipo de ingresos? ¿Cómo controlar estas actividades? ¿Cómo impedir que algunos funcionarios utilicen su tiempo laboral y la infraestructura institucional para hacer sus negocios particulares, con poca rentabilidad para la universidad? Se dieron casos en que fundaciones nacidas bajo el amparo de la UCR se separaron totalmente de esta institución para seguir en el “negocio” con mayor libertad. En las universidades hay conciencia de estos problemas. De hecho, en la UCR se dio, ya en 1998, la instrucción de cerrar fundaciones y realizar su actividad a través de FUNDEVI (aunque quedan todavía otras –según el Rector actual de esa institución– por convenios previos). También, se ha buscado establecer reglamentos eficaces para el manejo correcto de estos ingresos. Este es un asunto decisivo para el destino del quehacer académico de estas instituciones.

Ya sea que se mire la venta de servicios a través de fundaciones o por medio de otros medios institucionales, uno de los problemas ha sido la “dirección” de los recursos obtenidos. La universidad pública debe obtener más de estos recursos y, en varios casos, los profesores menos (aunque deben establecerse reglas adecuadas para cada área que realiza la venta de servicios). En general, las instituciones deberán buscar la regulación de la venta de servicios con mejores controles, más eficiencia en el manejo de los recursos con mayor ingreso para las instituciones, con tarifas adecuadas a la participación en infraestructura y recursos humanos que realiza y, también, con los mejores niveles de calidad y eficacia en la realización del servicio. No se puede olvidar que los “usuarios” y la sociedad deben estar satisfechos de los servicios dados. Se debe adoptar los mejores estándares de calidad y competitividad.

Finalmente, reconocer la venta de servicios como una actividad muy importante de la universidad pública obliga a tener conciencia de sus implicaciones en las tareas generales de la institución. Es inevitable que afecte la docencia, la investigación, la acción social. Pensar lo contrario, que todas las otras actividades quedan inmutables mientras se hace venta de servicios, sería un error. Se debe precisar cuál es el abanico de consecuencias para cada área

de cada universidad. Por ejemplo, es claro que se afecta la naturaleza de muchas investigaciones para buscarles una salida de “servicios”. La posibilidad de ingresos externos para un proyecto de investigación, sin duda, establecerá una prioridad a su favor. De igual manera afectará el lugar de la docencia que genere ingresos directamente. Este vector condicionará la vida académica y en un sentido correcto si se dota de las regulaciones apropiadas.

Uno de los cuidados que se debe tener es que al ofrecer el servicio no se pierda la perspectiva de la misión y los fines universitarios. Por ejemplo, la investigación básica, haya o no haya salida de servicios, es tarea medular de la universidad. Otras tareas de formación profesional y de acción social que no poseen salida de servicios, deben ser cumplidas eficazmente. Debilitar sustancialmente estas tareas, incluso, afecta las posibilidades de la misma venta de servicios y la mejor relación con el entorno social. La idea en esto es encontrar el equilibrio lúcido, la complementariedad y la integración de las tareas académicas. Lo que este tipo de consideraciones plantea es una regulación, ya no administrativa y financiera, sino *académica*. Se trata de proteger la realización eficaz de todos los otros fines universitarios, mientras se fortalece la venta de servicios como uno de los rasgos característicos, inevitables, decisivos de la universidad pública costarricense del nuevo milenio.

EFICIENCIA Y EFICACIA

Antes de considerar algunos elementos en torno a la priorización de las acciones orientadas a enfrentar estos problemas, vamos a señalar otros asuntos que han incidido en este contexto y que, más bien, provienen del entorno social y nacional.

El sector público está dotado de una serie de leyes y mecanismos de regulación que, necesarios bajo los parámetros del desarrollo nacional que hemos tenido, deberán repensarse en los años siguientes, en busca de una mayor eficiencia del sector. Por ejemplo, las siguientes leyes: Ley para el Equilibrio Financiero del Sector Público, N° 6955, y sus reformas, Ley de la Administración Financiera de la República, N° 1279, y sus reformas, Ley de Contratación Administrativa, N° 7494, Ley de Planificación Nacional, N° 5525, y sus reformas, Ley General de Administración Pública, N° 6227, Ley Orgánica de la Contraloría General de la República, N° 7428. De diferente manera, el cumplimiento con estas leyes ha provocado muchas veces entramamiento, lentitud en la decisión y ejecución de acciones, y mala calidad en los servicios estatales a la población.

Este es un factor que también condiciona las posibilidades de la eficiencia en la universidad pública. Por ejemplo, la Ley General de la Administración Financiera, aunque necesaria siempre ha conspirado contra la eficiencia de las universidades e instituciones públicas. Construida sobre la base de la “desconfianza” en la acción del funcionario público, ha establecido una colección compleja de procedimientos administrativos para el manejo de los dineros públicos. Lo mismo se aplica a la gestión de la Contraloría General de la República, si bien necesaria y útil para lidiar con la corrupción y los malos manejos, debe reformarse substancialmente.

Hace poco tiempo, por ejemplo, el exministro de Obras Públicas y Transportes, Rodolfo Silva, denunciaba con gran detalle cómo el sistema existente atenta contra la acción en la atención de las mismas emergencias, que por su naturaleza debe ser rápida y muy eficiente. La utilización del presupuesto público demanda procedimientos previos y posteriores que representan un gran esfuerzo administrativo si se suman estas acciones en cada institución. Procedimientos que deberían ser más rápidos y eficaces (por

ejemplo para comprar equipo), con un esfuerzo mínimo de profesores y unidades académicas y de la institución, se complican. En asuntos donde el tiempo (rapidez de procesos y resultados) es importante (compra de computadoras, por ejemplo), las consecuencias son mayores. Aunque la Ley de Administración Financiera se ha mejorado en los últimos años (disminuyendo, por ejemplo, los tiempos para la decisión por funcionarios), sigue siendo un tema a atacar en la reforma del sector público.

Todos estos marcos jurídicos, de cara al futuro, deberán colocarse en una nueva perspectiva dentro de un nuevo estilo de desarrollo, y dentro de un replanteo de lo público y privado. Por ejemplo, así como en la reforma del sector de energía y telecomunicaciones se planteó la existencia de instituciones estatales con trabajadores públicos bajo un ordenamiento privado (un régimen laboral “mixto” o “común”), deberá pensarse en orientaciones similares en otras dependencias del Estado. Las piedras de toque de esta reforma deberán combinar la descentralización institucional, la fiscalización por objetivos realizados con intervenciones de precaución científicamente establecidas, el aumento de la responsabilidad y la discrecionalidad de acción.

Para las universidades públicas no es posible evadir el ordenamiento general del sector público, pero sí preparar cambios sintonizados con las tendencias que dominarán en una perspectiva de mejoramiento de la eficiencia del sector. Más aún, la universidad pública puede contribuir notablemente en estos temas, así como en la reconceptualización de la misma autonomía universitaria, para así empujar leyes que, por lo menos para éstas, permitan una mayor agilidad (por ejemplo, para una real y efectiva descentralización).

Hay muchos otros asuntos propiamente “internos” que inciden en la eficiencia de la acción universitaria: las complicadas y rígidas estructuras para la toma de decisiones, los numerosos tiempos docentes y administrativos destinados a las elecciones de puestos de mando académico o institucional, la debilidad en los mecanismos de control de calidad del trabajo, la relativa poca utilización de recursos tecnológicos modernos para la administración, etc. Las autoridades y comunidades universitarias han confrontado estos problemas en los pasados años e impulsado ciertas reformas. Algunas instituciones han tenido mayor éxito que otras. Pero los problemas, en su conjunto, no han sido resueltos. Sin duda, todos ellos estarán presentes en la agenda de las discusiones universitarias de los próximos años.

En el largo plazo, la demanda de la sociedad es por eficacia y calidad en los fines y en la misión universitaria históricamente establecidos. Esto es lo decisivo: lo estratégico. Sin embargo, en el corto plazo, los problemas de eficiencia pueden debilitar la percepción de la sociedad sobre la universidad y, también, sus posibilidades de servirle a la misma.

Políticamente, un plan de acción deberá contener objetivos para mejorar la eficiencia sin perder de vista la perspectiva general. Se debe hacer cambios y éstos generarán reacciones adversas: es inevitable. Ahora bien, la “resistencia social” en las comunidades universitarias para preservar la inercia no resultará igual con todas las medidas. Los profesores son más sensibles a los cambios organizativo–académicos y curriculares de fondo (reformular la departamentalización), el replanteo de la investigación y los posgrados, las opciones de educación permanente, etc. Por otra parte: disminución de los tiempos de graduación, una perspectiva de área, flexibilidad y libertad de selección académicas, y otras medidas en esta dirección, no parecen posibles objetos del rechazo estudiantil. Todo lo contrario. Los estudiantes son más sensibles a aumentos en la exigencia académica y a variaciones en los precios de la matrícula y servicios universitarios. Para los no docentes, cambiar la relación docentes – no docentes, modificar la forma de ofrecer algunos de los servicios y, dentro de este marco, los cambios en la estructura salarial (equilibrio salarios – gastos de operación), pueden generar una reacción contestataria. Para los profesores, probablemente haya opiniones divididas en torno a la eliminación de anualidades y mecanismos salariales automáticos. Sin embargo, este sector posee más conciencia del significado e implicaciones de los desequilibrios entre salarios y gastos de operación (su propia práctica se ve afectada directamente). Para los administrativos no partícipes directos de la labor académica y enfrentados a cambios que les pueden afectar la estabilidad misma de su trabajo, es probable que las reformas por eficiencia sean vistas con una óptica de preocupación y rechazo. Es de este sector universitario del que más resistencia se puede esperar frente a este tipo de cambios. Y en esto será importante la actividad que desplieguen los sindicatos universitarios.¹³³ En cada universidad estatal, el peso y las perspectivas del sindicato son diferentes y, por eso, los conflictos que se den no tendrán necesariamente las mismas características y desenlaces. La posibilidad que se potencien las respuestas sindicales dependerá en parte de que las reacciones colectivas ante otras

medidas en los sectores estudiantiles o docentes puedan converger con las administrativas.

La búsqueda de la eficiencia obligará a acciones en varias dimensiones del quehacer de la universidad pública: un plan. Pero, tal vez, es más importante su incorporación como premisa en la cultura laboral de manera permanente en cada actividad: como expresión del compromiso con la sociedad y el país que la nutre. Un requisito para un mundo complejo y competitivo, sin el cual ni nuestra academia ni nuestra nación podrán aspirar al progreso.

CAPÍTULO SEXTO

EL SISTEMA NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL

La misión de la universidad pública en el mundo que vivimos plantea su reforma académica y administrativa, procesos diversos de apuntalamiento de la calidad, la eficiencia y la eficacia, dentro de un escenario que ha incorporado decisivamente la expansión y diversificación de la educación superior, características explosivas de la privada, y que –de cara al futuro– apunta a transformar las relaciones entre sociedad civil, Estado y educación superior.

Nos ha parecido lo más pertinente cerrar nuestro análisis retomando algunos de los elementos que introdujimos en los capítulos anteriores, pero dándole atención especial a un tema relevante para la academia de un país pequeño, periférico y en vías de desarrollo: la necesidad de un *sistema nacional de la educación superior pública*.

Nadie niega la conveniencia de lograr una racionalización administrativa y académica de la educación superior estatal. Desde hace muchos años, objetivos en esa dirección han estado planteados y desarrollados por las universidades públicas y, en una perspectiva de mediano y largo plazos, deberán asumirse estas acciones para toda la educación superior pública de una manera mucho más amplia, integrando las instituciones no universitarias.

De la misma forma, tampoco se puede perder de vista la necesidad de incluir eficazmente la educación superior privada en una convergencia hacia los fines de progreso nacional. La naturaleza de ambas tareas no es idéntica, eso es claro, pero que se deben tener en la mente juntas, debe constituir una premisa.

LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Conviene resaltar la trascendencia de una visión estratégica en este análisis. No se trata de adaptar la óptica del “parche” para remendar el tejido de nuestras universidades; no son más “epiciclos” ptolomeicos lo que hay que añadir al universo académico. De lo que se trata es de realizar las reformas profundas que se requieren, y que solo con la mirada puesta en 20 o 25 años adelante es posible comprender cabalmente. Aunque tampoco se puede pasar por alto el tramado de lo concreto e histórico inmediato. Este sentido del largo aliento debe motivar estrategias de desarrollo universitario en plazos apropiados. Los 4 o 5 años de un gobierno universitario no parecen ser el mejor criterio para una institución. Dada la politización que engendran nuestros sistemas de elección de autoridades universitarias (aunque se pueden valorar como variables correctivas colectivas), la realidad es que es necesario buscar objetivos de desarrollo universitario con otros mecanismos. Lo primero es subrayar que, aunque cada comunidad universitaria debe poseer una colección de objetivos estratégicos, parece más razonable establecer una perspectiva común a las cuatro universidades estatales. El organismo natural para la universidad pública es CONARE, que, a las tareas de coordinación, racionalización y homogeneización de las actividades universitarias, debería añadir tareas de planificación estratégica de una manera aún más decidida y radical. Pero acudamos a la visión histórica una vez más.

La creación de tres universidades públicas en la década de los 70 obligó a varias acciones políticas, jurídicas, académicas y sociales para lidiar con una nueva situación (la UCR fue única entre 1940 y 1972). Una de ellas era el dar respuesta a las necesidades de coordinación entre las universidades para recibir y administrar los dineros públicos. Se buscó la creación de un solo interlocutor de las universidades con el gobierno en lugar de varias por separado. A esto obedeció la creación del Consejo Nacional de Rectores, CONARE, y OPES, en el año 1974.¹³⁴ A la coordinación financiera se añadió la expectativa de una planificación “estratégica” del desarrollo universitario que (con metas quinquenales) pudiera racionalizar, optimizar, los recursos y los fines de las cuatro universidades en una estrategia común de progreso. La realización de estudios precisos sobre el desarrollo de las universidades públicas fue asumida como una tarea: estadísticas de graduación, matrícula, perfiles

socioeconómicos, perfiles académicos, distribución de gastos, etc., para respaldar las decisiones en torno a las carreras, las unidades académicas, y los planes interinstitucionales. Desde su creación, CONARE-OPES buscó aportar a la planeación interinstitucional. El mismo nombre muestra la conciencia existente de esta tarea: *Oficina para la Planificación de la Educación Superior*. Precisamente, la serie *Planes* buscó darle un fundamento desde un principio. El *Planes 1* fue para el quinquenio 1975-1980, el *Planes-2* para el quinquenio 1980-1985, el *Planes-3* para el 1985-1990, el *Planes 4* para 1990-1995. El peso durante muchos años fue dedicado, sin embargo, a los procesos de planificación y control de la gestión de las carreras. Una forma indirecta de medir esta acción sistemática es a través del número y características de las publicaciones de CONARE-OPES. De un total de 583 publicaciones en la primera parte de 1999, 323 habían sido estudios particulares sobre las diferentes carreras de las universidades; esto es: estudios de mercado, dictámenes y evaluaciones sobre las carreras. Un análisis de las mismas se puede ver en el Anexo 6-1.

¿Ha habido suficiente racionalización y planificación estratégicas en la educación superior estatal? En lo que se refiere a las 4 universidades como un todo: ha sido meritorio su trabajo en la racionalización de carreras, construcción de parámetros uniformes para el desarrollo institucional, la convergencia en la solución de problemas, la coordinación en muchas áreas de la administración universitaria y en la negociación colectiva con las autoridades gubernamentales. Sin embargo, sería muy difícil afirmar que la planificación y la racionalización que se han dado hasta ahora en cada institución universitaria han sido suficientes, ni tampoco que la coordinación, integración, distribución estratégica de espacios académicos han sido las óptimas. ¿Por qué? Las razones son precisas y se hunden en la historia. Las posibilidades de progresar en la perspectiva de planificación estratégica y, más aún, en la racionalización, optimización del uso de recursos y la integración universitarias siempre dependieron de muchas variables, algunas de las cuales conspiraron para debilitar su avance. El factor más activo fue la ausencia de certidumbre y seguridad en la financiación universitaria. Hasta el año 1988 (firma del primer convenio del FEES) el presupuesto de las universidades públicas se terminaba negociando con el gobierno de turno bajo la presión de las marchas, paros y hasta huelgas. La crisis económica en los 80 representó un golpe aún mayor a las posibilidades de seguridad y certidumbre financieras

para estas instituciones, tres de ellas con pocos años de edad. Las acciones de estabilización macroeconómica y el cambio de modelo económico empujaron en el mismo sentido. Esta situación obligó a desviar enormes esfuerzos de las comunidades universitarias hacia el desarrollo de medidas de presión social. Puede que la visión izquierdista que dominaba sindicatos y otros grupos universitarios distorsionara los alcances, métodos y el sentido de estas acciones, pero la realidad es que resultaban inevitables para asegurar la financiación universitaria. El presupuesto universitario se preservó e, incluso, a veces llegó a crecer durante los ochenta, siguiendo la evolución de la política nacional y el concurso de los grupos de presión nacionales. Al firmarse el primer convenio del FEES se aseguró un nivel de estabilidad y certidumbre, aunque no necesariamente mayores recursos (con relación al PIB). Un mecanismo automático de largo plazo para la financiación universitaria daba tranquilidad. Sin embargo, la incertidumbre no desapareció. No solo por los reflejos condicionados adquiridos, sino porque con FEES y todo hubo tensiones financieras; por ejemplo: la Administración Calderón Fournier acudió a la presión sobre la financiación para empujar por ciertas reformas universitarias. Las marchas y actividades de “pelea” volvieron a inundar el país en 1991. Finalmente, la financiación universitaria se aseguró, incluso se firmaron convenios, pero el reflejo de la incertidumbre no se ha acabado en las comunidades universitarias.

Por más distorsiones ideológicas o políticas por parte de los sindicatos y algunos sectores universitarios, la realidad es que ha existido una base real para restar credibilidad a los gobiernos de turno en torno a la financiación universitaria. Más aún, debe subrayarse el hecho que desde los años ochenta hemos tenido un país en mitad de una transición de estilos de desarrollo, donde difícilmente se podría haber asegurado la estabilidad y la certidumbre necesarias para una real planificación institucional estratégica para nadie en el país. Esto se aplica a las cuatro universidades estatales y a CONARE. La reforma a la ley de pensiones del Magisterio Nacional en 1995 jugó social y políticamente en un sentido similar. No iba dirigida a los asuntos de finanzas universitarias, pero supuso profundas implicaciones para la estabilidad económica y social de los educadores. Muchos de los afectados eran universitarios quienes vieron su futuro amenazado, cambiado las reglas del juego por las cuales en muchos casos habían decidido permanecer en la academia y no en la práctica empresarial o profesional: una sensación de

engaño y una ausencia de claridad sobre las perspectivas individuales. De nuevo: inseguridad, incertidumbre, desconcierto, frustración y pesimismo. Los paros, huelgas, y marchas y una derrota final de los educadores con innumerables interrogantes, golpearon la conciencia de las comunidades universitarias, bajando el entusiasmo, la mística, el compromiso, y la voluntad para emprender reformas académicas o institucionales.

Esto es una realidad psicosocial, política y académica que debe tomarse en cuenta a la hora de pensar en reformas universitarias. No impera la credibilidad hacia gobernantes y legisladores: la clase política, ni impera la confianza en que sacrificios y esfuerzos que realicen los universitarios vayan a ser compensados o redundar en el progreso académico e institucional que, inevitablemente, requerirá siempre el apoyo de esta clase política en el timón de la sociedad. La actitud ha sido, entonces, defensiva. De estas condiciones se nutren grupos y organizaciones universitarias con premisas ideológicas equivocadas, ancladas en las ideas de un escenario sociopolítico que barrió la historia reciente. Esta situación ha afectado operativamente las condiciones para lograr una mejor planificación en cada una de estas instituciones y en la coordinación e integración. ¿Cómo planificar en la incertidumbre?

Otro factor, que se vincula estrechamente al que señalamos anteriormente, que conspiró contra la coordinación interuniversitaria es la actitud de “feudo” que afectó algunas administraciones universitarias; es decir: rectores y autoridades concentrados en los requerimientos de su propia universidad y no en las necesidades del conjunto de las cuatro instituciones. Esto suscitó incluso tensiones fuertes al seno de CONARE y no ayudó a ampliar las posibilidades de coordinación y planificación eficaces. Evidentemente, un escenario nacional con limitaciones e incertidumbre en las finanzas universitarias constituyó un soporte de este tipo de actitudes. También, debe tomarse en consideración la rigidez y extremada “compartamentalización” de las unidades académicas de las universidades públicas. Si la integración e interrelación académicas intrauniversitarias se dan con muchos límites, no se puede pretender que sea posible tenerlas interinstitucionalmente.

En los últimos años, empujadas por múltiples factores, las acciones de coordinación se han incrementado en varias direcciones: en cuanto a varios procesos administrativos, a ofrecer una imagen pública de sistema, así como a

homogeneizar categorías y tipologías en la descripción de la diferentes dimensiones institucionales. ¿Cuál es la situación ahora? En nuestra opinión, hay varios elementos que ofrecen mejores posibilidades para la planeación de largo plazo: por un lado, la voluntad política que hemos visto hacia una recuperación de la educación nacional preuniversitaria (que de muchas maneras incide en la educación superior): por otro lado, la firma de un convenio positivo sobre el FEES en 1998; pero, también, finalmente, las características de la etapa actual en el desarrollo del país, que afirma, cada vez más, una fisonomía y un estilo de desarrollo más estables; debe añadirse una mayor madurez de las universidades estatales en su conjunto; no debe excluirse aquí, tampoco, una perspectiva nacional de mayor crecimiento económico. Es decir, tanto por los derroteros económicos, políticos y sociales que se delinear como por los propiamente institucionales, una mayor estabilidad en la educación superior pública parece algo más probable de sostenerse en los siguientes años. Es este un buen momento, entonces, para que se progrese en planes estratégicos y audaces para el progreso de la educación superior estatal. Nuestra percepción positiva de las posibilidades de la planificación estratégica no debe interpretarse, sin embargo, como un devenir inevitable: el concurso de los grupos sociales es importante en la resultante histórica. Y, además, el cambio es una realidad permanente que puede trasmutar en cualquier momento nuestra cotidianidad. Pero la medición del pulso da un resultado positivo.

La planeación estratégica deberá realizarse en cada universidad y en cada área y unidad académica: en el nuevo escenario, una *conducta estratégica general* que exigirá más metas y, también, procedimientos precisos de evaluación.

Un asunto capital: el influjo por la planeación estratégica deberá trascender las fronteras de la educación superior pública. Solo que la manera de incluir a las instituciones privadas deberá ser diferente. Por supuesto que es necesario pensar en los grandes temas de la administración, la investigación, el posgrado, la ciencia y la tecnología, el fortalecimiento cultural y otras dimensiones del quehacer académico. Hay que entrarle a todo esto con la perspectiva más amplia, la histórica. Sin embargo, en el corto plazo, el asunto que más golpea a la vista y que puede concienciar a la población es el del exceso de profesionales en algunas áreas, que el mercado laboral no puede absorber.

La saturación tocó las puertas de Medicina y Enfermería, Derecho, Administración de Negocios y otras profesiones. El caso de la primera es muy grave: hoy funcionan 8 escuelas de medicina y hay algunas esperando aprobación del CONESUP, y 5.000 estudiantes de hoy estarán en el mercado laboral en unos pocos años (1.000 se prevé para el año 2.000). El CENDEISS (*Centro de estrategia nacional de desarrollo e investigación de la seguridad social*) informó al país a finales de 1998¹³⁵ que habían sido solicitados 10.000 cupos clínicos mientras los hospitales solo cuentan con 3.000 a lo sumo *para todas las especialidades* en ciencias de la salud y no solo medicina. De 280 graduados de la UCR ya en 1997, solo 90 encontraron plaza para hacer el servicio social, y la situación ha seguido potenciándose. Es evidente que esto solo puede traer problemas a todos: los pacientes en los hospitales (presión indebida dada la gran cantidad de estudiantes), los estudiantes y padres de familia (frustración ante un mercado que no los incorpora, y debilita su posible ingreso económico), y la calidad del egresado médico (menos calidad de los cursos debido a la gran cantidad de gente y ausencia del esencial servicio social). Con relación a los enfermos, Hilda Sancho lo pone en términos muy crudos: “Así, un paciente podría ser bañado hasta siete veces en un día por los diferentes grupos de las siete escuelas de enfermería que deben aprender a hacer ‘un baño de cama’; o bien, le podrían hacer unos 40 tactos vaginales o rectales, si cuatro o cinco estudiantes de cada una de las 10 escuelas de medicina son instruidos para la adquisición de dicha destreza”.¹³⁶ Esta situación, como se ve, no solo afecta a medicina o enfermería, sino a todas las profesiones del área de salud: menos disponibilidad para plazas de servicio social en odontología, farmacia, nutrición y microbiología, trabajos de farmacéuticos o nutricionistas empezarán a ser ocupados por médicos, etc. En fin: una distorsión en toda el área.

Si no existe un cierto nivel de planeación estratégica con relación a la oferta académica y profesional del país, estos problemas se verán agravados. En esto debemos ser claros: el mercado no es suficiente para regular este tipo de situaciones. O lo que es casi igual: sus consecuencias sobre la ciudadanía (estudiantes o pacientes en el caso de la salud) o la formación académica son muchas.

La regulación, por un lado, debe venir por el lado de la calidad: que se asegure que el egresado posee la formación apropiada para ejercer. La acreditación de la carrera es vital. La inspección estatal debe mejorarse. Los

filtros eventuales del colegio profesional también pueden servir. Pero, por otro lado, todos estos mecanismos no son suficientes. Los derechos de las personas afectadas (pacientes por ejemplo) deben tomarse en cuenta, y también las necesidades reales del país. Aún si se pudiera garantizar la calidad de todos, la saturación y el exceso de oferta profesional distorsionarían la estructura profesional del país y la competitividad nacional.

El país requiere valiosos profesionales en muchas áreas. Se debe poseer una visión estratégica que incluya acciones no solo a nivel de las carreras universitarias, sino también desde la misma educación preuniversitaria. Este es un asunto no exclusivo de las universidades, muchos protagonistas sociales son invocados. Por ejemplo, en salud: la CCSS. ¿Conclusión? Deben promoverse dos cosas: un sistema integrado de la educación superior pública y un *marco regulador* con visión estratégica para toda la educación superior pública y privada.

AVANCES EN LA COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Dos de los asuntos recientes que evidencian el propósito integrador en las estatales han sido: el plan de creación de un sistema nacional de evaluación y acreditación académica, y, por otra parte, el acuerdo para un manejo coordinado de las sedes regionales. A estos debe añadirse la actitud coordinada para resolver el conflicto surgido alrededor de la propuesta legislativa de la creación de nuevas universidades estatales a partir de los colegios universitarios. Ahora bien, la creación de un sistema nacional de evaluación y acreditación se dirige a la regulación y fiscalización de toda la educación superior, privada y pública. Los convenios para la coordinación y colaboración entre las universidades públicas y las instituciones parauniversitarias, obedecen a la necesidad de una integración de la educación superior pública que incluya a las parauniversitarias apropiadamente. Y, también, los recientes acuerdos en torno a “sedes regionales interuniversitarias” apuntan a la integración de las universidades públicas. Estos dos últimos asuntos dirigidos esencialmente a lo mismo.

La regionalización

En 1996 y 1997 se dieron varias iniciativas para crear otras universidades públicas en varias cabeceras de provincia: Alajuela, Cartago, Puntarenas y Limón.¹³⁷ En todos los casos la idea motriz era utilizar recursos materiales y humanos ya existentes de la educación superior pública y convertirlos en universidades: colegios universitarios en universidades y, *grosso modo*, a cesionar la sede de Limón de la UCR y convertirla en otra universidad. Probablemente, la propuesta de creación de la Universidad del Caribe (proyecto de ley N°12934, que apareció en *La Gaceta* N°25 del 13 de agosto de 1997) tuvo más notoriedad por su impacto directo en una universidad (se le quitaba una sede), aunque todas las propuestas esencialmente expresaban un llamado de atención en torno a las condiciones de los colegios universitarios y de las sedes regionales de las universidades públicas. A pesar de la acción de algunos diputados “provinciales” que asumieron estas banderas de creación de

nuevas universidades públicas, para Costa Rica en el contexto histórico actual estas propuestas no resultaban muy factibles. En la década de los 70, la estabilidad del modelo socioeconómico y político y la situación económica positiva en general, permitían la creación de otras universidades públicas. Sólo había una universidad, debe resaltarse, y la presión demográfica era muy grande. Aunque para efectivamente crearse se requirió de acciones políticas y académicas de algunos grupos de presión, la realidad es que la coyuntura favorecía su creación. En la etapa que vivimos, con una seria tendencia a reducir los gastos estatales y fortalecer la gestión privada, sin un estilo nacional de desarrollo consolidado (ni claramente definido y asumido) luego de 15 años de debilitamiento o estancamiento de la educación preuniversitaria, y, entre 1995-1997, con indicadores económicos recesivos, no se favorecía la creación de nuevas universidades públicas. Ahora bien, además, sacarle los recursos y lesionar a una universidad era a todas luces (amén de las inconsistencias jurídicas evidentes) un acto políticamente equivocado: enfrentarse a la comunidad universitaria más grande e influyente del país. Una línea en esa dirección “cesionista” para una u otras universidades públicas era insostenible en términos políticos. Por supuesto, no se puede asumir como premisa la clarividencia política de los legisladores, pero en este caso existían muchas variables nacionales y sociales que volvían casi imposible esa propuesta.

Al margen de la situación y los protagonistas políticos, las propuestas tuvieron un doble impacto. Por un lado, sirvieron para volver a revivir en las comunidades universitarias el síndrome de la inseguridad, a apuntalar los temores colectivos frente a los enemigos externos de la universidad. Fue un “banquete” para los sindicatos y algunos grupos universitarios que encontraron justas razones para su acción y asegurar su vigencia (independientemente de la pertinencia de sus planteamientos ideológicos o de su línea de conducta reivindicativa). Los legisladores y funcionarios que asumieron estas propuestas le hicieron mucho daño a los procesos de cambio intra e interinstitucionales que se plantean en las universidades públicas. Por el otro lado: las propuestas tuvieron un efecto positivo también doble. La respuesta coordinada de las cuatro universidades públicas, mediante CONARE, contribuyó al fortalecimiento de las conductas integradoras y coordinadas de las universidades públicas: se respondió como un sistema, con una posición. Pero, además, sirvieron para colocar en el tapete de las decisiones de la educación superior las dificultades, limitaciones, y subordinaciones que han padecido los

colegios universitarios y algunas sedes regionales (no solo la de Limón de la UCR). El asunto contribuyó a reconceptualizar la regionalización en la educación superior y, también, a integrar los colegios universitarios a las universidades. Es decir, establecer procesos de coordinación, colaboración e integración, que hagan progresar colegios universitarios y sedes regionales y adecuarlos a las exigencias del nuevo contexto histórico.

Con relación a instituciones parauniversitarias, el 22 de setiembre de 1997 se firmó un Convenio de Articulación y Cooperación de la Educación Superior Estatal de Costa Rica, que establece vínculos entre las universidades estatales, los colegios universitarios, la Escuela Centroamericana de Ganadería, el Centro de Investigación para el Perfeccionamiento de la Educación Técnica y el Colegio de Riego. Un resultado es ofrecerles a los Diplomados de las parauniversitarias la posibilidad de continuar estudios en las universidades; lo que obliga al establecimiento de procedimientos administrativos de admisión, selección y permanencia en carreras, y nuevas opciones académicas. De hecho, el acuerdo con las parauniversitarias fortalecerá muchas de las sedes regionales universitarias.

El replanteamiento de la regionalización se expresa en un documento elaborado por la Comisión de Regionalización Universitaria: *Hacia un modelo de regionalización universitaria en Costa Rica*. Este documento fue aprobado por CONARE el 23 de setiembre de 1997. Debe señalarse que, en octubre de 1997, se realizó el *III Congreso Nacional de Regionalización Universitaria Estatal* (en Pérez Zeledón) para avanzar más en esta dirección.¹³⁸ Después de todas estas acciones, en setiembre de 1998 los rectores de las universidades estatales, ya con el acuerdo de sus instituciones respectivas, firmaron en forma definitiva el “Convenio marco para el desarrollo de sedes regionales interuniversitarias en la educación superior universitaria estatal de Costa Rica”. Aunque no se puede negar la influencia de las propuestas de nuevas universidades regionales en este convenio, es importante señalar que los trabajos en esa dirección ya los habían iniciado las universidades públicas desde años atrás; fue relevante la realización *del II Congreso de Regionalización Universitaria* en 1995 y una de sus solicitudes específicas: la creación de la Comisión de Regionalización Universitaria por acuerdo de CONARE (2 de julio de 1996). Este convenio establece un modelo que:

“...consiste en una coordinación espacio-temporal entre las universidades estatales que permite la implementación de planes, programas y oportunidades académicas, haciendo uso racional de los recursos humanos académicos y logísticos, así como la oferta de mayores opciones para la población estudiantil de cada región en la que actualmente existen Sedes Regionales”.¹³⁹

El convenio permite el intercambio de profesores, uso común de instalaciones como aulas, laboratorios, residencias y bibliotecas. Las universidades desconcentrarán servicios de apoyo y recursos académicos, administrativos y estudiantiles para que las sedes puedan operar efectivamente.¹⁴⁰

La Comisión de Regionalización para echar a andar el Convenio mencionado firmado empezó en setiembre de 1998 a trabajar con esta perspectiva. A pesar del corto tiempo transcurrido, ya en abril de 1999 se habían formulado dos proyectos relevantes: la creación de un “Sistema interuniversitario de Sedes Regionales para el desarrollo de la Educación Superior Universitaria Estatal en la Región Brunca”, y del “Recinto Universitario Interinstitucional de la Zona Atlántico-Norte (RUIZAN)”. En el primer caso, se trata de la respuesta a una solicitud originalmente de la Municipalidad de Coto Brus que integra, debe subrayarse, a varios protagonistas: comunidades, municipalidades, el Colegio Universitario de Puntarenas, y las universidades estatales (se crea primero un Diplomado en Computación, que luego abrirá la posibilidad de un Bachillerato en Informática). Un proyecto que incluye no solo a Coto Brus sino a toda la región. Un detalle interesante de RUIZAN, dirigido a Guápiles y Pococí, además de la coordinación interinstitucional es la participación de la Universidad de Wageningen de Holanda. Estos primeros resultados revelan que una estrategia en la expansión de la educación superior universitaria y parauniversitaria integradamente no solo es posible sino que puede tener un gran éxito social, con incluso influjos internacionales desde un primer momento.

Los convenios de “articulación “ y de regionalización empujan a un comportamiento más racional, integrado y solidario de toda la educación superior estatal. Representan un resultado cuya dinámica debe juzgarse en la perspectiva histórica de un auténtico sistema integrado. En su decurso,

plantearán asuntos importantes como el lugar de los Diplomados y sobre cómo y cuáles instituciones deben operativamente asumirlos, la naturaleza de las sedes regionales (oferta académica, organización académica, etc.) y su relación con las sedes centrales. El traslado e intercambio de profesores, la convergencia de ofertas académicas y fórmulas curriculares, la relación con la comunidad (muy estrecha en las sedes regionales), pueden constituir experiencias muy valiosas para nutrir los procesos más generales de integración de las universidades y parauniversidades públicas: vector decisivo para el desarrollo de la educación superior pública.

La regulación y y la acreditación

La creación de un *Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior* (SINAES), que ya analizamos detenidamente, es otro de los principales instrumentos que, si las universidades se comprometen a fondo y se fortalece nacionalmente, podrá jugar un papel extraordinario decisivo en la planificación y regulación de la educación superior costarricense. Puede suponerse que su vocación esencial es hacia el mejoramiento de la calidad de las formaciones profesionales, pero la realidad es que puede convertirse en un pivote esencial para establecer un marco nacional que defina las pautas del desarrollo de la educación superior. Para un país como Costa Rica es importante que exista un marco regulador de la educación superior pública y privada, que ofrezca con versatilidad múltiples opciones académicas a la población y que asuma eficazmente las tareas de servicio, investigación, progreso cultural en el nuevo contexto histórico. Lo idóneo es que existan algunas pautas generales que aseguren estos objetivos. Delimitar los espacios de las universidades públicas y las privadas es conveniente, y al igual el papel de los centros parauniversitarios.

El país necesita ampliar considerablemente la educación postsecundaria si quiere adquirir niveles de competitividad internacionales (económica y socialmente). Esto obliga a una mayor oferta de formación en la educación superior. No debe entenderse, sin embargo, que esta oferta debe ser esencialmente asumida por la universidad pública. Son las universidades privadas las que poseen la mayor dinámica de crecimiento cuantitativo en este territorio. Cada año más y más estudiantes ingresarán y egresarán de las

universidades privadas. En poco tiempo, si no lo han hecho todavía, superarán con creces el número de estudiantes al igual que ya superan el número de egresados “regulares” de la universidad pública. Si esto es inevitable, ya sea que se considere conveniente o no, lo que procede nacionalmente es definir con precisión parámetros que permitan asegurar la calidad académica de la formación en las universidades privadas, que brinde a la población y al país seguridad en la pertinencia y excelencia para su inversión. También se requiere una “distribución” de las áreas de competencia entre las públicas y privadas, y las parauniversidades. No todos tienen que hacer lo mismo. La diversidad de opciones y de fines es lo conveniente.

Una coordinación “a lo CONARE” que pretenda incluir todas las instituciones de educación superior no es ni académica ni operativamente posible. En los últimos años se propuso, incluso en la Asamblea Legislativa, la creación de un ente regulador de la educación superior universitaria, parauniversitaria y la superior técnica, tanto pública como privada (propuesta del diputado Rodrigo Gutiérrez S. presentada en 1996): una comisión nacional integrada por CONARE, CONESUP, INA y la Confederación de Colegios Profesionales, incluyendo la representación de trabajadores y estudiantes.¹⁴¹ El problema de una propuesta semejante reside en varias dimensiones. Por un lado, mete en un mismo “saco” entes que hoy son muy dispares como CONARE y CONESUP: mientras CONARE es una organización de larga trayectoria de la coordinación e integración de cuatro universidades estatales (estables y consolidadas), CONESUP es un organismo estatal con fuerte peso gubernamental que no busca esos objetivos.¹⁴² Pero, además, la realidad social e institucional del sector privado de la educación superior es cambiante, inestable, y se rige por reglas diferentes a las del sector público. Todo esto hace que la conveniencia de algo semejante no pueda ser mucha.

El énfasis deberá darse a un marco académico, jurídico y social regulador globalmente de toda la educación superior: la evaluación y acreditación constituyen su primer principio fundamental. La materialización de una orientación como esa supone una sucesión cuidadosa de pasos académicos y políticos, una estrategia con base en reales protagonistas institucionales y sociales. Se requiere, además, dotar de credibilidad y seguridad a todos los protagonistas, para que tenga éxito. Llegar a un consenso en esto es complicado, y, por eso, debe verse como una perspectiva posible (no única) de

largo plazo. En la vida social y política los tiempos son más importantes que en la gramática.

LA DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS ACADÉMICOS Y EL SISTEMA UNIVERSITARIO

Un asunto decisivo a establecer es el “*locus*” de la acción de cada parte de toda la educación superior. En esto la iniciativa y responsabilidad le corresponden a las universidades estatales aunque se requiere un cierto consenso nacional. La universidad pública debe concentrar sus esfuerzos en la investigación de alto nivel y mucho significado (básica y aplicada), en la formación profesional de posgrado (conduzca o no a un título), en la formación de grado de la más alta calidad, en el fortalecimiento social de la cultura e identidad nacionales, en la oferta de servicios de alta calidad profesional para la población individual y colectiva, sus empresas e instituciones. Todas estas tareas, para las que está bien dotada, a realizarse sobre la base de una premisa integradora, “holística” del conocimiento y la cultura humanas y, sobre todo, con esa perspectiva humanista esencial para nutrir su quehacer.

Ante el peso creciente de la universidad privada en el país, algunos funcionarios de las universidades públicas han promovido una “respuesta” en términos de competencia por estudiantes, por la oferta académica y por más recursos estatales para “ganarles el pulso” a las privadas. Esto sería un error de perspectiva histórica. No va a haber más recursos estatales para las universidades públicas, el flujo de crecimiento de las privadas, aunque se debilite en algunos años, solo puede progresar. De lo que se trata es de replantear los objetivos de la universidad pública (exigidos, por lo demás, por nuestra sociedad y el contexto que vivimos), y, con inteligencia y audacia, jugar un papel apropiado en la educación superior. La universidad pública más que “competir” con las privadas lo que debe buscar es convertirse en la principal instancia rectora, reguladora y fiscalizadora de la educación superior en el país. Con la mejor comprensión del papel del Estado y sus instituciones en un nuevo estilo nacional de desarrollo, a la universidad pública le corresponde definir y darle cuerpo material a los principales ejes y orientaciones, parámetros de desarrollo, de toda la educación superior. Esta misión solo puede hacerse si se trasciende, por supuesto, la “competencia” interuniversitaria, y se piensa en términos estratégicos. En esta dirección, se trata de continuar mejorando, ampliando y sosteniendo el sistema de evaluación y acreditación, redefinir los espacios diferentes de las

universidades, proponer las líneas académicas maestras para la educación superior en el actual contexto y, también, muy especialmente, mejorar el sistema de la educación superior estatal. Más allá de la “no competencia”, la educación superior estatal debe busca fortalecer la colaboración y el respeto con las universidades y parauniversidades privadas. Tal vez esto no sea posible “universalmente”, pero lo que se avance en esta dirección ayudará a que los procesos de dirección, regulación y fiscalización de la educación superior se puedan establecer y se sigan con mayores posibilidades de éxito. Asumir con éxito la ingeniería y el volante de la educación superior nacional exige poder ofrecer indiscutibles calidad, eficacia y eficiencia en un sistema integrado de educación superior pública. Los puntos de vulnerabilidad asociados a la eficiencia en el manejo de los recursos ocupan una preocupación inmediata por las circunstancias; sin embargo, no debe perderse la perspectiva que las demandas estratégicas son las que deben a la larga dirigir la acción de la universidad pública. Es decir, deben resolverse las debilidades de la estructura de gastos (salarios *versus* operación), del excesivo peso de lo burocrático y administrativo, de la longitud de los tiempos de los procesos de formación, el insuficiente uso de las instalaciones, etc., porque de lo contrario no solo se reducirá a la larga su eficacia y calidad, sino que arriesga perder credibilidad y apoyo en la sociedad. Pero no puede alejarse de las reformas curriculares y organizativo-académicas que los tiempos exigen. De la misma manera, la credibilidad de la educación superior pública, en el mediano y largo plazos, obliga a no descuidar acciones de “rendición de cuentas” a la sociedad que, a la vez, impulse un marco apropiado para canalizar los reclamos y requerimientos globales, nacionales, que la sociedad plantea a la educación superior pública. Es necesario evaluar la sugerencia de establecer “consejos sociales” o de una participación eficaz de la sociedad en las decisiones universitarias generales con base en otros criterios diferentes a los, en general “aislacionistas” y “defensivos”, que han predominado. Claro, esto dependerá no solo de los universitarios, sino de muchos otros protagonistas sociales.

Estos cambios exigen un nuevo pacto social nacional. No podrá la universidad pública “ceder” espacios en oferta académica y estudiantes, concentrar su actividad en investigación, posgrado, y realizar todas las reformas necesarias para hacer progresar la calidad, si no existe un compromiso nacional. Si la visión gubernamental o social dominante es que la investigación o la construcción cultural de la colectividad no las debe financiar

el Estado, ¿por qué la universidad pública va a dedicarse prioritariamente a eso? Sería “suicida”. Si al “ceder” espacios y reorientar su quehacer se vuelve vulnerable a vaivenes políticos, la universidad pública no va a hacerlo. Por eso, la reforma universitaria y el sistema de la educación superior, invocan un acuerdo nacional y garantías para ofrecer seguridad a todos sus protagonistas.

Aunque la globalización y la internacionalización se respiran por todos los poros del tejido nacional, es necesario conceptualizar una estrategia que fortalezca y, sobre todo, dirija apropiadamente esta internacionalización del desarrollo académico y universitario (no todo en la globalización es conveniente para el país o la academia). Esto debe ser asumido como una variable permanente, ponderable en todos los procesos y resultados universitarios, para afirmar la calidad en términos comparativos internacionales.

En la acción de CONARE, en los siguientes años, deberán ir pesando con más fuerza aquellas líneas de conducta que definen el desarrollo académico global de la educación superior. Es decir, a los objetivos en la coordinación y racionalización administrativas de procesos interuniversitarios, se deberían sumar cada vez más objetivos académicos de fondo. Asuntos como la interrelación académica: programas y proyectos académicos interuniversitarios, intercambio dinámico de profesores e investigadores entre las universidades, colaboración directa entre unidades académicas de diferentes universidades complementarias o convergentes, acercamientos curriculares, etc. Las experiencias de reformas curriculares y académicas que se han realizado en los últimos años (como en la UNA) deberían analizarse interinstitucionalmente, para extraer lecciones y diseñar posibles perspectivas en otras de estas universidades. Evidentemente, las reformas académicas en una institución dependen de variables y circunstancias específicas, locales, de trayectoria histórica, y no puede haber “trasplantes” universales. Sin embargo, pautas y objetivos generales pueden resultar convergentes. El replanteo del espacio de las universidades, también, obligaría a planes precisos de acciones en cada institución, pero con un marco general que puede ser establecido por la coordinación de autoridades y comunidades universitarias.

La estrategia general en la integración académica plantea conductas evidentes: colaboración y apoyo recíprocos, visión integradora y no de “feudo”, transparencia en las acciones de cada institución. Avanzar en esta

dirección obliga, también, a definir espacios fundamentales para cada universidad y a revisar las tareas de cada universidad con una perspectiva interinstitucional. No es lo mismo el planteamiento de una carrera o de un proyecto de investigación concebido dentro de una visión interna y circunscrito a una universidad, que si el alcance y la perspectiva es aportada por un sistema integrado de cuatro universidades; puede cambiar la naturaleza, los recursos materiales y humanos, o los alcances y posibilidades de desarrollo.

En todo esto se debe partir de las fortalezas y debilidades de cada institución. Las primeras para establecer los énfasis de cada universidad y responsabilidades o tareas que cada una podría desarrollar más eficazmente en el sistema. Las debilidades, para encontrar mecanismos dentro del sistema que permitan subsanarlas adecuadamente. Si en una universidad hay cierta debilidad en, por ejemplo, ciencias básicas, y éstas son importantes para su oferta y formación académicas, serían deseables el apoyo y la colaboración de otra universidad con fortaleza en esa área. Si la investigación en un área es fuerte en una institución y en otra no lo es, la colaboración interinstitucional es lo que debería imponerse, y no que cada cual resuelva sus problemas aisladamente. Es posible unificar esfuerzos de áreas que por separado en cada universidad son débiles para ofrecer carreras, posgrados, o desarrollar investigaciones. A la hora de reformular la oferta académica de cada institución, debería introducirse sistemática y rigurosamente la variable interinstitucional. Sin duda, muchas carreras pueden ser “compartidas” e integradas para optimizar los recursos materiales y humanos presentes en las universidades. Por supuesto, la advertencia ineludible: estos procesos de integración deben hacerse de una manera natural y no “forzada”, artificial; deben existir sólidos fundamentos académicos y profesionales.

De manera general: debe pensarse en carreras ofrecidas por una u otra universidad pero con el concurso de otras. No debe ser extraña la posibilidad de que un sector de una carrera, una colección de cursos, sea impartida por una universidad y otro por otra universidad. También, debe tomarse en cuenta la posibilidad de la participación de otras universidades extranjeras en la satisfacción de las necesidades de una carrera profesional. También la participación de ciertas empresas privadas, instituciones internacionales o nacionales; es decir: debe existir una flexibilidad extraordinaria en el método y forma como se brinda a los estudiantes las diferentes partes de su formación profesional.¹⁴³ Si la UNED es la institución que ha consolidado la metodología

de la educación a distancia en Costa Rica, lo natural es que los planes para usar esta metodología por parte de las otras universidades sean definidos y realizados en colaboración y coordinación con la UNED. Si el ITCR y la UNED han podido desarrollar métodos exitosos para expandir sus matrículas estudiantiles, ¿por qué no coordinar las acciones universitarias para que estas instituciones fortalezcan estos procesos en beneficio de todas, mientras las instituciones como la UNA y la UCR con fortalezas en investigación y posgrado apoyan en este territorio a las dos primeras? Es decir: usar las fortalezas de unas para ayudar a enfrentar las debilidades de las otras en el mejor espíritu de la colaboración recíproca. Si en una universidad se tiene mejor infraestructura (por ejemplo, laboratorios) y en otra el cuerpo docente y el apoyo académico son superiores pero con una infraestructura pobre, lo natural es llegar a un convenio interuniversitario que permita utilizar óptimamente los recursos materiales y humanos disgregados en las dos universidades por diversas razones. Estos procesos de colaboración y apoyo exigen interrelación académica de diferentes tipos y profundidades. Por ejemplo, acuerdos fáciles de establecer y realizar entre unidades académicas, áreas o facultades, (de diferentes instituciones) para ofrecer cursos, carreras o para realizar investigaciones o actividades de extensión comunes. En esto la facilidad de movilidad de estudiantes y profesores, y la flexibilidad curricular son variables importantes, las cuales, por supuesto, presuponen condiciones generales (apropiadas) administrativas y académicas interinstitucionales pero, también, intrainstitucionales.

Precisamente, por las rigideces administrativo-académicas y curriculares que han imperado (aunque desigualmente) en la mayoría de las universidades estatales, una significativa integración no parece posible en el corto plazo. Pareciera que, en estos años, las mayores posibilidades de avance en esta dirección, se encuentran en las actividades o niveles de formación que poseen un mayor grado de independencia, libertad y flexibilidad: la investigación, la extensión y los posgrados. En los años que siguen, se trataría de fortalecer conscientemente actividades interinstitucionales en estos campos. CONARE debería proponer un marco estratégico con objetivos y mecanismos precisos para empujar esta dirección.

Aunque las 4 universidades públicas en su conjunto poseen la responsabilidad en la construcción de un sistema integrado de la educación superior estatal, no se puede pasar por alto en esta discusión el hecho que la

UCR posee una responsabilidad histórica especial. Tanto por el volumen de sus recursos materiales y humanos, por la amplitud de su oferta académica, como por ser la institución de mayor trayectoria histórica (30 años más de vida que las otras universidades), lo que esta universidad haga o deje de hacer tendrá repercusiones decisivas en la educación superior del país. La UCR está obligada a ofrecer sus mayores recursos y experiencia a las otras universidades sin el celo que ha exhibido en muchas ocasiones; por supuesto, dentro de una perspectiva de colaboración recíproca y un marco estratégico de desarrollo universitario. Globalmente, en la investigación como en el posgrado la UCR, por razones naturales, ocupa un lugar decisivo. Lo pertinente sería una perspectiva general que permita que profesores y estudiantes de la UNA, ITCR y UNED se integren a muchos de los posgrados o proyectos existentes en la UCR; aunque hay varias áreas específicas en las que lo conveniente es la integración en la dirección inversa. La UCR podrá prestar profesores para fortalecer posgrados y proyectos especiales en la UNA, ITCR y UNED y viceversa, dentro de un protocolo de colaboración interinstitucional. Es apenas natural usar a la UCR como una plataforma fundamental para impulsar investigaciones y posgrados de las otras universidades. Nadie fuera de la UCR debería sentirse afectado porque haya que usar como base a la UCR en parte considerable de la investigación y posgrado, ni nadie en la UCR por reconocer que lo conveniente es ir a fortalecer acciones universitarias más pertinentes o mejores que en la UCR y que están en la UNA, ITCR o la UNED.

En la oferta académica y profesional (grado) las cosas son más difíciles y complejas. La estructura curricular y administrativa académica, con su cohorte de inflexibilidad, hace difícil pensar en muchos éxitos en el corto plazo. La estructura y dinámica de la UNA son más flexibles y apropiadas después de la reforma que han realizado, la estructura de la UNED posee características diferentes desde el principio (por razones evidentes), la del ITCR ha sido rígida por la concepción organizativa con la que nació aunque posee la ventaja de la “juventud” y una actitud “agresiva” socialmente que le ha permitido ocupar espacios importantes en sus áreas privilegiadas, pero la de la UCR es extremadamente rígida. Las posibilidades de transformación, particularmente en la UCR, no son inmediatas y dependen de muchos factores internos y externos a esta institución. La UCR posee una carga institucional histórica y un cuadro socioeconómico y político muy complejos. En la UCR las grandes transformaciones pueden tomar muchos años más que los que pueden tomar en

otras universidades estatales (más jóvenes, más pequeñas, más dispuestas al cambio). Precisamente, las reformas académicas fuera de la UCR podrían apuntalar los cambios en esta institución. Por ejemplo, la reforma de la UNA o la “agresividad” del ITCR y la UNED en la obtención de recursos propios, sin duda, pesan y pesarán en el escenario de la UCR. De igual manera, avances en la integración académica en posgrado, investigación, extensión o sedes regionales, promueven interacciones positivas para empujar una reforma en la UCR. Transformaciones profundas en la UCR generarían un extraordinario impacto en el resto de las universidades estatales, fortalecería otros procesos de cambio en ellas, y sería factor edificante privilegiado de la nueva relación entre Estado, sociedad y educación superior que el progreso del país reclama. Vista en esta perspectiva, por su peso específico y trayectoria la reforma académica de la UCR en los siguientes años deberá asumirse como una tarea decisiva para la educación superior de Costa Rica.

RESUMEN FINAL

Las universidades públicas, con la convergencia de autoridades, y comunidades, con la especial mediación y responsabilidad de CONARE, deben plantearse la tarea de fortalecer un sistema integrado de la educación superior pública, el cual debe integrar tanto universidades como instituciones parauniversitarias estatales. Su responsabilidad incluye, también, el promover la creación de un marco nacional jurídico, social y académico para toda la educación superior en los siguientes 25 años. Esto obligaría a tareas “internas y externas” para las universidades públicas.

En cuanto a las “internas”, además de los procesos básicos de racionalización y coordinación académico-administrativos, plantea tareas de colaboración e integración académicas en una escala profunda y en muchos niveles. Supone una redefinición de los espacios de cada universidad pública (de la investigación, la oferta académica y la extensión) con base en la perspectiva interinstitucional; y obliga a cambios curriculares y organizativo-académicos en cada universidad.

En cuanto a las tareas “externas”: la redefinición del “*locus*” de cada componente de la educación superior, lo que plantea una reconceptualización de la acción de la universidad pública hacia las tareas que le reclama el país en el contexto histórico.

De igual manera, es la universidad pública la llamada a sentar las pautas de calidad académica de toda la educación superior, fortaleciendo comprometida y eficazmente un sistema nacional de evaluación y acreditación, que asegure al país la calidad no solo de las instituciones privadas sino, también, de las públicas.

No será posible avanzar en esta dirección si la universidad pública no resuelve sus problemas en la eficiencia del uso de recursos y si, por otro lado, no genera mayores recursos propios para financiar sus tareas.

En todas estas acciones la universidad pública deberá asumir, conscientemente, estrategias para fortalecer la “internacionalización” de los procesos y resultados universitarios en el país (por ejemplo, en la misma evaluación y acreditación).

De igual manera, deberá buscar la mejor forma de cumplir con su mandato de “rendición de cuentas” y su intercomunicación con los reclamos de la sociedad que la nutre. Dada la amplitud y profundidad de los cambios que debe experimentar la educación superior, la universidad pública deberá asumir como su tarea la reconstrucción del marco de las relaciones entre el Estado, la sociedad civil y la educación superior, con base en los mejores elementos del estilo nacional de desarrollo que se construye.

Nada de esto será posible sin la voluntad, compromiso y decisión edificantes de las comunidades universitarias, y sin un “plan maestro” estratégico que dibuje y oriente la educación superior del futuro; un futuro que arrancó desde hace ya varios años.

NOTAS

¹ Para algunos detalles sobre la participación de la Misión Pedagógica chilena puede verse la obra [Monge Alfaro, Carlos / Rivas Ríos, Francisco: *La educación: fragua de nuestra democracia*, San José, Costa Rica, EUOCR, 1978, pg. 70 y sgtes.]

² La autonomía se consignó en el *Estatuto Orgánico* de la UCR desde 1940, y luego en la Constitución Política en 1949.

³ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 52.]

⁴ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 59].

⁵ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 62.]

⁶ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 63.]

⁷ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 84.]

⁸ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 86.]

⁹ Cf. [World Bank: *Strategies for Higher Education Reform*, Higher Education Policy Paper-Draft -(The World Bank: dic. 1992), pp. 1-2.] Citado por Jofré, A. en op. cit..

¹⁰ Este congreso fue una propuesta del movimiento estudiantil aprobada en la Asamblea Universitaria (mayo de 1971). [Araya Pochet, 1994, p. 23]

¹¹ Autorizada por decreto ejecutivo 5622 del 23 de diciembre de 1975[*La Gaceta* N. 4, 7 de enero de 1976].

¹² La idea del Ministro Gámez era una integración de la Normal Superior y las escuelas normales de Heredia, Liberia, San Ramón y Pérez Zeledón. [Araya Pochet, 1994, p. 45]

¹³ Cf. [Fonseca, Maximino: *La creación de tres nuevas instituciones de educación superior en Costa Rica en los años setenta*, UCR: Tesis de Grado para Máster en Administración Pública, diciembre de 1993, p.75]

¹⁴ Cf. [Fonseca, Maximino: *La creación de tres nuevas instituciones de educación superior en Costa Rica en los años setenta*, UCR: Tesis de Grado para Máster en Administración Pública, diciembre de 1993, p.75]

¹⁵ Núñez fue nombrado Rector (al frente de una "Comisión Organizadora") por el gobierno de Figueres Ferrer. En 1975, sin embargo, éste es reelegido en elecciones para el Consejo Universitario. El primer *Estatuto Orgánico* se aprobó en 1976.

¹⁶ Cf. [Fonseca, Maximino: *La creación de tres nuevas instituciones de educación superior en Costa Rica en los años setenta*, UCR: Tesis de Grado para Máster en Administración Pública, diciembre de 1993, p.75-76]

¹⁷ Cf. [Monge Alfaro, Carlos: *La educación superior en Costa Rica*, San José: CONARE-OPES, 1975, p. 138]

¹⁸ Con el correr del tiempo, los propósitos políticos no resultaron los esperados por las personas que impulsaron la creación de la Universidad Nacional. Casi desde el principio la Universidad Nacional vio la pugna entre dos grupos: uno vinculado esencialmente al Partido Liberación Nacional y otros sectores políticos y, otro, a los grupos de izquierda emergentes; éstos últimos llegarían a tener una influencia importante en las decisiones de la Universidad Nacional ya constituida y en desarrollo.

¹⁹ Cf. [Fonseca, Maximino: *La creación de tres nuevas instituciones de educación superior en Costa Rica en los años setenta*, UCR: Tesis de Grado para Máster en Administración Pública, diciembre de 1993, p.78]

²⁰ Cf. [Fonseca, Maximino: *La creación de tres nuevas instituciones de educación superior en Costa Rica en los años setenta*, UCR: Tesis de Grado para Máster en Administración Pública, diciembre de 1993, p.78]

²¹ Cf. [Fonseca, Maximino: *La creación de tres nuevas instituciones de educación superior en Costa Rica en los años setenta*, UCR: Tesis de Grado para Máster en Administración Pública, diciembre de 1993, p.79]

²² Cf. [Formoso, Manuel: "La creación de la UNA", *Semanario Universidad*, 316, 1977]

²³ Cf. [*Semanario Universidad*: No. 345, 9 de julio de 1978]. Citado en. [Fonseca, Maximino: *La creación de tres nuevas instituciones de educación superior en Costa Rica en los años setenta*, UCR: Tesis de Grado para Máster en Administración Pública, diciembre de 1993, p.102]

²⁴ La UNA desde su creación poseía autonomía legal, pero no constitucional. El ITCR poseía independencia administrativa, aunque tampoco constitucional. Ya en 1975 se reformó el artículo 84 de la *Constitución Política*, otorgándole la autonomía a estas instituciones, lo que luego se aplicaría también a la UNED en 1977. [Araya Pochet , 1994, p. 103].

²⁵ Carlos Araya Pochet sostiene que la reforma de la UNA se inició en su propia administración, 1986-1989, aunque reconoce que la discusión y sanción administrativa se da en el periodo de Ruiz: 1989-1993. [Araya Pochet, 1994, p. 65]. Puede verse

reflejada una parte de este proceso en el informe como Rectora de Rose Marie Ruiz [Ruiz, Rose Marie: *Libertad y pensamiento en acción, 1989-1992*, Heredia: UNA, 1992]

²⁶ De diferentes maneras, varios grupos han convergido y cohabitado en la Universidad Nacional durante toda su existencia. Con el correr del tiempo, las líneas de división entre esos grupos humanos académicos, profesionales y de diferentes visiones políticas e ideológicas se fueron desdibujando, reconstituyendo y reagrupando esa comunidad universitaria. Se trata éste de un proceso político y social que se desarrolló muy similarmente en otras instituciones.

²⁷ En 1987 la Asamblea Universitaria convocó al *Segundo Congreso Universitario*. Varias reformas fueron realizadas en los siguientes años: división de la Asamblea Universitaria, creación de la Vicerrectoría Académica, redefinición del Consejo Académico, redefinición de los centros e institutos interdisciplinarios de los Estudios Generales, etc.. Las reformas han buscado disminuir la burocratización y promover una mayor flexibilidad en su devenir académico.

²⁸ Cf. [Mora, Sonia Marta: “Presentación” del libro de Carlos Tünnerman: *Transformación de la educación superior, retos y perspectivas*, Heredia: EUNA, 1998]

²⁹ Tanto en autonomía como en relación con los estudiantes, la organización del ITCR en sus primeros años fue muy restrictiva. Las autoridades se escogían por designación y poseía un gobierno con un gran control del Poder Ejecutivo (5 representantes), Cámara de Industrias (1 representante) y, ya en 1975, 1 representante estudiantil.

³⁰ El traspaso de poderes se hizo el 8 de marzo de 1983. Cf. [Acuña, Emilio / Arguedas, Marcela / Barrantes, Luis / Camacho, Kemly / Robles Xinia, / Vargas, Guillermo: “Análisis del desarrollo histórico del movimiento estudiantil del Instituto Tecnológico de Costa Rica”, Cartago: ITCR, abril de 1983]

³¹ “El Instituto Tecnológico de Costa Rica desarrolló un riguroso proceso de ajustes internos que llevó, entre 1986 y 1993, a casi duplicar la cantidad de estudiantes, a crear ocho Centros de Investigación y Desarrollo, con similares recursos. El logro anterior contó, además, con una agresiva atracción de donaciones internacionales, las cuales se orientaron fundamentalmente hacia la investigación de alto nivel. Tal vez un aspecto por destacar es que los ajustes se realizaron sin conflictos internos y con el apoyo de los diversos sectores de la institución.” Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 118.] Puede consultarse también [Jofré, Arturo: *Hacia el liderazgo Científico Tecnológico 1987-1995*, ITCR, 1995].

³² Cf. [Vargas, Luis Paulino: *UNED de Costa Rica. Realidad y esperanza*, San José: EUNED, 1996, p. 22]

³³ Cf. [Portmann, Ingrid: *Aporte académico de la Universidad Estatal a Distancia como una opción de Educación Superior en los Centros de Atención Institucionales: La reforma, San José (San Sebastián), Buen Pastor y Heredia*, San José: Tesis de grado para optar a la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en I y II Ciclo en la UNED, 1995, p. 14]

³⁴ Cf. [Vargas, Luis Paulino: *UNED de Costa Rica. Realidad y esperanza*, San José: EUNED, 1996, p. 42]

³⁵ Presupuestos como los correspondientes al Bienestar Estudiantil, los ingresos por matrículas estudiantiles, etc., todos ellos estuvieron bajo presión. El expresidente de la Federación de Estudiantes Universitarios de la UCR, Alberto Cortés, en su tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias Políticas apunta –aunque desde su propia óptica ideológica– a toda esa gama de distorsiones que dejaron los años ochenta. Cf. [Cortés, Alberto: *Ajuste estructural y educación superior pública. Un análisis de caso: la Universidad de Costa Rica, periodo 86-92*, San José: Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas UCR, 1995]

³⁶ Muchas de estas acciones que se realizaron, por ejemplo, en la UCR, fueron analizadas en una tesis para optar al grado de *Magister Scientiae* en Administración Pública en la UCR. Cf. [Campos, Ivette: *La Universidad de Costa Rica, sus actores y la incertidumbre ante la situación financiera en el período 1981-1991*, San José: Tesis de Grado en la UCR, 1996]

³⁷ Debe subrayarse que las debilidades de las universidades estatales en cuanto a la eficiencia (tiempo de la graduación, especialmente) y a reformar inteligentemente su oferta académica de una manera más dinámica y adaptada al mercado (por razones diversas, incluso ideológicas), contribuyeron a la expansión de las universidades privadas.

³⁸ Comisión Nacional de Préstamos para la Educación: creada por ley N° 6041 del 18 de enero de 1977, adscrita al Ministerio de Educación Pública, [Alcance de *La Gaceta*, 9 de febrero de 1977]. Se trataba de una iniciativa originada en filas liberacionistas: Marjorie de Oduber, 1967. [Fernández Alfaro, 1997, p. 187]

³⁹ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 264.]

⁴⁰ Una pequeña acotación sobre esto: la formación de profesionales, si bien siempre posee un beneficiario individual (el profesional), puede suponer “externalidades” de interés social público de acuerdo al momento histórico. La generación de profesionales en salud, en educación, ingeniería, etc., posee un factor público dentro de una estrategia de progreso nacional y de mejoramiento de la calidad de la población. El interés es, entonces, muchas veces estratégico y no puede valorarse como una simple inversión económica en términos de rentabilidad privada. En ocasiones, puede servir más a rentabilidades individuales, en otras más a las sociales y

colectivas. El análisis debe ser histórico y concreto. Pero, además, muchas veces se pierde la perspectiva de que la educación universitaria no es solo formación de profesionales sino, también, investigación y construcción de la cultura y la identidad nacionales: “externalidades” fundamentales no solo para la misma formación de profesionales sino, también, para el progreso nacional y social.

⁴¹ Véase [CONARE-OPES: *Análisis de la demanda de profesionales en los periódicos La Nación y La República en 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 38-45]

⁴² Véase [CONARE-OPES: *Análisis de la demanda de profesionales en los periódicos La Nación y La República en 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 41]

⁴³ Véase [CONARE-OPES: *Análisis de la demanda de profesionales en los periódicos La Nación y La República en 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 38-45]

⁴⁴ Véase [CONARE-OPES: *Clasificación del personal de las instituciones de educación superior universitaria estatal*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 33]

⁴⁵ Véase [CONARE-OPES: *Análisis de la demanda de profesionales en los periódicos La Nación y La República en 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 20]

⁴⁶ Véase [CONARE-OPES: *Análisis de la demanda de profesionales en los periódicos La Nación y La República en 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 21]

⁴⁷ Véase [CONARE-OPES: *Análisis de la demanda de profesionales en los periódicos La Nación y La República en 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 20-21]

⁴⁸ Véase [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 73]

⁴⁹ Véase [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 75-76]

⁵⁰ Véase [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 65]

⁵¹ Véase [CONARE-OPES: *Conocimientos y expectativas de los estudiantes de último años de secundaria sobre la educación superior universitaria 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 20]

⁵² Véase [CONARE-OPES: *Conocimientos y expectativas de los estudiantes de último años de secundaria sobre la educación superior universitaria 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 28]

⁵³ Véase [CONARE-OPES: *Conocimientos y expectativas de los estudiantes de último años de secundaria sobre la educación superior universitaria 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 41]

⁵⁴ Véase [Sutz, 1998, p. 268]

⁵⁵ Véase [Sutz, 1998, p. 269]

⁵⁶ Véase [Sutz, 1998, p. 270]

⁵⁷ Véase [BID: “A la búsqueda del siglo XXI: nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica, 1996, p. 96]

⁵⁸ Palabras de Mauro Murillo citadas en una Tesis de Grado para obtener la Licenciatura en Derecho. Cf. [Sobrado, Luis Antonio: *Autonomía universitaria: Contexto histórico, descentralización administrativa y Universidad de Costa Rica*, San José: Tesis de la UCR, 1985, p. 262]

⁵⁹ Citado en. [Sobrado, Luis Antonio: *Autonomía universitaria: Contexto histórico, descentralización administrativa y Universidad de Costa Rica*, San José: Tesis de Grado en Derecho UCR, 1985, p. 262]

⁶⁰ Una tesis de Maestría en Administración Pública realizó hace unos años un estudio sobre cómo la incertidumbre financiera fue enfrentada por los actores universitarios: centralización administrativa, etc. Cf. [Campos, Ivette: *La Universidad de Costa Rica, sus actores y la incertidumbre ante la situación financiera en el período 1981-1991*, Tesis de la UCR, 1996.]

⁶¹ Cf. [Rojo, Juan Manuel: “Introducción” en el libro del Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.]

⁶² Cf. [Piera, Adrián: “Los Consejos Sociales y la función de mediación entre universidades y sociedad” en el libro del Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.]

⁶³ Véase [Jerez, 1997, p. 152]

⁶⁴ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 227]

⁶⁵ Los datos sobre cuánto destinan las universidades a la investigación no son claros. Un reciente estudio evalúa en menos de un 10% el fondo destinado a investigación de todo su presupuesto (aunque debe tomarse en cuenta financiaciones externas, estatales, de la cooperación internacional o, más recientemente de organismos y empresas de la sociedad civil). Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 101]

⁶⁶ Según el documento de CONARE-OPES que nos sirvió de base para el cuadro y gráficos anteriores, las unidades de cada institución que más proyectos ejecutaron en 1996 fueron las siguientes. En la UCR: Instituto de Investigaciones en Salud (40), Escuela de Biología (35), Escuela de Matemática (33), Facultad de ;Microbiología (28), Escuela de Filología y Instituto de Investigaciones en Ingeniería (25 ambos). En el ITCR: Departamento de Ingeniería en Agronomía (11), Departamento de Ingeniería Forestal (10), Departamento de Biología (8), Departamento de Ingeniería Agrícola (6). En al UNA: Escuela de Veterinaria (43), Escuela de Ciencias Biológicas (22), Departamento de Química (17), Escuela de Ciencias Ambientales (15), Escuela de Ciencias Agrarias (14). En la UNED: Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación a Distancia (10). Cf. [CONARE-OPES: *Estadísticas básicas sobre la investigación en las instituciones de educación superior universitaria estatal 1996*, San José: 1998, p. 3 y 4]

⁶⁷ Cf. [CONARE-OPES: *Estadísticas básicas sobre la investigación en las instituciones de educación superior universitaria estatal 1996*, San José: 1998 p.4]

⁶⁸ Cf. [CONARE-OPES: *Estadísticas básicas sobre la investigación en las instituciones de educación superior universitaria estatal 1996*, San José: 1998, p. 5]

⁶⁹ Una forma de estimar la importancia dada a la investigación se puede hacer asociando el número de académicos y el número de proyectos de investigación e investigadores. Lo que se puede establecer con base en el siguiente cuadro.

PLAZAS ACADÉMICAS, PROYECTOS E INVESTIGADORES: ALGUNAS RELACIONES, 1996			
	Proyectos	Investigadores	Plazas académicas equivalentes a tiempo completo en 1996
UCR	717	863	2097,02
ITCR	44	72	414,13
UNA	253	315	989
UNED	19	20	242,75
Fuentes: [CONARE-OPES: <i>Estadísticas básicas sobre la investigación en las instituciones de educación superior universitaria estatal 1996</i> , San José: 1998]. [CONARE-OPES: <i>Clasificación del personal de las instituciones de educación superior estatal</i> , Julio de 1998]			

⁷⁰ Hemos obtenido estos datos con base en la información que aparece en el documento de CONARE-OPES *Clasificación del personal de las instituciones de educación superior estatal*, Julio de 1998. Existe un elemento que hace que los resultados del cruce de variables se puedan modificar: mientras que en la clasificación de las investigaciones por área hemos incluido los centros e institutos de investigación dentro de cada área, la clasificación de las plazas coloca un número de plazas

presupuestarias en la categoría Centros e Institutos de Investigación. Nos ha parecido que la comparación resultante si bien mejorable ofrece una semblanza apropiada.

⁷¹ Se creó a partir de “Programa de Sueros Antiofídicos”, que había nacido en los años 60 mediante la participación de varias entidades: la UCR, el Ministerio de Salubridad y la Misión Militar de los EEUU en Costa Rica. Cf. [Gutiérrez José María: “Instituto Clodomiro Picado de Costa Rica: 25º aniversario”, *Rev. Biología Tropical*, vol 44 (2): agosto 1996, pp. 349-352]

⁷² “La universidad debe aprender la lección: no puede seguir visualizando las necesidades de la sociedad desde la academia exclusivamente. Las instituciones universitarias tienen que aceptar y comprender que los grupos sociales que interactúan en el entorno tienen, muchas veces, más influencia que la universidad en la determinación de prioridades y que, no por eso, dejan éstas de ser un desafío para la universidad.” Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 174]

⁷³ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 176]

⁷⁴ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.265.]

⁷⁵ Cf. [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 1990-1996*, julio 1997, p. 17 y sgtes.]

⁷⁶ Cf. [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 1990-1996*, julio 1997, p. 17 y sgtes.]

⁷⁷ Cf. [García Guadilla, Carmen: “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, Caracas: UNESCO-CRESALC, 1998, p. 49]

⁷⁸ Véase [UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile), 1997, p. 230]

⁷⁹ “Un estudio realizado por la UDUAL, que comprendió 540 Universidades latinoamericanas, revela que “el más alto número de planes de estudio de posgrado (Especialidades) es en Ciencias de la Salud. En cambio, es bajo en Ciencias Agropecuarias y del Mar y también en Ciencias de la Educación, áreas en las que Latinoamérica está necesitada.” Cf. [Tünnermann B., Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 54]

⁸⁰ Cf. [UNA: “Plan operativo anual institucional, periodo 1999”, setiembre de 1998, p. 7]

⁸¹ Ahora bien, las pruebas nacionales que certifican la conclusión de secundaria y que permiten el acceso universitario, por ejemplo, son diversas dependiendo de la modalidad de estudios secundarios que realice el estudiante. Véase [Muñoz-Repiso, “Arrimadas”, 1997, p. 131]

⁸² En general, el país se prepara en esa dirección: RACSA anunció en febrero de 1999 una inversión de 4.000 millones de colones orientada a la integración de las tecnologías ATM con red digital terrestre y VSAT con redes digitales inalámbricas. Tendrá el apoyo de empresas como Lantech, GBM y Soluciones Integrales que arrendarán los equipos para actualización del sistema. Cf. [Loaiza, Vanesa: “Internet más ágil”, *La Nación*, 11 de febrero de 1999]. Esto permitirá a través de Internet, por ejemplo, videos en tiempo real con voz y datos, y fortalecer instrumentos como telemedicina, videoconferencias, distribución interactiva de información y educación. También, en agosto del año 2000 se estableció una conexión submarina de cable que mejoraría su servicio: Maya 1. Esta última une Estados Unidos, México, Honduras, Gran Caymán, Costa Rica, Panamá y Colombia con 4.400 km. de fibra óptica. Para que se tenga una idea de su impacto: de poder atender 6.000 llamadas internacionales simultáneas en la estación de Tarbaca se pasaría a 241.920 simultáneas, a conectar 1.600.000 computadoras y enviar información al mismo tiempo. En 1999, RACSA ya poseía unos 25.000 usuarios que espera elevar a 100.000 en el 2001. Y el sector académico unos 25.000 también. Otro paso hacia delante en mayo del 2000, con extraordinarias posibilidades pero todavía lleno de incertidumbre en cuanto a las condiciones para su realización efectiva, es la universalización del servicio de correo electrónico, en Oficinas de Correo, RACSA, bancos estatales y municipalidades, en forma gratuita para una cantidad de minutos (el asunto clave: más que la cuenta gratuita, es el acceso gratuito a la red). Aun así a Costa Rica le falta mucho para ser competitiva en ese campo y estar en condiciones de aprovecharlo bien. Guy de Teramond, quien fue nombrado en julio del 2000 Ministro de Ciencia y Tecnología de la Administración Rodríguez, y uno de los principales impulsores de la Internet en el país, afirma que Costa Rica se encuentra muy rezagada con relación al continente en las telecomunicaciones (en su criterio: se han perdido más de 5 años en ese campo). Una opinión que coincide, precisamente, con la de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), que ha señalado a Costa Rica junto con Suriname y Haití como los países del continente que no han realizado reformas para modernizar este sector, incluido la Internet. El mismo De Teramond se propuso como meta para el año 2002 que un 25% de los ticos (un millón de personas) tengan acceso a Internet así como la conexión de universidades e instituciones científicas a la Internet 2.

⁸³ Los problemas de la inflexibilidad de la estructura universitaria y la búsqueda por una formación por área fueron abordados en la UCR, por ejemplo, en la administración del Dr. Fernando Durán, con la idea de “troncos comunes” que con el correr del tiempo tuvieron problemas y fueron sustituidos, pero que más que por debilidades curriculares fueron derivados de utilizarse como requisito para ingreso a

carrera. Cf. [Durán, Fernando / Del Vecchio, Janina / Macaya, Gabriel / Fonseca, Oscar: *Paradigma de la Universidad de Costa Rica*, UCR, 1987]. En el ITCR ya había sido planteada en febrero de 1984 una propuesta de un sistema curricular que incluía una perspectiva *sistémica* con características que convergían en esa misma dirección. Cf. [Vargas, Jorge: *Modelo metodológico para la evaluación y planificación de un sistema curricular en el ITCR*, ITCR, 1984].

⁸⁴ Cfr. [Ramírez, Alexander: “Ingreso directo a carrera en la UNA”, 27 de enero de 1999, p. 4A.]

⁸⁵ Cf. [Rojas Mix, Miguel: “La función intelectual de la universidad: ¿una responsabilidad abandonada?”, en el libro editado por Jorge Brovotto y Miguel Rojas Mix: *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, p. 150]

⁸⁶ Cf. [Rojas Mix, Miguel: “La función intelectual de la universidad: ¿una responsabilidad abandonada?”, en el libro editado por Jorge Brovotto y Miguel Rojas Mix: *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, p. 150]

⁸⁷ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 199]

⁸⁸ Cf. [Comisión de Enlace: “Convenio de financiamiento de la educación superior universitaria estatal”, 1998, p. 6]

⁸⁹ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 275.]

⁹⁰ Una reflexión más bien general en torno a las ciencias naturales o matemáticas. Mientras que, por ejemplo, las ciencias de la salud crean su propio espacio tecnológico (o las tecnologías de la salud su demanda de ciencias básicas), las ciencias básicas no lo hacen (aunque debe hacerse distinciones, pues la química o la biología en un país como Costa Rica son más proclives a hacerlo: hay razones incluso epistemológicas en esto). Las posibilidades de ampliar su oferta profesional reside en todos los casos en la posibilidad de aumentar su participación en las prácticas tecnológicas y, en particular, con relación a aquellos sectores de mayor dinamismo y perspectiva de crecimiento por el contexto histórico. No obstante es necesario señalar que la demanda de ampliación de las ciencias y las tecnologías en general obliga a fortalecer en calidad y número la educación en estas áreas, lo que hará crecer la demanda de estos profesionales. En esto último están las mediaciones y decisiones políticas nacionales para efectivamente tratar de empujar esa dirección en la educación nacional.

⁹¹ Por una parte, con relación a la educación secundaria, los principales reclamos se han dado en torno a la necesidad de una mayor presencia de las disciplinas “básicas” (letras, ciencias, artes) en la formación de los egresados. Y, de la misma manera, una redefinición de los perfiles profesionales que ofrecen las carreras educativas. Por ejemplo: un conjunto de cursos generales de educación por un lado, y de cursos de

disciplinas por otro lado, sin una auténtica interacción epistemológica y pedagógica, ha sido una debilidad constante en varias de las carreras. La separación entre las unidades académicas de ciencias (naturales y sociales), letras y artes, y las de educación (sancionada en los primeros años de la Reforma de Facio), incrementada por el desarrollo “natural” de la departamentalización, probablemente fue uno de los factores fundamentales que empujó en esta problemática. Hoy, la formación de profesores y docentes en general es uno de los espacios académicos universitarios que reclama una actitud más decidida de colaboración multi e interdisciplinaria en la docencia como en la investigación. A pesar de la amplia oferta en educación que ha realizado la universidad privada a la par de la pública, todavía existe un espacio nacional cuantitativo para ofrecer más profesionales (aunque no en todos los niveles ni carreras). En esa dirección pesan los planes de crecimiento de la inversión estatal en educación (6% PIB para educación, etc. ...). La formación de educadores en servicio constituye uno de los campos privilegiados para desarrollar planes de educación permanente, ya sea que conduzcan a un título o no.

⁹² Un pequeño ejemplo específico, ya se han obtenido recursos directamente de INTEL para la UCR y el ITCR: 77,5 millones para equipo de cómputo y becas a estudiantes (1998). En 1999 se participaría en una bolsa de \$100 millones que posee INTEL para sus universidades asociadas en el mundo. Cf. [Delgado, Edgar: “Más fuerza a educación técnica”, *La Nación*, 12 de agosto de 1998, p. 34 A] Esto es para fortalecer los estudios en electrónica, informática y ingeniería eléctrica.

⁹³ En Costa Rica, por razones diversas, el espacio de las biotecnologías y de las ciencias naturales que la ayudan a nutrirse ha tenido una importancia superior (medible no solo en impacto social, también en productos académicos como publicaciones nacionales e internacionales), y, valga decirlo, un mayor apoyo institucional.

⁹⁴ Las ciencias sociales poseen una responsabilidad extraordinaria en estos años de la construcción del nuevo estilo nacional de desarrollo. En algunos casos, su impacto es directo en la gestión económica; en otros sus objetivos se dirigen a la vida institucional (estatal o no). Pero, también, su concurso es esencial en las tareas de reconceptualización y reconstrucción efectiva de las nuevas relaciones entre la sociedad civil y el Estado, en la redefinición estratégica del papel de las instituciones nacionales, de los diferentes sectores sociales, en un contexto internacional e histórico con tendencias muy precisas. En tiempos de cambios profundos y constantes, resulta imprescindible el análisis y la propuesta constructiva de escenarios (sociopolíticos, económicos, constitucionales, culturales, nacionales e internacionales), el soporte activo permanente en la toma de decisiones, y el apoyo a las realizaciones prácticas (con cuadros profesionales adecuados) sobre la base de esas decisiones, y el ejercicio de los procesos de crítica de ese proceso, y nuevas y mejoradas formulaciones de desarrollo. Asuntos, por ejemplo, como la Reforma de Estado (una de las principales tareas en los siguientes años), la transición de una democracia representativa o una

participativa y la necesaria reforma política general, centralización y descentralización de instituciones, reforma del papel de las cooperativas, sindicatos y otras asociaciones socioeconómicas o reivindicativas, etc., demandan acciones de las ciencias sociales. Igual sucede con asuntos centrales como la educación y la seguridad ciudadana, o la salud (por ejemplo preventiva), el equilibrio ambiental, la sostenibilidad. ...

⁹⁵ Cf. [Rojas Mix, Miguel: “La función intelectual de la universidad: ¿una responsabilidad abandonada?”, en el libro editado por Jorge Broveto y Miguel Rojas Mix: *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, p. 150]

⁹⁶ El presidente del Colegio de Médicos, Marco Antonio Batalla Guerrero, afirmó recientemente: "Ellos no estudian las condiciones. Hace unos días recibimos una consulta del CONESUP sobre una solicitud para una nueva escuela, donde los profesores apenas tenían tres meses de graduados y no eran especialistas. No había infraestructura, ni un programa de estudio desarrollado. Esto es desastroso." [*La Nación*, 21 de noviembre de 1998, p. 16 A.]

⁹⁷ Cf. [Jaramillo, Juan: “Nueva universidad”, *La Nación*, 26 de marzo de 1999]

⁹⁸ Por ejemplo, la UNA con su modelo de ingreso a carrera directamente, lo que la UCR ya ha establecido. También el modelo que en la UCR arranca en marzo de 1999 para la atención estudiantil: flexibilización de prestación de servicios a los alumnos, desarrollo de proyectos y atención primaria de trámites. El Dr. Gabriel Macaya afirmó: “... un nuevo modelo de atención estudiantil orientado a simplificar los trámites de matrícula, permanencia y graduación”. Cf. [Ramírez, Alexander: “UCR agiliza trámites”, *La Nación*, 11 de febrero de 1999, p. 8 A.]

⁹⁹ Cf. [Pichardo, Arlette: *Evaluación del impacto social*, San José: EUCR, 1989]

¹⁰⁰ SINAES elaboró lineamientos para la autoevaluación. Cf. [SINAES, Unidad Técnica de Apoyo (Fallas, Jeannette / Peralta, Teresita/ Masís, Carlos/ Vargas, Lorena / Alvarado, Jesucita): *Guía para la autoevaluación de carreras y programas*, San José: SINAES, setiembre de 1998]

¹⁰¹ Debe señalarse que las universidades (sus Consejos respectivos) tardaron casi 6 años en ratificar la creación del SINAES. Mucho se habría avanzado ya si esto se hubiera hecho antes de 1997.

¹⁰² *La Nación*, 17 de setiembre de 1998.

¹⁰³ Cf. [Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*, San José, Costa Rica: EUCR, 2000, p. 58]

¹⁰⁴ Cf. [Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*, San José, Costa Rica: EUCR, 2000, p. 59]

¹⁰⁵ Cf. [SINAES, Unidad Técnica de Apoyo (Fallas, Jeannette / Peralta, Teresita/ Masís, Carlos/ Vargas, Lorena / Alvarado, Jesucita): *Lineamientos para la*

acreditación de carreras y de programas de la educación superior, San José: SINAES, diciembre de 1998]

¹⁰⁶ Cf. [CONARE-OPES, Comisión de Acreditación: “Lineamientos para la acreditación de carreras y programas de la educación superior (Resumen ejecutivo)”, San José, febrero 1997, p. 1.]

¹⁰⁷ Cf. [Solano, Montserrat: “Avanza control a las universidades”, *La Nación*, 11 de agosto de 1999, p. 5 A]

¹⁰⁸ Cf. [*La Nación*, 3 de noviembre de 1998.]

¹⁰⁹ Ni tampoco la buena calidad con la que se egresó un profesional es la que se requerirá unos años después, dado el vertiginoso ritmo en las demandas profesionales que vivimos y viviremos.

¹¹⁰ Cf. [UCR: Oficio R-3489-98, 1998]

¹¹¹ Cf. [UCR: Oficios R-5032-98 y TS-431-98, 1998]

¹¹² Cf. [UNA: Oficios R-3327-98 y VA-DD-0926-98 de la UNA, 1998]

¹¹³ Cfr. [Sancho, Hilda: “Calidad de la atención médica”, *La Nación*, 23 de noviembre de 1998, p. 14 A.].

¹¹⁴ Cf. {Avalos, Angela: “Plan para actualizar a los médicos”, *La Nación*, 8 de agosto de 1999, p. 8A]

¹¹⁵ Cf. [Alvarez Desanti, Antonio: “Incorporación a los colegios profesionales”, proyecto de ley Asamblea Legislativa, expediente 12919 del 12 de junio de 1997]

¹¹⁶ Cf. [Jaramillo, Orlando: “Competencia profesional”, *La Nación*, 28 de diciembre de 1998] y [Jaramillo, Juan: “Las escuelas de medicina”, *La Nación*, 29 de diciembre de 1998]

¹¹⁷ La mejor opción en el largo plazo sería la acreditación más que la fiscalización de gremios corporativos que, en muchos casos, poseen fronteras profesionales muy rígidas y, también, muchas veces no han satisfecho las expectativas de la sociedad civil en sus tareas.

¹¹⁸ Cf. [*La Gaceta*: N. 17, 26 de enero de 1999]

¹¹⁹ Cf. [Sobrado Miguel: “Acreditación de carreras”, *La Nación*, 9 de marzo de 1999]

¹²⁰ Cf. [Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*, San José, Costa Rica: EUCR, 2000, p. 52.]

¹²¹ En el caso de don Thelmo, por lo menos en las referencias que hemos utilizado, sus estudios y cuestionamientos se dirigían específicamente hacia la UCR, aunque creemos que el foco se podría ampliar a todas las universidades estatales

¹²² Véase [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 37]

¹²³ Véase [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 36-37]

¹²⁴ Cfr. [Ramírez, Alexander: “Ingreso directo a carrera en la UNA”, 27 de enero de 1999, p. 4A.]

¹²⁵ Cf. [Vargas, Thelmo: “Eficiencia del sector público”, en [González, Claudio y Camacho, Edna (Editores): *Políticas económicas en Costa Rica* (Tomo I). San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica y Ohio State University, 1990, p.262]

¹²⁶ [Vargas, Thelmo: “Eficiencia del sector público”, en González, Claudio y Camacho, Edna (Editores): *Políticas económicas en Costa Rica* (Tomo I). San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica y Ohio State University, 1990, p.262]

¹²⁷ Véase [CONARE-OPES: *Clasificación del personal de las instituciones de educación superior universitaria estatal*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 11]

¹²⁸ Véase [CONARE-OPES: *Clasificación del personal de las instituciones de educación superior universitaria estatal*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 13]

¹²⁹ La siguiente tabla nos indica la jubilación de profesores universitarios que se ha dado en cada institución.

JUBILADOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS				
	UCR	UNA	ITCR	UNED
Jubilados	1743	578	164	156
Fuente: [Junta de Pensiones del Magisterio Nacional: "Lista de jubilados por institución", 1999]				

¹³⁰ Véase [CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación superior universitaria estatal 1990-1997*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 9]

¹³¹ Véase [CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación superior universitaria estatal 1990-1997*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 10]

¹³² Cf. [Aguilar, Ruth y Castro, Ana Cristina y Soto, Iván: *Análisis de las relaciones entre la Universidad de Costa Rica y las fundaciones*, San José: Memoria de Seminario de Graduación para optar a la Licenciatura en Administración Pública en la UCR, 1997]

¹³³ Los sindicatos universitarios, que jugaron un papel decisivo en la configuración de la vida institucional en los años 70 y 80, se componen esencialmente de funcionarios del sector no docente. Según los datos suministrados por estas organizaciones: el SINDEU tiene 2096 afiliados, el SITUN 1300, la ASITEC 670, y el de la UNED 225. Su fortaleza fue un factor de la expansión administrativa en todos estos años. Las perspectivas políticas dominantes en los años 70 en las organizaciones gremiales o estudiantiles universitarias contribuyeron a brindarle a este sector un peso considerable en las mismas decisiones académicas de varias de las universidades públicas. La fuerza de estos sindicatos ha estado asociada, también, a la evolución de la fortaleza del sector sindical en la vida nacional (en los empleados públicos esencialmente). En los últimos años, sin embargo, los sindicatos nacionales han perdido fuerza drásticamente. El retroceso y descomposición de los grupos nacionales de izquierda en los años 80, aunado a la caída del comunismo soviético así como el cambio del modelo y estilo de desarrollo, pesan en ese resultado. [Es un asunto de carácter internacional. Por ejemplo, entre 1970 y 1990, en los Estados Unidos los trabajadores sindicalizados pasaron de ser el 23% al 16%, en Francia del 22% al 10% y en España del 26% al 10%. En América Latina y El Caribe la sindicalización es del 20%, pero tiende a bajar. Cf. [PNUD, *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 110]] Sin embargo, aún debilitados, los sindicatos del sector público todavía poseen cierta capacidad de respuesta organizativa (de una población de 185.544 están afiliados 80.915 personas, mientras que del total de la fuerza laboral en el país de 1.300.005 hay apenas 134.993 sindicalizados). Si la reforma del Estado en el país no ha progresado más, en parte se debe a este sector sindical. Las organizaciones magisteriales siempre han tenido dinámicas propias y, muchas veces, diferentes a las de los grupos sindicales del sector público. Expresaron una gran capacidad de respuesta en la huelga de 1995 contra la reforma a la ley de pensiones; sin embargo, la Administración Figueres Olsen les infligió una derrota decisiva en esa ocasión. Aunque la perspectiva histórica parece prever un mayor deterioro del sector sindical (más profundo si sus dirigencias no interpretan adecuadamente los signos de la época y no reconceptualizan su papel en el nuevo contexto histórico), sin embargo, las protestas sociales como las de marzo del 2000 a propósito de la reforma del sector energía y telecomunicaciones dieron oxígeno a este movimiento sindical, lo que le podría permitir un mayor protagonismo en los años que siguen. Esto constituye el escenario nacional en el que los sindicatos universitarios deberán actuar.

¹³⁴ El 4 de diciembre de 1974 se firmó el primer Convenio de Coordinación de la Educación Superior de Costa Rica. El convenio se fortaleció en el año 1979 con la incorporación de la UNRD y se firmó un segundo convenio en 1982. Varios son los organismos de coordinación existentes: el Consejo Nacional de Rectores, (CONARE), el CONARE ampliado, la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) y la Comisión de Enlace.

¹³⁵ *La Nación* 21 de noviembre de 1998.

¹³⁶ Cf. [Sancho, Hilda: “Formación Médica”, *La Nación*, 5 de abril de 1999]

¹³⁷ Una de ellas la Universidad del Pacífico. Cf. [*La Gaceta N. 129*, 8 de julio de 1996].

¹³⁸ Véase [UNA: *Memoria III Congreso Nacional de Regionalización Universitaria Estatal*, Heredia: UNA, julio 1998]

¹³⁹ Cf. [CONARE, OPES: Comisión de Regionalización Universitaria: Hacia un modelo de Regionalización en Costa Rica. OPES: San José, octubre 1997, p. 6.]

¹⁴⁰ Véase: [Consejo Universitario de la UCR: CU Informe Boletín Informativo del Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica, 2º 1-98, pág. 1-2.]

¹⁴¹ Cf.[Gutiérrez Sch., Rodrigo: “Hacia una regulación general”, *Semanario Universidad*, 6 de marzo de 1998, San José, pág. 17.]

¹⁴² CONESUP se ha orientado a reglamentar y sancionar la creación de nuevas instituciones privadas de educación superior. CONARE asume tareas de planificación, racionalización y control de procesos académico-administrativos de las universidades públicas. CONESUP no. Ahora bien, si se pretendiera que CONESUP coordine como CONARE las 45 universidades y las más de 40 instituciones parauniversitarias privadas existentes, sería operativamente imposible con los objetivos, atribuciones y recursos que este órgano posee.

¹⁴³ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 217]

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

ARTÍCULOS, LIBROS Y DOCUMENTOS

- [1] Acuña, Emilio / Arguedas, Marcela / Barrantes, Luis / Camacho, Kemly / Robles, Xinia / Vargas, Guillermo: “Análisis del desarrollo histórico del movimiento estudiantil del Instituto Tecnológico de Costa Rica”, Cartago, Costa Rica: ITCR, abril de 1983.
- [2] Aguilar, Ruth / Castro, Ana Cristina / Soto, Iván: *Análisis de las relaciones entre la Universidad de Costa Rica y las fundaciones*, San José, Costa Rica: Memoria de Seminario de Graduación para optar a la Licenciatura en Administración Pública en la UCR, 1997.
- [3] Alvarez Desanti, Antonio: “Incorporación a los colegios profesionales”, proyecto de ley Asamblea Legislativa de Costa Rica, expediente 12919 del 12 de junio de 1997.
- [4] Araya Pochet, Carlos: *La Universidad Nacional y la educación superior estatal en veinte años de historia (1973-1993)*. Heredia, Costa Rica: EUNA, 1994.
- [5] Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica: “Reforma del artículo 78 de la Constitución Política”, decreto legislativo No. 7676, expediente 12.702, julio de 1997.
- [6] Banco Interamericano de Desarrollo - BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, San José, Costa Rica: 1996.
- [7] Brovotto, Jorge & Rojas Mix, Miguel (editores): *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, España: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 1999.
- [8] Campos, Ivette: *La Universidad de Costa Rica, sus actores y la incertidumbre ante la situación financiera en el período 1981-1991*, San José, Costa Rica: Tesis de Grado en la UCR, 1996.
- [9] Comisión de Enlace: “Convenio de financiamiento de la educación superior universitaria estatal”, 1998.
- [10] CONARE- OPES: información suministrada por la División de Sistemas, 1999.

- [11] CONARE-OPES, Comisión de Acreditación: “Lineamientos para la acreditación de carreras y programas de la educación superior (Resumen ejecutivo)”, San José, Costa Rica: febrero 1997.
- [12] CONARE-OPES, Comisión de Regionalización Universitaria: *Hacia un modelo de Regionalización en Costa Rica*. OPES: San José, octubre 1997.
- [13] CONARE-OPES: “Convenio para crear una nomenclatura de grados y títulos de la educación superior”, San José: OPES- CONARE, 1999.
- [14] CONARE-OPES: “Diplomas otorgados por las instituciones de Educación Superior Universitaria”, por sector y universidad, según años 1990-1998, documento suministrado por la División de Sistemas, 1999.
- [15] CONARE-OPES: *Análisis de la demanda de profesionales en los periódicos La Nación y La República en 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997.
- [16] CONARE-OPES: *Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales 1996*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1997.
- [17] CONARE-OPES: *Clasificación del personal de las instituciones de educación superior universitaria estatal*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1998.
- [18] CONARE-OPES: *Conocimientos y expectativas de los estudiantes de último años de secundaria sobre la educación superior universitaria, 1996*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1997.
- [19] CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación superior universitaria estatal 1990-1997*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1998.
- [20] CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 1990-1996*, San José, Costa Rica: julio 1997.
- [21] CONARE-OPES: *Estadísticas básicas sobre la investigación en las instituciones de educación superior universitaria estatal 1996*, San José, Costa Rica: 1998.
- [22] CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1997.
- [23] CONARE-OPES: *Universidades de Costa Rica*, 1998.
- [24] CONESUP: “Distribución de la Oferta Académica de las Universidades Privadas”, San José: enero de 1998.
- [25] CONESUP: “Lista de Universidades”, 1998.
- [26] Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.

- [27] Consejo Superior de Educación: “Instituciones Parauniversitarias”, 1997.
- [28] Consejo Universitario UCR: *CU Informe, Boletín Informativo del Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica*, 2º 1-98.
- [29] Contraloría General de la República: *Memoria Anual 1981-1997. Liquidaciones Presupuestarias de las Instituciones de Educación Superior estatal 1989-1997*.
- [30] Cortés, Alberto: *Ajuste estructural y educación superior pública. Un análisis de caso: la Universidad de Costa Rica, periodo 86-92*, San José, Costa Rica: Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas UCR, 1995.
- [31] CSUCA: "Sistema centroamericano de evaluación y acreditación de la educación superior: SICEVAES", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [32] Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.
- [33] Durán, Fernando / Del Vecchio, Janina / Macaya, Gabriel / Fonseca, Oscar: *Paradigma de la Universidad de Costa Rica*, UCR, 1987.
- [34] Engelberger, Joseph: “Robotics in the 21st Century”, *Scientific American*, setiembre 1995.
- [35] Fernández Alfaro, Joaquín Alberto: *Oduber*, San José, Costa Rica: EUNED, 1997.
- [36] Figueres, José María / Doryan, Eduardo: Proyecto de ley “Fundamentos y garantías para el desarrollo y mejoramiento continuo del sistema educativo nacional”, Asamblea Legislativa: 12 setiembre de 1996.
- [37] Fonseca, Maximino: *La creación de tres nuevas instituciones de educación superior en Costa Rica en los años setenta*, San José, Costa Rica: UCR: Tesis de Grado para Máster en Administración Pública, diciembre de 1993.
- [38] García Guadilla, Carmen: “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [39] González, Claudio y Camacho, Edna (Editores): *Políticas económicas en Costa Rica* (Tomo I). San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica y Ohio State University, 1990
- [40] Gibbons, Michael *et al*: *The new production of knowledge*, London: Sage, 1994.

- [41] Gutiérrez, José María: "Instituto Clodomiro Picado de Costa Rica: 25° aniversario", Rev. *Biología Tropical*, vol 44 (2): agosto 1996.
- [42] Imprenta Nacional: Alcance de *La Gaceta*, 9 de febrero de 1977.
- [43] Imprenta Nacional: *La Gaceta* N. 129, 8 de julio de 1996.
- [44] Imprenta Nacional: *La Gaceta* N. 17, 26 de enero de 1999.
- [45] Imprenta Nacional: *La Gaceta* N. 4, 7 de enero de 1976.
- [46] Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*, San José, Costa Rica: EUCR, 2000.
- [47] Jerez, Rafael: "La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas", *Revista de Educación*, núm. 314, Madrid, España, 1997.
- [48] Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, San José, Costa Rica: 1994.
- [49] Junta de Pensiones del Magisterio Nacional: "Lista de jubilados por institución", 1999.
- [50] Kennedy, Donald: *Academic Duty*, Cambridge, Boston, USA: Harvard University Press, 1997.
- [51] Kent Serna, Rolling / De Vries, Wietse: "Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [52] Monge Alfaro, Carlos: *La educación superior en Costa Rica*, San José: CONARE-OPES, 1975.
- [53] Monge Alfaro, Carlos / Rivas Ríos, Francisco: *La educación: fragua de nuestra democracia*. San José, Costa Rica: EUCR, 1978.
- [54] Montiel, Nancy / Rojas, Hugo: *Algunos determinantes de la conclusión de la educación secundaria en Costa Rica*. Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas, Universidad de Costa Rica. Serie de Divulgación Económica N°28, San José, Costa Rica: febrero, 1997.
- [55] Montiel, Nancy / Ulate, Anabel / Peralta, Luis C. / Trejos, Juan Diego: *La educación en Costa Rica: ¿un solo sistema?*. Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas, Universidad de Costa Rica. Serie de Divulgación Económica N°28, San José, Costa Rica: febrero, 1997.

- [56] Mora, Sonia Marta: “Presentación” del libro de Carlos Tünnermann: *Transformación de la educación superior, retos y perspectivas*, Heredia, Costa Rica: EUNA, 1998.
- [57] Muñoz Repiso, Mercedes /Arrimadas, Frene: “El acceso a la universidad en Europa: problema común, soluciones diferentes”, *Revista de Educación*, núm. 314, Madrid, España, 1997.
- [58] Negroponte, Nicholas: *Ser digital*, Argentina: Editorial Atlántida, 1998.
- [59] Norman, Donald: “Designing the future”, *Scientific American*, setiembre 1995.
- [60] Observatorio del desarrollo: *Tendencias del Desarrollo Costarricense*, 1998.
- [61] Pichardo, Arlette: *Evaluación del impacto social*, San José, Costa Rica: EUCR, 1989.
- [62] Piera, Adrián: “Los Consejos Sociales y la función de mediación entre universidades y sociedad” en el libro del Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.
- [63] Portmann, Ingrid: *Aporte académico de la Universidad Estatal a Distancia como una opción de Educación Superior en los Centros de Atención Institucionales: La reforma, San José (San Sebastián), Buen Pastor y Heredia*, San José, Costa Rica: Tesis de grado para optar a la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en I y II Ciclo en la UNED, 1995.
- [64] Rojas Mix, Miguel: “La función intelectual de la universidad: ¿una responsabilidad abandonada?”, en el libro editado por Jorge Brovetto y Miguel Rojas Mix: *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, España: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 1999.
- [65] Rojo, Juan Manuel: “Introducción” en el libro del Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.
- [66] Ruiz, Angel: “Tecnología y humanismo”. *Panorama de un mundo cambiante*. San José, Costa Rica: Cátedra de Historia de la Cultura, Escuela de Estudios Generales UCR, agosto 1994.
- [67] Ruiz, Angel: *La Tercera República. Ensayo sobre la Costa Rica del futuro*, San José, Costa Rica, 1991.
- [68] Ruiz, Angel: *Ocaso de una utopía. En las entrañas del marxismo*. San José, Costa Rica: Editorial de la UCR, 1993.

- [69] Ruiz, Angel: *Universidad y sociedad en América Latina*, San José, Costa Rica: FLACSO-UNA, 1994.
- [70] Ruiz, Rose Marie: *Libertad y pensamiento en acción*, 1989-1992, Heredia, Costa Rica: UNA, 1992.
- [71] SINAES, Unidad Técnica de Apoyo (Fallas, Jeannette / Peralta, Teresita/ Masís, Carlos/ Vargas, Lorena / Alvarado, Jesucita): *Guía para la autoevaluación de carreras y programas*, San José: SINAES, setiembre de 1998.
- [72] Sobrado, Luis Antonio: *Autonomía universitaria: Contexto histórico, descentralización administrativa y Universidad de Costa Rica*, San José, Costa Rica: Tesis de grado de Licenciatura en Derecho en la UCR, 1985.
- [73] Sutz, Judith: "La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [74] Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, Argentina: Javier Vergara Editor, 1996.
- [75] Tünnermann B., Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José, Costa Rica: 1997.
- [76] Tünnermann B., Carlos: *Transformación de la educación superior, retos y perspectivas*, Heredia, Costa Rica: EUNA, 1998.
- [77] Tyack, David / Cuban, Larry: *Tinkering toward Utopia*. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1997.
- [78] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Akyeampong, Daniel (Academia de Artes y Ciencias, Accra, Ghana): "La Educación Superior y la Investigación: Desafíos y oportunidades", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [79] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), División de Enseñanza Superior, División de Estadística: "Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [80] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior", París, Francia: UNESCO, 1995.
- [81] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Fielden, John (Director Servicio de Gestión de la enseñanza Superior

- del Commonwealth, CHEMS): "La Formación del Personal de la Educación Superior. Una Misión Permanente", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [82] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Goddard, John (Universidad de Newcastle): "La Contribución al desarrollo Nacional y Regional", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [83] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Hughes, Philip (Australian National University): "La Contribución de la Educación Superior al Sistema Educativo en su Conjunto", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [84] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [85] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile): "La educación superior y el conjunto del sistema educativo", en [UNESCO-CRESALC: La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [86] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Neave, Guy (Director de Investigación de la AIU): "Autonomía, Responsabilidad Social y Libertad Académica", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [87] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Nettleford, Rex (Universidad de las Indias Occidentales): "Movilizar el poder de la cultura", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [88] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Oilo, Didier (coordinador del fondo francófono de la información): "De lo Tradicional a lo Virtual: las Nuevas tecnologías de la Información", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.

- [89] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Proyecto de declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [90] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Proyecto de Declaración Mundial sobre el Siglo XXI: Visión y acción", 1998.
- [91] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Proyecto de marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [92] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura); Teichler, Ulrich (Organización Internacional del Trabajo): "Las Exigencias del Mundo del Trabajo", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [93] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Pettigrew, L. Eudora (Asociación Internacional de Presidentes de Universidades): "La Promoción de una Cultura de Paz", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [94] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior", París, Francia: UNESCO, 1997.
- [95] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Secretaría de la UNESCO: "Educación Superior para una nueva sociedad: la Visión de los Estudiantes", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [96] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Secretaría de la UNESCO: "Mujeres y Educación Superior: Cuestiones y Perspectivas", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [97] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), van Hinkel, Hans (Rector ONU, Tokio): "La Educación Superior y el Desarrollo Humano Sostenible", documento de trabajo para la "Conferencia

- Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [98] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Visión y acción", 1998.
- [99] UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I.
- [100] UNESCO-OREALC: *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1984-1994*. Santiago, Chile: UNESCO, 1966.
- [101] Universidad de Costa Rica / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Boletín del Observatorio del Desarrollo*, Año 1, No 2, Enero-febrero 1999.
- [102] Universidad de Costa Rica, Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa: "Convenios suscritos por la Universidad de Costa Rica con otras universidades", San José: UCR, 1999.
- [103] Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa, UCR: "Convenios suscritos por la Universidad de Costa Rica con instituciones del exterior", San José: UCR, 2000.
- [104] Universidad de Costa Rica: Oficio R-3489-98, 1998.
- [105] Universidad de Costa Rica: Oficios R-5032-98 y TS-431-98, 1998.
- [106] Universidad Nacional: "Plan operativo anual institucional, periodo 1999", setiembre de 1998.
- [107] Universidad Nacional: *Memoria III Congreso Nacional de Regionalización Universitaria Estatal*, Heredia, Costa Rica: UNA, julio 1998.
- [108] Universidad Nacional: Oficios R-3327-98 y VA-DD-0926-98 de la UNA, 1998.
- [109] Vargas, Jorge: *Modelo metodológico para la evaluación y planificación de un sistema curricular en el ITCR*, ITCR, 1984.
- [110] Vargas, Luis Paulino: *UNED de Costa Rica. Realidad y esperanza*, San José, Costa Rica: EUNED, 1996.
- [111] Vargas, Thelmo: "Eficiencia del sector público", en González, Claudio / Camacho, Edna (Editores): *Políticas económicas en Costa Rica* (Tomo I). San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica y Ohio State University, 1990.
- [112] Vargas, Thelmo: "Reforma fiscal: políticas e instituciones", en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998.

- [113] World Bank: *Strategies for Higher Education Reform, Higher Education Policy Paper-Draft*. Washington D.C, USA: World Bank, 1992.
- [114] World Bank: *World Development Indicators 1997*. Washington D.C., USA: World Bank, 1997.

ARTÍCULOS DE PRENSA

ARTÍCULOS DE OPINIÓN

- [1] Formoso, Manuel: “La creación de la UNA”, *Semanario Universidad*, 316, 1977.
- [2] Gutiérrez Sch., Rodrigo: “Hacia una regulación general”, *Semanario Universidad*, San José, Costa Rica: 6 de marzo de 1998.
- [3] Jaramillo, Juan: “Las escuelas de medicina”, *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 29 de diciembre de 1998.
- [4] Jaramillo, Juan: “Nueva universidad”, *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 26 de marzo de 1999.
- [5] Jaramillo, Orlando: “Competencia profesional”, *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 28 de diciembre de 1998.
- [6] Macaya, Gabriel: “La utopía de la educación”, *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de febrero de 1999.
- [7] Sancho, Hilda: “Calidad de la atención médica”, *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 23 de noviembre de 1998.
- [8] Sancho, Hilda: “Formación Médica”, *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 5 de abril de 1999.
- [9] Sobrado, Miguel: “Acreditación de carreras”, *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 9 de marzo de 1999.

REPORTES PERIODÍSTICOS

- [10] Avalos, Angela: “Plan para actualizar a los médicos”, *La Nación*, 8 de agosto de 1999.
- [11] Delgado, Edgar: “Más fuerza a educación técnica”, *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 12 de agosto de 1998.
- [12] *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 3 de noviembre de 1998.
- [13] *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 17 de setiembre de 1998.
- [14] *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de noviembre de 1998.

- [15] Loaiza, Vanesa: “Internet más ágil”, Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de febrero de 1999.
- [16] Ramírez, Alexander: “Ingreso directo a carrera en la UNA”, Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 27 de enero de 1999.
- [17] Ramírez, Alexánder: “UCR agiliza trámites”, Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de febrero de 1999.
- [18] *Semanario Universidad*: No. 345, San José, Costa Rica: 9 de julio de 1978.
- [19] Solano, Montserrat: “Avanza control a las universidades”, Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de agosto de 1999, p. 5 A.
- [20] Solano, Montserrat: “Mercado exige a profesionales”, Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 20 de diciembre de 1999.
- [21] Suarez, Josefa: “Pensión privada gana espacio”, Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 12 de octubre de 1998.

SOBRE EL AUTOR

Angel Ruiz Zúñiga nació en San José, Costa Rica. Su vida profesional ha estado asociada a varios temas: historia y filosofía de las matemáticas, educación matemática, filosofía política y desarrollo social, sociología e historia de las ciencias y la tecnología, problemas de la educación superior, y asuntos de la paz mundial y el progreso humano. Autor de más de 25 libros y 140 artículos académicos, expositor y conferencista en más de 70 congresos internacionales y 20 países, y organizador de más de 30 eventos científicos ha sido, también, consultor y asesor nacional e internacionalmente en asuntos científicos, académicos y políticos.

- **Catedrático** de Matemáticas de la Universidad de Costa Rica (1973--). **Director fundador** del Centro de *Investigaciones Matemáticas y Meta-Matemáticas*, CIMM, Universidad de Costa Rica (desde 1997); **Director fundador** del Programa de *Investigaciones Meta-Matemáticas*, Escuela de Matemática de la Universidad de Costa Rica (1990-1997) y del Programa de Acción Social *Matemáticas, Ciencia y Sociedad* (desde 1990).
- **Profesor Investigador Visitante** en el Departamento de Historia de la Ciencia de la Universidad de Harvard, 1989 (*Fulbright Scholar*).
- **Presidente fundador** de la *Asociación Costarricense de Historia y Filosofía de la Ciencia* (desde 1983); **Secretario** del *Comité Interamericano de Educación Matemática* (1987-1995) y **vocal** (1999-2003). **Miembro** del **Consejo Latinoamericano** de la *Sociedad Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología* (desde 1988).

Algunos de sus libros:

- *Matemáticas y Filosofía* (1990, Editorial UCR, Costa Rica, **Mención honorífica** Premio *Jorge Volio* 1995; prólogos Luis Camacho Naranjo y Fernando Leal),
- *La Tercera República: ensayo sobre la Costa Rica del futuro* (1991, Inst. Centroamericano Cultura y Desarrollo; prólogo Fernando Volio Jiménez).

- *Ciencia y tecnología en la construcción del futuro* (editor, 1991, Asoc. Cost. de Historia y Filosofía de la Ciencia).
- *Ocaso de una utopía*. (1993, Edit. UCR, Costa Rica, **Primer lugar** Premio Jorge Volio de Filosofía 1995; prólogo Oscar Arias Sánchez).
- *Universidad y Sociedad en América Latina* (1995, FLACSO; **Ganador certamen** UNA-FLACSO 1995).
- *Historia de las matemáticas en Costa Rica* (editor científico, 1995, E. UCR y UNA; prólogo José Joaquín Trejos Fernández).
- *Disquisitiones Arithmeticae* de Carl Gauss (con H. Barrantes y M. Josephy, versión castellana de esta obra famosa, 1995, Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Colombia).
- *Elementos de Cálculo Diferencial (complejo didáctico* con 4 libros de texto, con H. Barrantes, San José, Costa Rica: Ed. UCR, 1997).
- *The History of the Inter American Committee of Mathematics Education*. [con H. Barrantes, Colombia: Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1998, con Barry University (USA) y el International Committee on Mathematics Instruction (ICMI), Prólogo por Ubiratan D'Ambrosio].
- *Geometrías no euclidianas*. (San José, Costa Rica: EUCR, 1999).
- *Entre la política y la filosofía. Gramsci y la crítica al marxismo*. (San José, Costa Rica: EUCR, 2000).