

# **REFORMA DE LA EDUCACIÓN EN COSTA RICA**

## Índice

UN DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL.....	4
ANTECEDENTES.....	4
EL DEBILITAMIENTO DE LA EDUCACIÓN.....	5
Principal víctima: la educación preuniversitaria.....	8
El rostro específico: la secundaria, pobres y zonas rurales.....	11
La cobertura educativa.....	12
Deserción y repetición.....	16
Públicas y privadas.....	18
El Bachillerato.....	23
La calidad educativa.....	30
CULTURA Y EDUCACIÓN EN EL MUNDO.....	34
EL ESCENARIO PARA LA CULTURA DE NUESTROS TIEMPOS.....	35
El influjo de los medios colectivos de comunicación.....	35
SITUACIÓN INTERNACIONAL DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN.....	36
Países industrializados.....	36
Educación, conocimiento y uso de tecnologías modernas.....	38
El mundo digital.....	39
La transformación de la cultura y la identidad nacionales.....	41
El influjo de lo local y la posición del individuo.....	42
VALORES DE NUESTRA ÉPOCA.....	43
EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN.....	46
LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN EN COSTA RICA: UNA AGENDA.....	49
¿EXISTE VOLUNTAD POLÍTICA PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN?.....	49
UNA AGENDA NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN.....	55
“Reingeniería” y recursos.....	55
Privilegiar lo académico.....	57
LA DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS EN LA EDUCACIÓN.....	61
La dirección de la inversión pública.....	61
La composición social de las universidades.....	64
La “rentabilidad” de la educación superior.....	67

LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD EN COSTA RICA: PERSPECTIVA GENERAL.....	72
ESTADO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD CIVIL:	
PERSPECTIVAS GENERALES.....	72
La demanda de educación superior.....	72
La distribución de espacios académicos.....	73
El influjo demográfico.....	75
EN LA CRISIS Y LA TRANSICIÓN DE ESTILOS DE DESARROLLO.....	77
¿A dónde va la universidad costarricense?.....	78
NOTAS AL PIE.....	85
NOTAS.....	85

# **UN DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL**

## **ANTECEDENTES**

La educación en Costa Rica representa uno de los principales vectores de la historia nacional. Desde un primer momento, los gobernantes costarricenses dieron prioridad especial al desarrollo educativo. Ya en el año 1849, con el Dr. José María Castro Madriz, se dio una importante reforma administrativa en la educación que impulsaba la creación de una Escuela Normal, un Liceo para Niñas y una coordinación e inspección más eficientes de la educación primaria. En 1858 y en 1862 respectivamente se decretó la educación obligatoria para todas las clases de la sociedad y para los niños de ambos sexos. Algunos años después, en 1869, Costa Rica incorporó en su *Constitución Política* la enseñanza primaria gratuita, obligatoria y costeadada por el Estado. La Reforma de Mauro Fernández (1885-1888) fue un punto decisivo en la historia de la educación nacional que tuvo consecuencias sobre el conjunto de la sociedad. Debe subrayarse la importancia de la universalización de la educación primaria, muy especialmente alrededor de los años 1885 y 1889 bajo el influjo de los liberales. [262] La Escuela Normal de Costa Rica, nacida en 1914, fue otro agente educativo fundamental en la historia nacional. Durante todo el siglo pasado se dio un proceso de modernización y centralización de la educación, como parte de los esfuerzos más globales por edificar un Estado nacional, a partir de aquellos pueblos aislados y escasamente poblados con los que Costa Rica inició su vida independiente en el año de 1821. La educación en Costa Rica fue el principal instrumento social con el que se buscaba solidificar la identidad nacional y con el que se buscaba afianzar las relaciones entre las clases sociales. Esta fue una de las banderas de lucha y un instrumento político de los grupos sociales y políticos liberales. En América Central, durante el siglo pasado, el plan liberal en torno al desarrollo de la educación logró tener éxito prácticamente solo en Costa Rica, y no en todos sus extremos. No nos interesa detenemos en los detalles de la historia de la educación, sino solamente subrayar la relevancia que ha tenido en el quehacer nacional.

Una manera de apreciar la especial importancia que Costa Rica ha dado a la educación se manifiesta en la tasa de alfabetismo adulto. Los datos más interesantes: en 1880 ésta era aproximadamente del 10%, ya en el año 1900 rondaba el 40%, 20 años después era el 60% y en 1950 el 80%. [263] Entre 1864 y 1927 el analfabetismo se redujo en un 74%, luego de este periodo la disminución fue de un 79%. [264] En el año 1990, el alfabetismo adulto estaba alrededor del 93% y en 1998 el *Informe de Desarrollo Humano* consigna un 94,8%. [265] Esta ha sido una variable fundamental en el desarrollo económico y del ingreso *per cápita* de Costa Rica, por ejemplo a partir del año 1945 (comparativamente con los países de la región centroamericana) e, incluso, para algunos intelectuales es esta variable la que ha permitido a Costa Rica enfrentar con mejores posibilidades la crisis de los años 80.

Es extraordinaria la relación que existe entre la educación recibida y la distribución de ingresos en Costa Rica. Uno podría decir que la educación es el principal elemento para el establecimiento de referencias sociales y de distribución de ingreso en el país. [266] Por ejemplo, la importancia de la educación superior en la posición socioeconómica de las personas es significativa en Costa Rica. Al considerar el 25% superior en la distribución de ingresos nacional, es posible determinar que un 86% de las personas que tienen un título universitario se colocan en ese porcentaje. Aquellos universitarios que no logran el título logran colocar unas dos terceras partes en este sector de ingreso. Aquellas personas que han completado su primaria y se encuentran en diferentes niveles de la secundaria logran ubicar un 50% en este sector educativo, mientras que aquellos que no completan la primaria apenas el 10%. [267] (En general, en Costa Rica las dos variables que determinan su estructura social son la educación y el tipo de residencia.)

El hecho que la posición social o el ingreso estén determinados en buena medida por el factor educativo constituye un elemento positivo para Costa Rica. En otros países, hay mayores distorsiones sobre el comportamiento del ingreso causadas por reglas del juego sociales y económicas diferentes. De la misma manera, esto pone en relieve la importancia del mejoramiento de la educación como mecanismo de progreso colectivo e individual.

### ***EL DEBILITAMIENTO DE LA EDUCACIÓN***

La inversión pública en educación tuvo un crecimiento sostenido entre los años 1949 y 1980. Por ejemplo, los cambios fundamentales en la escolarización primaria completa de la población costarricense se realizaron claramente a partir del nuevo papel del Estado en la sociedad costarricense, que arranca después de la Guerra Civil del año 1948. [268] De manera privilegiada en la década de los 70, en general, a lo largo de este período todos los indicadores educativos vivieron un sustancial progreso. Es importante repetir que estos indicadores hacen referencia, también, al estilo de desarrollo que se mantuvo durante la época y no solo los aspectos económicos. Aunque, como hemos señalado, el cálculo del PIB se empezó a realizar con otra metodología en el año 2000, obligando a reevaluar el análisis social cuando se incluye este indicador (aunque esto depende del periodo considerado), nos parece pertinente utilizarlo en el diagnóstico tal y como se había calculado anteriormente. Es útil analizar, por ejemplo, la relación entre el presupuesto del Ministerio de Educación Pública comparado con el Producto Interno Bruto (PIB): entre 1950 y 1979 esta razón fue siempre creciente (salvo en el año 1977), alcanzando un 5,73% en 1979. En la década de los 80 todo cambió: los indicadores globales manifestaron un retroceso en la educación costarricense: retrocedió la escolaridad general (años de permanencia en el sistema educativo, alfabetismo y asimilación de la formación recibida), disminuyó la infraestructura y se recortaron los recursos didácticos. Todo esto último asociado al retroceso, estancamiento e insuficiente recuperación de la inversión pública en la educación costarricense entre 1980 y 1995. Fue en la crisis económica de la Administración Carazo que se sufrió la caída extraordinaria de esta inversión; a mitad de la década de los 80 se estabilizó, pero no

llegó a recuperarse con relación a los niveles de 1980 en el resto de ese período. Luego de ese año, la proporción decreció y los valores pasaron a variar entre 4,75% a 3,96% (cifras que corresponden a los años 1981 y 1988). Puesto en otros términos: desde 1980 hasta 1997, el financiamiento de la educación decreció y se mantuvo menor que aquel que se había logrado obtener en los años 70. El punto más bajo con relación al PIB se dio en 1988; desde ese momento se ha ido recuperando. Es interesante mencionar que con relación al presupuesto gubernamental el punto más bajo se obtuvo en los años 1993, 1994 y 1995, aunque no los más bajos con relación al PIB. Los siguientes cuadros nos proporcionan los datos de esta evolución en términos del PIB y del porcentaje del presupuesto gubernamental entre 1981 y 1997.

<b>PORCENTAJES EDUCACION/PIB Y EDUCACIÓN / PRESUPUESTO GOBIERNO, 1981-1997</b>									
	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
PIB Educación	4,75	4,21	4,52	4,19	4,05	4,23	4,1	3,96	4,04
% Presupuesto Gobierno	28,23	26,61	22,7	21,42	22,23	19,33	21,33	20,31	20,43

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
PIB Educación	4,19	4,21	4,15	4,36	4,41	4,49	5,19	5,22
% Presupuesto Gobierno	20,02	21,35	20,17	18,69	18,07	18,87	21,17	20,08
Fuente: [CONARE-OPES: Documentos suministrados por la División de Sistemas, 1999], en estos casos se trata de presupuesto liquidado								

Con relación a los años recientes, el cálculo del PIB con la nueva metodología arrojaría porcentajes menores para la educación que los que se consigan en las tablas anteriores, con lo que se hace manifiesto con mayor fuerza el deterioro sufrido por este sector.

Un dato que a veces se olvida es que la inversión en bienes de capital del presupuesto educativo en el año 1980 era del 23,4% mientras que ya en el año 1990 era del 1%. [269] Otro dato con relación a la crisis de los 80 es el número de instituciones educativas (públicas, privadas, semipúblicas) del tercer ciclo y la educación diversificada: éstas pasaron de ser 127 en 1970 a 242 en 1978, entre 1978 y 1986 no se agregó una sola, y para 1989 solo se habían agregado 5. [270]

Debe subrayarse que el deterioro de la inversión en educación fue relativamente mayor que el sufrido en otros rubros del gasto público durante el período 1980-1995 [271] : decreció relativamente frente a los demás gastos del Gobierno Central, lo cual revela una falta de fortaleza de los grupos de presión en la educación o una voluntad política mayoritaria que no colocó a la educación durante esos años en un lugar especial privilegiado (o ambos). [272] El gasto público en salud, infraestructura y seguridad, se redujo o se estancó durante el período 1980-1996, pero fue el sector educación el que más se vio afectado debido a la existencia de varias debilidades sociopolíticas que permitieron a los gobernantes disminuir las posibilidades y oportunidades educativas. La educación fue una víctima especial de la crisis económica que explotó durante la Administración Carazo y después de ella no hubo condiciones económicas o voluntades políticas para incrementar la inversión en educación de acuerdo a los niveles que había adquirido a finales de la década de los 70. Fue la víctima fundamental, puesto que no sucedió lo mismo con los demás gastos del Gobierno Central. [273]

Entre 1996 y 1999, se dieron importantes cambios que plantearon un aumento de la inversión en la educación del país. Por ejemplo, ya en el año 1996 (en la Administración Figueres) se destinó un 21,17% y un 20,08% en 1997 del presupuesto a la educación [274] . Esto mostró una voluntad por elevar el gasto en el sector educación, el cual como veremos se consignará, también, en la propuesta apoyada legislativamente por dotar de no menos de un 6% del PIB a la educación costarricense. El presupuesto de 1999, ya enteramente en la Administración Rodríguez Echeverría, supuso un incremento importante: [275] en 1998 el presupuesto para educación fue de 153.489 millones de colones [276] y en 1999 fue de 196.526,7 millones de colones. [277] Además, esta administración propuso un presupuesto de 215.032 millones de colones para el año 2000, un 21,36% del total presupuestario que representa un incremento del 22% con relación a 1999: 36.578 millones de colones más. [278] Al calcular el PIB con la metodología nueva, se concluye que el 6,5% del PIB que supuestamente recibió la educación en 1999 o el 6,6% a recibir en el 2000 no son tales: el sector educación ha estado recibiendo mucho menos. Esto señala, inevitablemente, que si bien se ha dado una recuperación en los presupuestos del sector ésta es mucho menor que la reflejada en el porcentaje del PIB calculado con base en los bienes y servicios del año 1966: se debe ajustar la apreciación.

Estos cambios recientes en la financiación educativa (o, incluso, la relativa recuperación que desde 1989 se da crecientemente) no pueden borrar, sin embargo, las consecuencias del retroceso sufrido en los 3 lustros anteriores. Puesto de otra forma: la situación actual y buena parte de la futura están y estarán condicionadas por las condiciones que sufrió la educación en los ochenta. Por eso es fundamental analizar con un mayor detalle lo que pasó con la educación durante este periodo. Por el otro lado, no está claro que en los siguientes años, a pesar de algunos signos positivos que se dieron entre 1996 y el 2000, vaya a existir la clarividencia política y social para en lo sucesivo brindar la atención necesaria a la educación nacional. Además, tampoco es seguro que

ésta resulte suficiente para reducir significativamente los efectos negativos del período anterior y, más aún, para ayudar a fecundar el progreso de las nuevas generaciones.

### Principal víctima: la *educación preuniversitaria*

Dentro de la educación costarricense fue la educación preuniversitaria la que se vio más afectada durante los años ochenta. La disminución en la preuniversitaria comparada con la inversión universitaria o superior se puede codificar a partir de la relación entre esas razones con el PIB (calculado según metodología anterior a abril del 2000), como se aprecia en los cuadros siguientes.

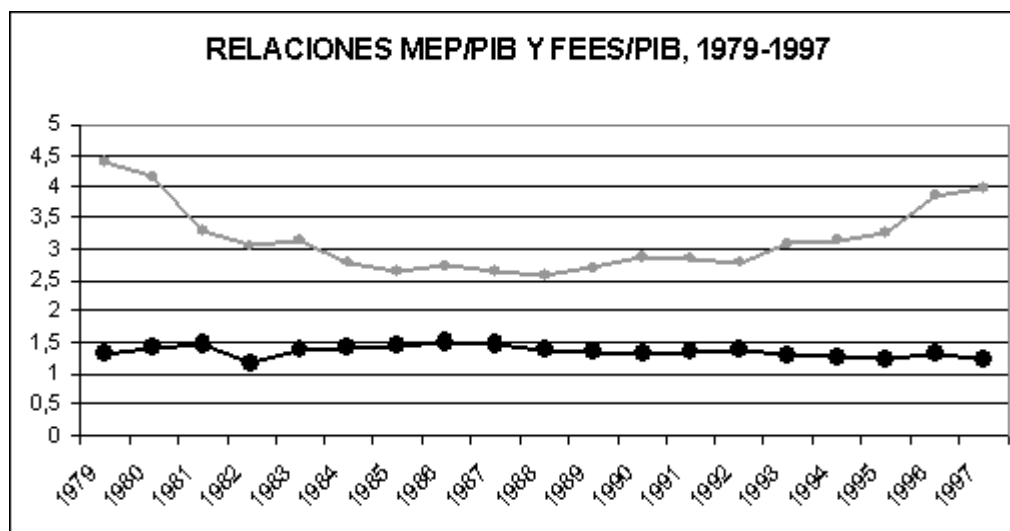
PRESUPUESTO PARA LA EDUCACIÓN: COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DEL PIB PARA MEP Y LA SUPERIOR, 1979-1989											
	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
MEP/ PIB	4,4	4,15	3,29	3,05	3,14	2,77	2,62	2,72	2,62	2,58	2,68
FEES / PIB	1,33	1,4	1,47	1,16	1,39	1,42	1,43	1,51	1,48	1,38	1,36
Fuentes: [CONARE-OPES: Documentos suministrados por la División de Sistemas, 1999], en estos casos se trata de presupuesto liquidado. Para los años 1979 y 1980 se usó datos de [Montiel <i>et al: La educación en Costa Rica ...</i> ]; el correspondiente al FEES en esta fuente se hizo con base en acuerdos y actas del CONARE.											

**PRESUPUESTO PARA LA EDUCACIÓN:  
COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DEL PIB PARA MEP Y LA SUPERIOR,  
1990-1997**

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
MEP/PIB	2,86	2,85	2,77	3,08	3,14	3,26	3,87	3,99
FEES/PIB	1,33	1,36	1,38	1,28	1,27	1,23	1,32	1,23

Fuente: [CONARE-OPES: Documentos suministrados por la División de Sistemas, 1999]

El gráfico nos permite visualizar la evolución de ambos presupuestos. La línea gris nos ofrece la relación MEP/PIB y la negra la FEES/PIB.



Con relación a la educación superior: su financiación se mantuvo más o menos estable (un bajonazo considerable en 1982, el peor año de la crisis) y alcanzó un pico en 1986, a partir de este último año en general decrece. El FEES mantuvo una relación más estable con relación al gasto del Gobierno que la de los recursos destinados a la educación preuniversitaria. El punto más bajo del MEP/PIB, según estos datos, fue el año 1988. A partir de ese momento empezó a recuperarse. Sin embargo, no llegó a los niveles de 1979 o 1980. En resumen, durante los años ochenta: bajó y se estancó el presupuesto estimado a toda la educación, se preservó más o menos la inversión en educación superior. Conclusión: la educación preuniversitaria fue la que durante los ochenta sufrió

más retroceso en la inversión educativa. Nótese, sin embargo, que en los años noventa la relación MEP/PIB crece constantemente mientras la relación FEES/PIB disminuye. Hay signos de recuperación en los presupuestos para la educación preuniversitaria y, a la vez, un decaimiento para la superior. Nadie puede negar que en los años 80 se dio una redistribución del gasto educativo, mientras la educación superior obtenía un 30,83% de todo el gasto educativo en el país en 1981, en el año 1987 ocupaba el 36,17%. Salvo por el año 1992, desde 1987 esta relación decrece sistemáticamente. Evidentemente el cambio en estas proporciones durante los ochenta correspondía al debilitamiento del presupuesto de la educación preuniversitaria. [279] Los siguientes cuadros nos ofrecen esta evolución entre 1981 y 1997.

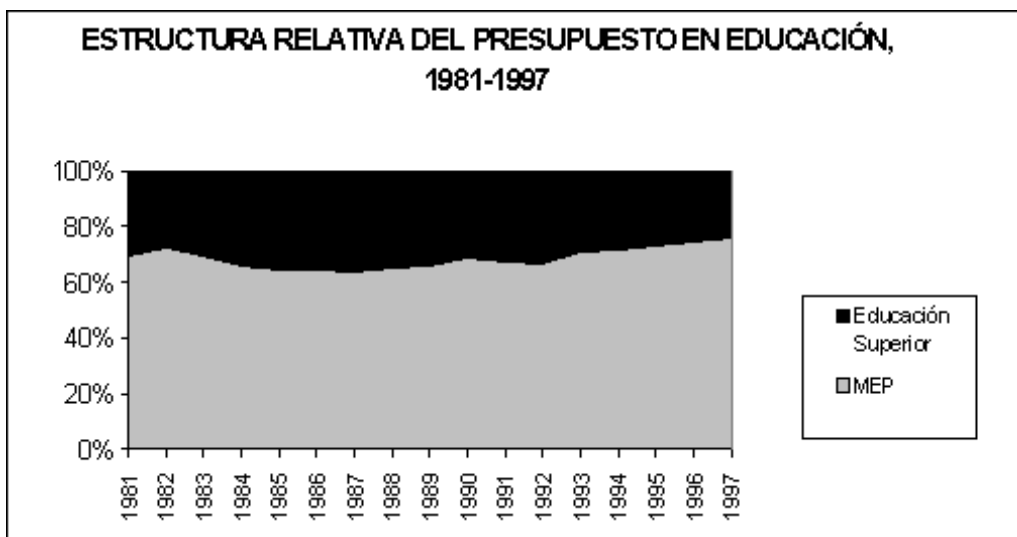
ESTRUCTURA DEL PRESUPUESTO EN EDUCACIÓN, 1981-1989 (porcentajes)									
	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
MEP	69,1 7	72,3 5	69,3 5	66,1 5	64,6 8	64,4 3	63,8 3	65,1 7	66,21
Educación Superior	30,8 3	27,6 5	30,6 5	33,8 5	35,3 2	35,5 7	36,1 7	34,8 3	33,79

Fuente: [CONARE-OPES: Documentos suministrados por la División de Sistemas, 1999], en estos casos se trata de presupuesto liquidado

ESTRUCTURA DEL PRESUPUESTO EN EDUCACIÓN, 1990-1997, (porcentajes)									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	
MEP	68,3 8	67,6	66,6 4	70,6 8	71,2 2	72,5 9	74,5	76,41	
Educación Superior	31,6 2	32,4	33,3 6	29,3 2	28,7 8	27,4 1	25,5	23,59	

Fuente: [CONARE-OPES: Documentos suministrados por la División de Sistemas, 1999], en estos casos se trata de presupuesto liquidado

Podemos visualizar la situación mejor a través del gráfico de adelante. La parte negra de las columnas representa el presupuesto liquidado de las universidades estatales, la gris el del MEP.



Debemos ser muy claros en esto: estos retroceso y estancamiento no eran un producto *necesario* de la reforma estructural aunque sí lo era la disminución del gasto estatal. Que haya sido el sector educativo y no otra la víctima principal fue un asunto de voluntades y oportunidades políticas. Para las administraciones Monge, Arias y Calderón, resultó más conveniente políticamente recortar en educación que en otros rubros del gasto público. En esto pesaron varios elementos: la fuerza de otros grupos de presión y la debilidad relativa del grupo educativo, la ausencia de un ordenamiento jurídico que protegiera mejor al sector educativo, y también la naturaleza de la educación cuyos éxitos o fracasos solo se miden en el tiempo generacional (se la puede golpear varios años seguidos y solo tiempo después se aprecian las consecuencias). Para ser justos, tampoco se puede juzgar por igual a cada uno de estos gobiernos: no tenía la misma situación Monge, tan cerca del descalabro económico en el gobierno anterior, que Calderón (aunque, debe recordarse: Monge obtuvo el apoyo norteamericano para Costa Rica por razones geopolíticas). En buena medida, se victimizó a la educación por la penuria económica, el desequilibrio macroeconómico, los costos del cambio de modelo económico y un contexto internacional desfavorable para las finanzas públicas en la década de los ochenta.

### **El rostro específico: la secundaria, pobres y zonas rurales**

El sector educativo más afectado fue la educación secundaria. El nivel preescolar creció, primaria disminuyó aunque terminó estabilizándose; la educación superior se mantuvo o, a veces, mejoró, pero la secundaria en sus diversas variantes (tercer ciclo, educación diversificada y vocacional) sufrió un retroceso extraordinario. Un retroceso y

estancamiento de la inversión en educación representa un golpe fatal en la vida social: para empezar, en las posibilidades de trabajo y de mejoramiento de la mano de obra y, por lo tanto, de las posibilidades de una distribución de la riqueza social y de una estructura económica nacional más justa. Es importante señalar que frente a Perú o Chile, con relación a la secundaria completa, Costa Rica, por ejemplo, perdió mucho terreno. Puesto en términos económicos: crecimiento lento del capital humano, que supone decrecimiento en la economía.

Como veremos, tanto por los indicadores de cobertura, deserción, rendimiento académico, como de recursos destinados, los sectores económicos más débiles sufrieron las mayores consecuencias. La variable socioeconómica aparece en todos los escenarios como factor clave para explicar deserción, repitencia, mal rendimiento, etc.

Otro sector muy afectado fue la población de las zonas rurales que vio debilitado con drásticas disminuciones presupuestarias el apoyo para opciones educativas en la educación media y, por supuesto, en la educación superior.

Una consecuencia particular del debilitamiento de la educación secundaria: la reducción de las posibilidades para los estratos socioeconómicos más débiles de la sociedad de acceder a la educación superior. Puesto de otra manera: la reducción de la inversión estatal en la educación secundaria supuso un cambio en la composición social interna de la educación superior. Esto no debería olvidarse a la hora de juzgar los "males" de las universidades públicas. Ya volveremos sobre esto.

En síntesis: desde 1980 hasta la fecha predominó el retroceso, el estancamiento de la inversión educativa, con especial énfasis en la educación secundaria y con un mayor impacto negativo sobre las áreas rurales y los sectores más débiles socioeconómicamente. El retroceso educativo aunque cuantitativo se dio esencialmente en el terreno de la calidad. Está por verse si la recuperación financiera que se vive desde los últimos 3 años será sostenible, creciente, y capaz de lidiar de alguna manera con las secuelas de la época de la crisis.

## **La cobertura educativa**

Como parte del estilo de desarrollo generado por Costa Rica desde los años 40 la educación se concibió como un proceso continuo apenas a partir de la *Constitución* de 1949 y, desde ese momento, en diferentes etapas hasta los años 70 se amplió el compromiso en gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza hasta los 9 años de escolaridad; también se amplió y fortaleció la educación superior. [280] Estos cambios son importantes de poner en relieve puesto que en el siglo XIX los esfuerzos educativos se habían concentrado esencialmente en la educación primaria, un poco en la secundaria y prácticamente nada en la educación superior.

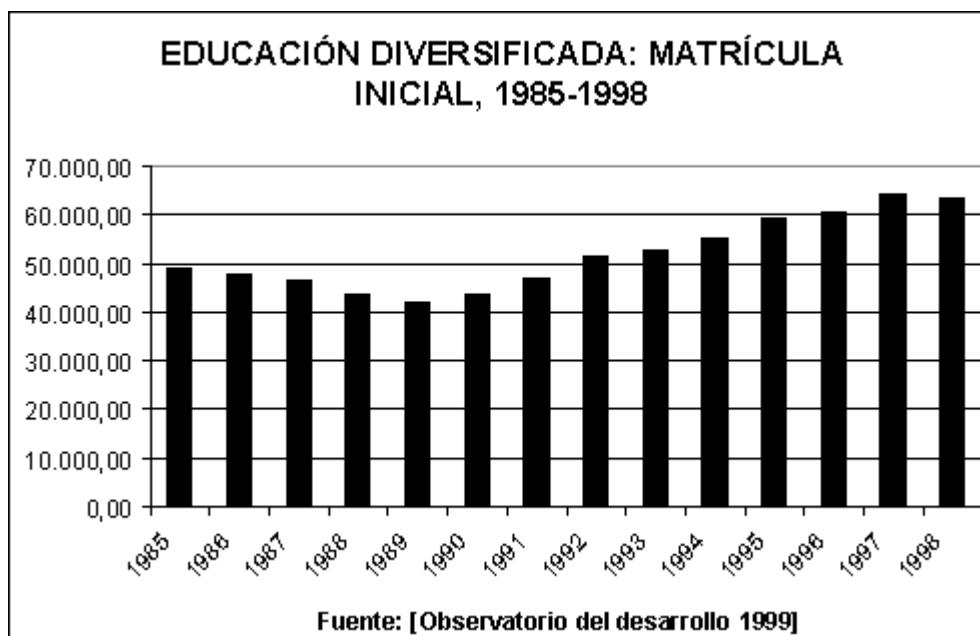
La cobertura de la educación entre 1980 y 1997 en Costa Rica, excepto la preparatoria y la superior, se mantuvo casi constante; aunque debe mencionarse que, en mitad de la crisis de los años 80, la cobertura de la educación declinó en todos los niveles, excepto en la preparatoria. Véase el siguiente cuadro tomado del *Estado de la Nación* de 1998.

<b>COBERTURA BRUTA DE LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA, 1980-1993</b>						
	1980	1985	1990	1991	1992	1993
Preescolar	39,3	52,9	62,2	67,6	68,1	68,6
Primaria	104,5	99,1	102,6	104,6	106,6	108,0
I ciclo	113,7	109,8	115,6	117,4	120,6	122,2
II ciclo	95,4	87,1	88,8	91,1	92,0	93,1
Secundaria	60,9	49,6	50,8	52,5	55,0	55,9
III ciclo	68,5	54,5	58,3	60,1	62,9	64,8
Educación Diversificada	49,3	42,4	38,2	40,0	42,1	41,6
Fuente: [ <i>Estado de la Nación</i> 4, 1998]						

<b>COBERTURA BRUTA DE LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA, 1994-1997</b>				
	1994	1995	1996	1997
Preescolar	69,6	73,1	75,7	79,2
Primaria	108,8	109,8	111,1	111,6
I ciclo	121,6	120,3	121,1	121,4
II ciclo	95,4	98,9	100,8	101,6
Secundaria	57,3	58,9	57,9	60,1
III ciclo	67,2	68,8	67,3	69,8
Educación Diversificada	41,6	43,2	43,3	45,1
Fuente: [Estado de la Nación 4, 1998]				

Entre 1980 y 1997, la tasa de "cobertura bruta" fue ligeramente superior al 100% en la educación primaria, en el nivel preescolar sufrió un gran aumento: se pasó del 39,3% en 1980 al 79,2% en 1997. La educación secundaria es la que sufrió un terrible estancamiento durante ese periodo, en 1998 tenía un nivel (60,2%) inferior incluso al que tuvo en 1980. Ya en 1999, sin embargo, se consignaba, en los medios de prensa, que la cobertura en primaria llegaba al 112% y en la secundaria alcanzaba un 64,3%, superando la de 1980. Debe notarse que entre 1994 y 1998 pasó del 57,3% a un 60,2%. Un buen avance. Y un salto aun mayor en un solo año: de 1998 a 1999.

En 1997, la cobertura en secundaria era de un 69,8% en el tercer ciclo y de un 45,1% en la educación diversificada. En esencia, la matrícula neta comienza a descender a los 12 años de edad. Nótese cómo en la educación diversificada la matrícula decayó extraordinariamente: la cobertura cayó al nivel más bajo en 1989 y entre esos años la matrícula se redujo incluso en términos absolutos, como se puede apreciar. Entre 1990 y 1996 creció la matrícula para caer drásticamente en 1997.



Con relación a la educación superior, ya sea pública o privada, se ha dado un crecimiento: según un documento del Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la Universidad de Costa Rica, en 1980 constituía el 15% y ya en 1995 constituía el 19,4%. [281] Según el mismo informe, el gasto real por alumno en todos los niveles de la educación tuvo una tendencia descendente durante el período que va de 1980 a 1995. Esto es significativo: implica que el país invirtió menos recursos en la educación de cada estudiante, uno por uno.

Nadie puede negar que existe una correlación entre la evolución del gasto público en educación y los resultados en la escolaridad. Hay estudios, sin embargo, que revelan que entre las causas de la deserción escolar se encuentran los bajos ingresos *per cápita* del hogar, la baja escolaridad del jefe de hogar y la residencia en zona rural, entre otros. [282] De nuevo encontramos aquí dos variables centrales: débil condición socioeconómica y residencia en zona rural.

Se puede medir el impacto de la crisis económica en la década de los 80 a partir de la tasa de escolaridad neta: en 1984 presentaba un porcentaje de 7 puntos porcentuales menos que el que existió en 1973. De la misma manera, la escolaridad para edades simples después de los once años se redujo significativamente. [283]

Ya en 1996 se empezó a observar la evidencia de mejoras en la cobertura y rendimiento en la educación nacional. [284] Pero los problemas siguen siendo importantes.

## Deserción y repetición

Las dificultades del sector educativo, también, se pueden ver a través de dos indicadores importantes: uno de ellos, la deserción intranual; otro, la tasa de repetición en los diferentes niveles educativos. Con relación a la deserción intranual: en la primaria en 1980 la tasa era de un 4% pero, en 1995 llegó al 5%; y en la educación diversificada: en 1980 era del orden de un 11% y en 1995 llegó al 12,1%. Con relación al tercer ciclo: la tasa de deserción descendió, aunque levemente. De hecho, hay más deserción en el tercer ciclo que en el diversificado. Un detalle importante: la deserción en el tercer ciclo es más del triple que en la educación primaria. No obstante, para 1997, según el *Estado de la Nación* de 1998: la deserción intra-anual en primaria fue de 4,5% y de 10,8% en la secundaria; lo que revelaría cierto repunte. Este mismo informe consigna un 19,9% en el sétimo año.

Una situación similar sucede con las tasas de repetición: mientras que en la primaria en el año 1980 se tuvo el 8% de repetición, en 1996 era del 11%. En el tercer ciclo: en 1980 era del 8% y en 1996 se pasó a un 14%. En la educación diversificada se pasó del 6% al 9% [285] en los mismos años. En 1997, la repitencia fue de 10,3% en la primaria. [286]

Los signos negativos son muchos: por ejemplo, en 1980 el porcentaje de estudiantes que concluía la secundaria sin perder un curso era el 28%, mientras que en 1994 era de un 21%; mientras que el porcentaje de estudiantes que abandona los estudios antes de concluir la secundaria era de un 53% en 1990, en el año 1994 llegó a un porcentaje del 59%. Otro dato: el porcentaje de aprobación en la primaria era del 90% en el año 1980, descendió por debajo del 83% en el año 1989 [287] ; en 1998, solo un 78,8% de los escolares aprobaron de una vez (sin tener que ir a "presentar"). En la educación media la tasa de aprobación era de unos dos tercios de los estudiantes en el año 1980 y bajó al 48,9% en el año 1998. Todos estos indicadores, que llegan incluso hasta 1999, no hacen más que abundar en la descripción de una grave situación en la educación costarricense. [288]

Con la crisis económica de la Administración Carazo los indicadores de la *eficiencia interna* de la educación secundaria se deterioraron drásticamente. A mediados de los años 80 (administraciones nacionales de Monge Alvarez y Arias Sánchez) se fue recuperando: ya alrededor de 1988 reflejan cierto repunte. Sin embargo, los indicadores vuelven a decrecer entre 1989 y 1994. [289]

Existe un estudio de pertinencia de la Educación General Básica, realizada por el *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación*, asociado al MEP, que describe algunas de las razones por las cuales los alumnos desertan y repiten. Estas razones son: problemas económicos familiares, falta de interés de los padres del estudio de sus hijos, ausencia de interés del propio estudiante por buenos rendimientos, recargo

de temas en los programas de las asignaturas, exámenes memorísticos, ausentismo de profesores, pérdida de lecciones, carencia de técnicas de estudio, problemas de disciplina, falta de orientación, escasez de talleres, laboratorios, bibliotecas, desmotivación de los profesores y problemas de los alumnos con los profesores. [290] Como se ve, la situación económica individual y la social, así como asuntos pedagógicos y académicos, se combinan en esta problemática. Por otra parte, un estudio realizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la UCR llega a la conclusión que las variables más significativas para concluir la educación secundaria son: la zona donde se reside, el sexo, el estado conyugal, la razón de dependencia de menores, la escolaridad, el sexo del jefe de familia y el ingreso *per cápita* del hogar. [291] Se debe resaltar, una vez más, cómo la residencia en zona rural o la pertenencia a familias pobres son factores centrales para las expectativas de éxito en la secundaria. [292]

La distribución de la matrícula en zona urbana y rural se desprende del siguiente cuadro.

<b>PORCENTAJE DE MATRÍCULA URBANA, 1996-1998</b>			
	1996	1997	1998
Preescolar	55,3	52,7	50,4
Primaria	40,3	38,8	39,1
Secundaria	68,4	72,5	70,1
Fuente: [Mideplan: Plan nacional de desarrollo humano, en <a href="http://www.mideplan.go.cr">http://www.mideplan.go.cr</a> ]			

Mientras que un 60% de los estudiantes de primaria son de zona rural, el porcentaje se reduce a menos del 30% en la secundaria.

Una de las conclusiones más dramáticas con relación a esto es la siguiente: si un porcentaje tan elevado de niños y adolescentes a lo sumo recibe la educación primaria, no resulta posible que este volumen tan grande de personas esté en condiciones de recibir la formación y las capacidades de aprendizaje que demanda y demandará el nuevo contexto histórico. [293]

Los estudios demográficos revelan que en los próximos años habrá una expulsión permanente de sectores jóvenes de las áreas rurales hacia las ciudades, debida a las debilidades de desarrollo en el área rural. ¿Cuáles son las posibilidades de incorporación al empleo de estos jóvenes provenientes de las áreas rurales? La respuesta es dramática: las opciones laborales que existen en los centros urbanos en su mayoría no pueden ser satisfechas con niveles educativos que solo incluyan la primaria o menos de

ella. En ese sentido: los centros urbanos no estarán en capacidad de ofrecer empleo a la multitud emigrante de las zonas rurales. Esto es una situación socialmente explosiva. [\[294\]](#)

La sugerencia con relación a las zonas rurales es permitirles a los estudiantes un tiempo cuantitativamente superior en un entorno cultural proporcionado por la escuela, es decir: la "exposición más prolongada en la cultura exterior". [\[295\]](#) Me parece totalmente razonable hacer de la escolaridad de nueve años, la educación general básica, una realidad efectiva tanto para las áreas rurales como urbanas y trabajar fuertemente en un progreso sustancial de la educación diversificada con vocación de educación superior en todo el país. De la misma manera, que sus contenidos posean la calidad y las condiciones que el contexto actual de conocimiento demandan. Una educación general básica social y regionalmente integradora, sin exclusiones y sostenida a la vez que dotada de las condiciones cognoscitivas y tecnológicas más avanzadas, constituiría un punto decisivo para el desarrollo costarricense en el siglo XXI. [\[296\]](#)

El problema de la formación escolar y educativa en general en las zonas rurales es sin duda, una prioridad para el país. Debe mencionarse, sin embargo, que en las pruebas del Bachillerato en 1998, se percibe una reducción de la brecha entre instituciones rurales y urbanas. Ya volveremos sobre este dato.

Otro elemento que se ha dado en los últimos años y que tiene que ver con las dificultades socioeconómicas es el incremento en la educación abierta: madurez y a distancia se incrementaron en un 93,6% en 1998. [\[297\]](#) Los resultados, sin embargo, no son buenos: solo el 51% de quienes se presentaron a las pruebas las aprobó. [\[298\]](#)

## **Públicas y privadas**

Los problemas de la educación nacional deben analizarse, también, a través de su comparación con la educación privada. En los últimos años, éstas se ha convertido en una opción para mejorar la formación escolar de muchas personas. De 1980 a nuestros días, se ha dado un crecimiento significativo en la educación preuniversitaria privada: número de escuelas, colegios, instituciones preescolares, así como de su matrícula. Mientras que en 1980 un 1,35% de las escuelas eran privadas en 1997 llegan al 5,8%, y de igual manera en 1981 el 12% de los colegios eran público, y en 1997 los privados llegaron a ser un 30% del total. [\[299\]](#) Los datos relativos de la matrícula pública se recogen en el cuadro siguiente.

PORCENTAJE DE MATRÍCULA PÚBLICA, 1996-1999			
	1996	1997	1998
Preescolar	79,1	80,2	81,1
Primaria	93,4	93,3	93,2
Secundaria	86,3	86,5	86,2
	1996	1997	1998
Fuentes: [Mideplan: <i>Plan nacional de desarrollo humano</i> , en <a href="http://www.mideplan.go.cr">http://www.mideplan.go.cr</a> ], y [Solano, Montserrat: "Educación pública aun renquea", Diario <i>La Nación</i> , 2 de abril del 2000, p.4 A]			

En valores absolutos el número de estudiantes en las instituciones públicas, en el año 1999, era de 63.967 en preescolar, 497.614 en la primaria y 203.231 en la secundaria. En las privadas, respectivamente: 13.992, 31.428 y 20.101. Debe mencionarse que, también, hay un porcentaje de estudiantes que asisten a instituciones semipúblicas.

Existe una gran distancia académica entre instituciones privadas y públicas. Se trata, sin embargo, de opciones determinadas por la condición socioeconómica y, por lo tanto, limitadas a un porcentaje pequeño de la población: la mayoría de los estudiantes costarricenses (93%) [300] son atendidos por las instituciones públicas o semipúblicas. Los datos sobre la distancia entre ambos tipos de institución se pueden usar para mostrar y enfrentar las deficiencias de la pública, que debe ser el foco principal de la atención nacional dado su lugar cuantitativo.

Las diferencias entre las escuelas privadas y las públicas se puede apreciar en el cuadro siguiente tomado del *Informe sobre el Estado de la Nación* de 1997.

<b>ESCUELAS PRIVADAS Y PÚBLICAS: UN MUNDO DE DIFERENCIAS</b>		
	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>
Escuelas (total)	3419	171
Promedio por escuela de aulas académicas	3,5	9,3
Aulas en buen estado (%)	64,9	98,1
Con biblioteca (%)	13,8	64,9
Con laboratorio (%)	0,8	25,2
Sin servicios públicos (%)	13,4	0
Estudiantes por profesor (%)	36,7*	19,7*
* Según datos más recientes del MEP, en 1999 la relación era similar: 36,8 escolares por aula en las públicas frente a 16,8 en las privadas. Fuentes: [Estado de la Nación 3, 1997] y [Solano, Montserrat: "Educación pública aun renquea", Diario <i>La Nación</i> , 2 de abril del 2000, p.4 A]		

Con relación a los colegios se tienen datos en un sentido similar, como se puede apreciar la siguiente tabla con datos del Ministerio de Educación Pública.

<b>COLEGIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS: COMPARACIÓN</b>		
<b>Porcentajes</b>		
	<b>Públicos</b>	<b>Privados</b>
Con biblioteca	72	87
Con laboratorio de ciencias	28	44
Con asignaturas adicionales	54	17
Con transporte público	58	52

Con comedores escolares	39	61
Fuentes: [Ministerio de Educación, División de Control de Calidad: "Las instituciones de educación media de Costa Rica", San José, Costa Rica: 1998] y [Solano, Montserrat: "Educación pública aun renquea", Diario <i>La Nación</i> , 2 de abril del 2000, p.4 A]		

Además, debe mencionarse la diferencia en los promedios de colegiales por aula: 40,3 en los públicos frente a 16,7 en los privados.

Una forma "financiera" de ver el asunto se puede hacer al medir la inversión por estudiante que hace el Estado. El MEP invierte mensualmente 13.214,5 colones por escolar y 24.203 por colegial (en 1999). Sin duda, la inversión mensual que hacen muchas familias en las instituciones privadas es bastante mayor que la inversión del Estado. Aun si se resta las utilidades que como empresas obtienen las privadas, es claro que los niños y jóvenes que asisten a las instituciones privadas cuentan o deberían contar de primera entrada con más recursos.

Estas condiciones se reflejan en la eficiencia y el rendimiento académico. Por ejemplo, mientras que la deserción es de 2% en la primaria privada en la pública es de 4,7%. (1996). En los colegios la situación es peor: 1,6% en los privados frente a 12,4% en los públicos. [301] Otro ejemplo: para el I y II ciclos el porcentaje general de aprobados fue de un 81,6% en 1997 y en el tercer ciclo y la educación diversificada el promedio de aprobación fue de un 50,6%. [302] , pero con grandes diferencias regionales y especialmente entre la educación pública y privada.

PORCENTAJES DE APROBACIÓN, 1997		
	I y II Ciclos	III Ciclo y Educación Diversificada
Pública	80,8	46,2
Privada	94,2	71,9
Fuente. [Estado de la Nación 4, 1998, pp. 71 y 72]		

El rendimiento en algunas materias básicas es especialmente deficitario: Matemáticas y Estudios Sociales. Español y Ciencias tampoco generan resultados suficientemente apropiados. En general, hay problemas con las asignaturas básicas. Las diferencias cualitativas en los rendimientos de instituciones privadas y las públicas se evidencian en el siguiente cuadro.

<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICA DE LOS SEXTOS GRADOS, 1995, 1996</b>		
	<b>1995</b>	<b>1996</b>
Escuela pública	45,8	37,7
Escuela privada	64,8	59,9
Escuela unidocente	40,8	31,3
Fuente. [ <i>Estado de la Nación</i> 3, 1997, p. 52,.]		

En las pruebas de novenos grados la situación es similar. Si bien es una prueba que todavía no ha sido integrada eficazmente en los procesos evaluativos nacionales (por su valor en el total de la nota), la media nacional de promoción en 1998 fue de 17%. Ha ido, sin embargo, mejorando: en 1996 era del 10% y en 1997 del 12%. Lo que me parece debe señalarse es que la promoción en los colegios públicos fue de un 10% mientras que en los privados fue de 41,4%. [303] Véase los resultados en algunas asignaturas para apreciar las diferencias de promedios.

<b>RESULTADOS EN PRUEBAS DE NOVENOS GRADOS, 1998</b>		
<b>Nota promedio nacional</b>		
	<b>Colegio público</b>	<b>Colegio privado</b>
Estudios Sociales	31	69
Matemáticas	15	53
Francés	87	98
Ciencias	26	62
Inglés	51	91
Fuente: [ <i>La Nación</i> , 5 de noviembre 1998]		

El porcentaje de promoción en 1998 fue de 10% en los públicos y 41,5% en los privados.

Podemos resumir la situación: la educación pública preuniversitaria globalmente está en peores condiciones que la educación privada, lo que se expresa en los indicadores de calidad. Sin embargo, queremos consignar nuestra opinión: no todas las instituciones privadas estén bien. Si bien los mejores indicadores y condiciones de calidad (ponderando apropiadamente el número de estudiantes y otras variables) se logran en un conjunto de instituciones privadas claramente reconocidas en el ámbito nacional, no puede dejar de señalarse con rigor que hay otras en las que, a pesar de los mejores recursos, no se exhiben los niveles de excelencia que les correspondería. [304] Por otra parte, también, debe reconocerse que instituciones como, por ejemplo, los colegios científicos o el humanista son una muestra de cómo la calidad sí se puede lograr en las instituciones públicas, aunque, por supuesto, éstos concentran poblaciones pequeñas muy seleccionadas nacionalmente y con el concurso y apoyo directo de las universidades estatales: eso establece una diferencia fundamental.

## El Bachillerato

El siguiente cuadro nos ofrece los datos de promoción concernientes a las pruebas de Bachillerato entre 1996 y 1998 en los diferentes colegios del país.

<b>PROMOCIÓN EN EXÁMENES DE BACHILLERATO: 1996-1998</b>			
	1996	1997	1998
Semiprivados	89,70	85,20	91,01
Privados	92,22	83,35	92,13
<b>Públicos</b>			
Diurnos	71,40	60,93	78
Urbano	71,17	60,74	77,92
Rural	72,08	61,59	78,22
Nocturnos	29,36	27,79	46,23
Urbano	28,77	28,19	45,84

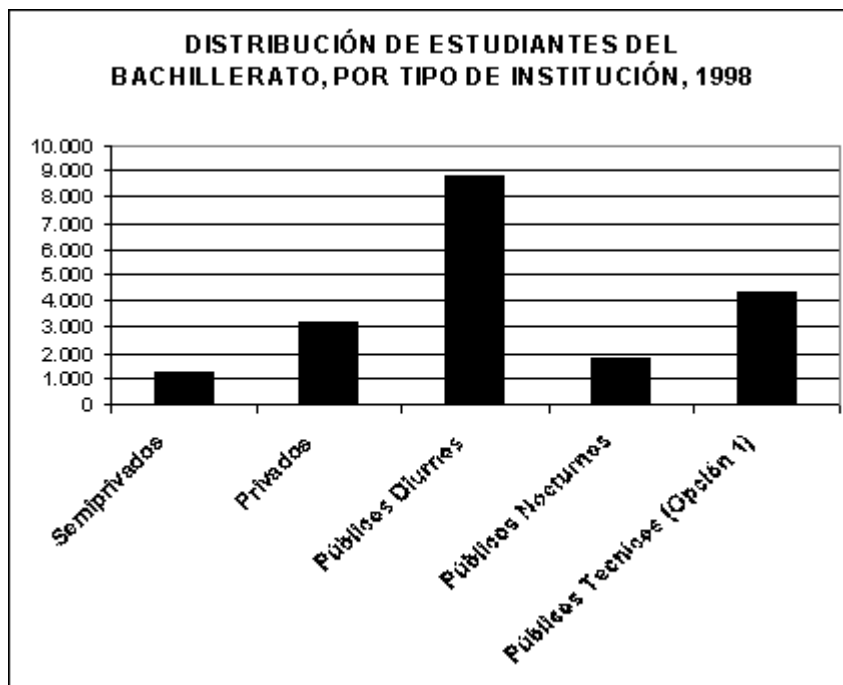
Rural	31,54	26,42	47,52
Técnicos (Opción 1)	64,83	54,73	65,06
Urbano	70,92	71,37	70,42
Rural	57,37	39,75	59,08
Totales	68,98	60,69	75,29
Fuente: [Ministerio de Educación Pública, División de control de la calidad: "Promoción pruebas de Bachillerato", 1998]			

Es importante señalar cuántos estudiantes se encuentran en cada categoría, puesto que revela la estructura específica de la población que se presentó en la prueba nacional. Para 1997, el cuadro nos los consigna.

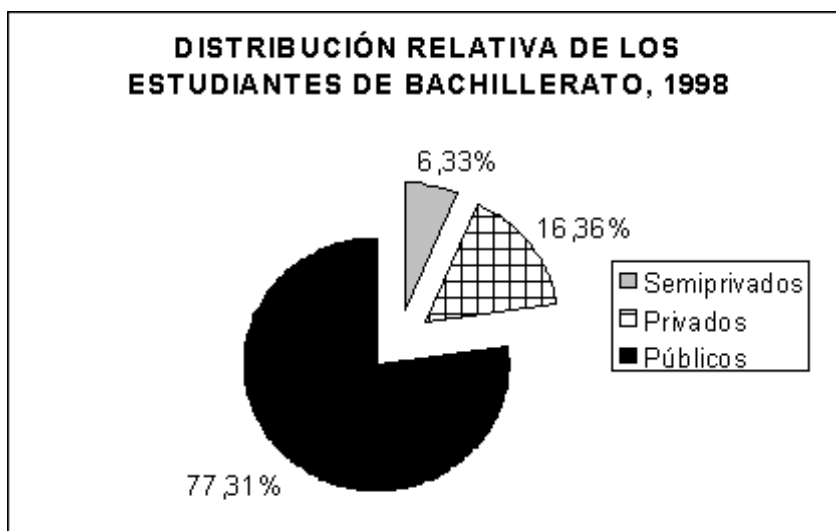
<b>BACHILLERATO: NÚMERO DE ESTUDIANTES POR TIPO DE INSTITUCIÓN, 1998</b>	
<b>TIPO DE INSTITUCIÓN</b>	<b>NÚMERO</b>
Semiprivados	1.223
Privados	3.162
Públicos	
Diurnos	8.831
Urbano	6.595
Rural	2.236
Nocturnos	1.804
Urbano	1.341
Rural	423
Técnicos (Opción 1)	4.305

Urbano	2.272
Rural	2.033
<b>Totales</b>	<b>19.325</b>
Fuente: [Ministerio de Educación Pública, División de control de la calidad: "Promoción pruebas de Bachillerato", 1998]	

El gráfico nos permite apreciar la estructura de la población de los estudiantes que hicieron la prueba de bachillerato en 1998 de acuerdo a tipo de institución.



Ahora bien: entre públicos, semiprivados y privados la relación evidencia que un 77,21% de los estudiantes proviene de colegios públicos, lo que codificamos en el gráfico siguiente.



Con relación a la promoción: la distancia entre colegios públicos y los privados o semiprivados es consistentemente alta: entre 15 y 27 puntos porcentuales. Por ejemplo, en 1998, si se compara la promoción entre públicos y privados los datos son elocuentes: primero, un 75,98% en los colegios académicos diurnos frente a un 90,61% en los privados. La diferencia es un 14,63 puntos. Si se incluye en la comparación a todos los colegios públicos (nocturnos y técnicos) la diferencia sube a 22,94 puntos. En 1999, entre públicos diurnos y privados la diferencia fue de 20,33 puntos, y entre todos los públicos y los privados de 27,57.

Entre los colegios públicos, con relación a las variables urbano y rural, es interesante señalar que no existen grandes diferencias a favor de los urbanos entre los colegios diurnos o incluso nocturnos pero sí entre los técnicos. El porcentaje de promoción en los nocturnos es muy bajo, por lo que no deben extrañar los problemas con ellos que han emergido en los últimos tiempos.

La interpretación con relación a los diurnos no técnicos de la zona rural: aquellos que logran llegar a hacer las pruebas de Bachillerato se comportan más o menos igual que los estudiantes de zona urbana. Un factor podría considerarse en esta situación: en el camino, muchos desertaron antes de poder llegar a enfrentarse a las pruebas nacionales. Por otra parte, en los diurnos públicos urbanos cada vez pesan más los resultados de las zonas urbano marginales.

El porcentaje de estudiantes de los colegios técnicos es mucho mayor de lo que se suele pensar. En el siguiente cuadro se consigna la matrícula total de la educación secundaria separada en académica y técnica.

<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA: MATRÍCULA POR SECTOR, 1996-1998</b>			
	1996	1997	1998
Secundaria	208.233	220.151	227.328
---Académica	168.234	175.934	182.257
---Técnica	39.999	44.217	45.071
III Ciclo	147.590	155.679	163.595
---Académica	124.750	129.944	136.053
---Técnica	22.840	25.735	27.542
Educación Diversificada	60.643	64.472	63.733
---Académica	43.484	45.990	46.204
---Técnica	17.159	18.482	17.529
Fuente: [Mideplan: Plan nacional de desarrollo humano, en <a href="http://www.mideplan.go.cr">http://www.mideplan.go.cr</a> ]			

El 75% de los estudiantes que hicieron la prueba del Bachillerato en los colegios diurnos es de zona urbana y apenas una cuarta parte de rural. Esta relación cambia para los técnicos: el 53% es urbano y un 47% es rural. Lo que hace concluir que en zona rural hay una mayor escogencia de la alternativa de los técnicos. Y es precisamente en los técnicos donde la distancia entre rural y urbano se manifiesta con mayor intensidad. O sea: las dificultades mayores para la zona rural se evidencian en los resultados de los colegios técnicos de esta zona.

¿Cuál es el comportamiento en las diferentes materias? Véase el cuadro.

PROMEDIO DE EXAMEN POR MATERIA, 1998								
Tipo de institución	Español	Estudios Sociales	Matemática	Biología	Física	Química	Francés	Inglés
Académicos	80,57	72,96	66,95	73,49	71,98	81,29	82,57	74,65
Nocturnos	70,99	62,10	52,19	65,27	68,06	68,26	76,08	64,39
Técnicos (Op. 1)	80,38	71,33	57,08	68,73	78,58	76,89	76,25	76,33
Técnicos (Op. 2)	74,42	66,29	56,80	66,85	78,33	76,99		64,31
Fuente: [Ministerio de Educación Pública, División de control de la calidad: "Promoción pruebas de Bachillerato ...", 1998]								

Las diferencias que se aprecian en el cuadro anterior son relevantes: la asignatura con más problemas es Matemática, en los académicos le sigue Física y luego Estudios Sociales. La nota del examen no es suficiente para entender la situación. La promoción por asignatura es muy relevante: conecta la exigencia del sistema con el comportamiento de los estudiantes. En el cuadro que sigue se consigna solamente la promoción de los académicos.

PROMOCIÓN POR MATERIA EN LOS COLEGIOS ACADÉMICOS, 1998								
Tipo de institución	Español	Estudios Sociales	Matemática	Biología	Física	Química	Francés	Inglés
Académicos	99,80	94,80	79,90	94,08	91,05	98,94	99,73	97,04
Fuente: [Ministerio de Educación Pública, División de control de la calidad: "Promoción pruebas de Bachillerato", 1998]								

En las pruebas de Bachillerato de 1999, se incrementó la nota mínima para aprobarlas (de 65 a 70), lo que incidió en los resultados.

PROMOCIÓN POR MATERIA EN LOS COLEGIOS ACADÉMICOS, 1999								
Tipo de institución	Español	Estudios Sociales	Matemática	Biología	Física	Química	Francés	Inglés
Académicos	98,23	88,36	<b>71,02</b>	87,24	85,20	89,34	98,04	96,01
Fuente: [Solano, Montserrat: "Promoción menor en Bachillerato", Diario <i>La Nación</i> , 11 de diciembre de 1999]								

Una conclusión específica: la situación en matemáticas, de nuevo, es la más delicada.

Un detalle importante con relación a las pruebas del Bachillerato es la persistente presencia de los Colegios Científicos Costarricenses, CCC, en los primeros 10 mejores promedios institucionales de estos exámenes: en 1998, 4 de los 10 fueron CCC, y 7 de los primeros 20 colegios (los 2 primeros promedios de 1998 fueron obtenidos por 2 CCC). El número de estudiantes que estos últimos colegios presentan a las pruebas es bajo: en 1998, 106 estudiantes. Compárese por ejemplo con el colegio Saint Francis que presentó el mismo año 128 estudiantes y quedó colocado en la posición 11. Por otra parte: si bien la mayoría de los mejores promedios por colegio en las pruebas de Bachillerato es obtenida por instituciones privadas, semiprivadas, o Colegios Científicos, hay varias instituciones privadas con promedios por debajo de bastantes colegios públicos.

Si bien las diferencias entre las escuelas públicas y privadas es notable, lo son más aun aquellas entre las instituciones de educación secundaria. Este es un indicador que obliga a enfocar con gran relevancia y sentido de urgencia la situación de la educación media. En la misma dirección apuntan todos los otros indicadores considerados: cobertura, repitencia, deserción y rendimiento. Sin dejar de considerar la educación como un sistema con muchas interrelaciones, debe reconocerse que la educación media exige acciones nacionales especiales. No es un fenómeno producto de la crisis de los años 80 pero sí agravado por ésta: hay, además, una percepción negativa sobre la educación secundaria en la población y juventud costarricenses. [305] El país deberá brindar una gran prioridad a este nivel educativo, si desea poseer las condiciones para apuntalar el progreso colectivo e individual en el nuevo siglo.

## La calidad educativa

En un informe relativamente reciente del Banco Interamericano de Desarrollo se consignan varios de los problemas de la educación costarricense: descalificación del trabajo docente (disminución relativa de salarios), disminución de exigencias a los docentes (disminución del tiempo de trabajo y de la calidad), desconcierto curricular (incompatibilidad entre una formación docente conductista y nuevos programas de corte constructivista), excesiva burocratización y normativización, deterioro de la infraestructura, crecimiento de las escuelas urbano marginales, desigualdades en la atención escolar. [306] Estos asuntos se pueden colocar en tres categorías: (i) debilidad en la infraestructura general (instalaciones, textos, recursos didácticos), (ii) debilidades en la cobertura y eficiencia interna de la educación formal pública del país (en especial con relación a la educación secundaria y a las áreas rurales y grupos socioeconómicos débiles), (iii) debilidad en la calidad de la acción docente (incongruencia entre *currícula*, métodos y recursos materiales y humanos, así como personal sin las condiciones formativas y medios necesarios para ejercer esa labor).

De manera global, ya sea que consideremos indicadores como deserción, repitencia, cobertura, rendimiento, o establezcamos contrastes entre instituciones privadas y públicas, el asunto que está en el fondo es la calidad educativa. [307] Se dio un retroceso formidable en la calidad de la enseñanza y aprendizaje (que es además difícil de cuantificar). Si bien ya desde 1997 se ha observado el mejoramiento de algunos indicadores, todavía es temprano para asegurar un progreso sostenido en el futuro. Todo dependerá de diferentes factores.

Es fácil determinar cuántos desertan o repiten o no pasan pruebas, pero ¿cuánto y cómo exactamente aprenden menos? es algo más difícil. Los asuntos de la calidad involucran muchas variables intangibles, como los métodos pedagógicos, la gestión en la clase, la adecuación curricular, etcétera. Con los indicadores cuantitativos es probable que apenas presenciemos la punta de un iceberg. Reconocido el retroceso en la calidad educativa, lo que se plantea de cara al futuro es la concepción y realización de una estrategia educativa integral. Esta deberá poseer dimensiones diversas y concurrentes: asegurar recursos materiales y humanos pero, también, ideas y métodos educativos. Es decir: que integre dimensiones de "hardware" y "software" para la educación nacional. Ya volveremos sobre esto.

Es necesario subrayar lo siguiente: en la crisis de la educación nacional, es importante considerar no solo el impacto de la crisis económica y el debilitamiento en la inversión, también debe reconocerse la existencia de otros factores. Desde antes de la Administración Carazo se dieron elementos que conspiraban contra la calidad de la educación costarricense; uno de ellos fue la eliminación de las pruebas nacionales del Bachillerato en 1973, que duró hasta la Administración Arias (un largo periodo). Un segundo factor fue el debilitamiento progresivo de los procesos de evaluación, la

liberalización de la disciplina y, en general, diversas acciones negativas con relación a la exigencia para los estudiantes. Y tampoco puede evadirse: un factor previo a la Administración Carazo, el predominio de tendencias *pedagogistas* con énfasis equivocados, que debilitaron el estudio de las materias fundamentales en sus contenidos.

No está de más mencionar el acortamiento del *año lectivo* durante muchos años [308] (en la Administración Figueres se llegó a un acuerdo de 200 días, [309] el que, luego, en el gobierno del Dr. Rodríguez se ha "operacionalizado" mejor -especialmente con la labor del ministro Guillermo Vargas-) y del número de horas efectivas recibidas por los estudiantes costarricenses a lo largo de todo este período. Ahora bien, durante los años ochenta, la reducción del ciclo lectivo fue en buena parte producto de la declinación de los salarios en el sector: a menos paga menos días. Es decir: un Estado en dificultades que debió compensar a los educadores con menos días lectivos. Otra consecuencia de la crisis. No se puede perder la perspectiva histórica en este asunto. En cuanto a la disciplina se trata de un fenómeno muy complejo dotado de insumos socioeconómicos, culturales y académicos. En el año 1995 se eliminó incluso la nota de conducta, la que sería reinstalada en 1998 (por el entonces ministro Claudio Gutiérrez). [310]

El asunto de la cantidad de días y horas lectivos debe colocarse en una perspectiva justa. Sin duda, no es posible mejorar la dedicación y la cultura escolares sin este tipo de ampliaciones cuantitativas. Aquellos que oponen todas las carencias cualitativas a este requerimiento no hacen más que conspirar contra la posibilidad del progreso educativo. En circunstancias nacionales de muy bajo nivel cultural y educativo (sobre todo en las zonas rurales), entornos familiares que no son factor formativo sino, muchas veces, lo contrario, y asediados por la necesidad económica o las limitaciones sociales, el mayor tiempo de exposición a una atmósfera escolar es la única posibilidad de educación y, por ende, de movilidad social. Ahora bien: la cantidad no es suficiente. Como expresa el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes, se debe poseer una visión "integral", porque sin calidad o sin serios cambios metodológicos y curriculares el curso lectivo se siente "cansado y tedioso". [311] Para una buena parte de la juventud la escuela y el colegio no poseen mucho sentido. Esto lo comprueba una encuesta reciente del PNUD realizada por la firma Borge y Asociados: 50% de los muchachos que desertaron no saben por qué, un 83,6% no supo definir el aporte que les dejó la escuela y un 88,5% no sabía qué les "hubiera gustado encontrar durante los días de preparación escolar". [312] La radiografía de la juventud costarricense revela una bomba de tiempo: los jóvenes no dedican tiempo ni a la lectura (menos de 2 horas por semana el 50%) ni al estudio (menos de 5 horas por semana el 47,6%), ni siquiera a los deportes (menos de 2 horas por semana el 40%), pasan sus horas viendo televisión (más de 5 horas por semana el 43%), con amigos (más de 5 horas por semana el 41,9%) o incluso visitando centros comerciales (la "cultura del mall"). [313] Frente a un futuro que hace del conocimiento y la cultura las claves del progreso individual y colectivo: ¿qué

respuesta se podría esperar de una juventud con estos atributos? Ya solo estos indicadores señalan una situación de emergencia nacional en la educación y en la formación de nuestras nuevas generaciones. Sin duda, se debe prestar atención a otros asuntos aparte de la cantidad de horas lectivas: cambios curriculares y metodológicos para lograr aprendizajes más "significativos, pertinentes y necesarios". También: una vinculación mayor entre formación y preparación para el trabajo. Nuevos métodos de educación serán necesarios. Es correcto apelar a la participación de las comunidades, los medios de comunicación colectiva y las familias para apoyar el proceso de aprendizaje: un compromiso nacional mayor con la formación y la educación. Tal vez, de manera global, lo más conveniente sea pensar en un nuevo *pacto social* para hacer de la educación el pivote de progreso nacional.

En todo esto asunto el papel del docente posee una gran importancia. Es real la apatía de un gremio en el que una cantidad no despreciable de personas no está dispuesta a mejorar sus calidades académicas y su acción laboral (por las razones que hayan sido: atribuibles a la acción gubernamental, al pesimismo general y a la incertidumbre, a la reacción ante el cambio de modelo económico y social, etc.). No se puede proseguir socialmente considerando al docente como un profesional de segunda o tercera categoría, abrumado de tareas y responsabilidades y sin estímulos: un entorno que promueve la mediocridad. Los gremios se quejan de que no se toma en cuenta el trabajo docente adicional a las clases. Es correcto: el trabajo intelectual y educativo no es igual a otros, como en las fábricas. Estamos de acuerdo en que se debe reconocer la labor de preparación, evaluación y planeación que realizan los docentes fuera del aula y no identificar trabajo docente con impartir lecciones. Los cursos formativos, los grados académicos deben pesar mucho más. Y las autoridades deberán ampliar y cumplir compromisos de mejoramiento docente. (por ejemplo, se incumplieron acuerdos en ese sentido: no retribuyendo avances formativos individuales). Los salarios y otras condiciones laborales de los docentes deberán incrementarse para reconocer trabajo y calidad, y crear un perfil de profesional atractivo para personas inteligentes y cultas. Sin estímulos así, el gremio de educadores no se podrá nutrir de los más capaces y con vocación sino de quienes no encontraron otra profesión más prestigiosa o de mejor movilidad social. Pero nada de esto puede eliminar la necesidad nacional de la ampliación del ciclo lectivo (días y horas). El reto es el de exigir calidad y mayor dedicación pero, al mismo tiempo, elevar considerablemente el *estatus* social y económico de los docentes. En esto se invoca el concurso de varios protagonistas sociales.

Hay otros factores que, también, han conspirado contra la educación costarricense, como la politización en el seno de la institución educativa. Los cambios de gobierno cada cuatro años siempre provocaron cambios innecesarios en el desarrollo educativo, muchas veces en contra de la continuidad de buenos programas y proyectos en su seno (partidos políticos que todavía hacen de la educación y las instituciones estatales un

"botín" para nombrar a sus cuadros al margen de las conveniencias institucionales y educativas, y la acción de ministros que cambian los planes de estudio antojadizamente, etc.). Otro factor negativo importante ha sido la excesiva centralización del Ministerio de Educación Pública, que ha generado una rígida burocracia muchas veces ineficiente para responder a las necesidades de la población, padres de familia, educadores y estudiantes y especialmente a los cambios académicos, tecnológicos y educativos del nuevo contexto.

En otro orden de cosas, un asunto general producto del anterior estilo de desarrollo: el Estado costarricense se dotó de regímenes laborales que le han impedido hasta la fecha poseer capacidad para una mejor selección del personal público. Este es un problema que ha afectado en particular al Ministerio de Educación Pública.

Importancia especial revisten los procesos nacionales de evaluación. No hay realmente otro mecanismo para establecer un diagnóstico de cómo están nuestras instituciones educativas. También son un medio para subir la exigencia académica. En esa dirección, la calidad en su elaboración (ausencia de errores y adecuación) es esencial; de igual manera, su valor con relación a las notas obtenidas por el alumno en cada entidad escolar es una variable que debe definirse adecuadamente. Existen presiones para "regionalizar" estas pruebas o para debilitar su valor (porcentaje) para la promoción. Esa dirección sería totalmente contraproducente.

En febrero de 1999, el Consejo Superior de Educación acordó aumentar el valor de los exámenes de Bachillerato (de 65 a 70 el mínimo) y que se promedie solo español, matemáticas, estudios sociales, ciencias e idioma extranjero para la nota de presentación (en lugar de las 14 asignaturas.). [314] Esta decisión, sin embargo, se aplicará de manera gradual a partir del año 2.000 debido a la reacción que suscitó. [315] A pesar del rechazo de lo gremios magisteriales o los mismos estudiantes a este acuerdo, el sentido del mismo es correcto: aumentar la exigencia y darle más valor a la prueba nacional, así como concentrar los esfuerzos educativos en las asignaturas básicas. Con relación a esto último: si bien la diversidad de asignaturas es conveniente, se ha dado un debilitamiento de las asignaturas básicas que deben ser el corazón de la educación diversificada. En el futuro, los cambios deberían apuntar hacia un Bachillerato fuerte en las básicas pero con opciones de especialización (las pruebas tendrán que modificarse o especializarse: varias pruebas con relación a las especialidades escogidas). Pero el corazón deben ser las asignaturas básicas, debidamente ajustadas y modernizadas en contenidos y métodos, calidad y pertinencia social.

Después de tantos años de retroceso en este sector, se deberá tener la amplitud y la flexibilidad nacionales para entender las dificultades que la educación media posee, y que afectan de una manera directa a los docentes y estudiantes. El diálogo y la participación ciudadanas son importantes en esto. Las autoridades educativas deberán tamizar las peticiones para analizar qué acciones adicionales de apoyo deberán establecerse para permitir que el incremento en la exigencia académica resulte

razonable, pertinente y realizable. Sin embargo, no se deberá ceder a presiones de gremios o estudiantes para preservar o aumentar la debilidad académica y obstaculizar planes de incremento de la exigencia educativa. Por ejemplo, propuestas con relación a disminuir el ciclo lectivo, bajar la nota mínima de Bachillerato, permitir la participación de los estudiantes en la confección de las pruebas nacionales, o dejar a éstos la mayor parte de la calificación de conducta, que han sido planteadas recientemente por la Federación de Estudiantes de Secundaria. [316]

## ***CULTURA Y EDUCACIÓN EN EL MUNDO***

### **INTRODUCCIÓN**

El escenario histórico involucra transiciones de épocas, de estilos de desarrollo, profundos cambios en la percepción del tiempo y la historia, progresos insospechados de extraordinaria intensidad y profundidad en el conocimiento y su impacto social, todo en un mundo cargado de desarrollos desiguales y combinados de las naciones y las regiones. La pregunta que emerge como vital es: ¿cuáles son los instrumentos para lidiar con este contexto lleno de promesas pero, también, de disparidades y contradicciones? Los grandes vectores de nuestra época colocan en relieve no solo la economía -como muchos han afirmado- sino de una manera especial la educación, la cultura y los valores. En este capítulo nos interesa realizar una incursión sobre la cultura en general dentro del marco global de las principales tendencias sociales de nuestro planeta, deseamos desentrañar la respuesta a la pregunta: ¿cómo condiciona el escenario histórico la cultura? De muchas maneras, nuestra opinión subrayará, explícita o implícitamente, el papel de la educación superior en el nuevo escenario del mundo, pero antes de entrarle de lleno a esa temática, lo que haremos en el siguiente capítulo, nos parece pertinente desarrollar aquí la más amplia perspectiva social que integra la cultura en el nuevo orden.

Nos concentraremos ahora en algunos de los elementos más importantes que nutren la cultura y la educación del Siglo XXI: el impacto de los medios de comunicación colectiva, el influjo del conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías, la digitalización de la cultura, la internacionalización y mundialización de la educación y la cultura y el replanteo de las identidades nacionales. De manera especial, subrayaremos aquí la presencia de valores, es decir: preceptos a seguir o vivir socialmente, que crecientemente adquieren fuerza (validación y aceptación sociales) en la comunidad de naciones. Estos valores ayudan a configurar la cultura del nuevo orden, y constituyen importantes premisas para los quehaceres académicos y educativos. Finalmente, haremos referencia a las principales parámetros del desarrollo social de la educación mundial y algunos de sus retos.

## **EL ESCENARIO PARA LA CULTURA DE NUESTROS TIEMPOS**

Empecemos por las definiciones: la cultura debe referirse al conjunto más general de las representaciones intelectuales, modales, hábitos y actitudes humanas; conciencia acumulada y viviente de realizaciones individuales y colectivas en sociedad. Nos parece más pertinente esta aproximación abstracta y *holística* que aquella que reduce la cultura a expresiones del arte y las letras (por ejemplo: no incluir a las ciencias y la tecnología como cultura). Pero, además, como bien recoge la UNESCO: “La cultura es universal, una y plural. La cultura no es algo dado, sino que se construye en el espacio y en el tiempo. Es una búsqueda constante de la verdad, de la belleza, de la justicia, en lugares de todo tipo, en épocas idénticas. (...) ciencia, educación y cultura son inseparables ...”. [191] La cultura puede entenderse, también, como “la manera de ser de un pueblo, no como un sector o un producto ...” (Hernán Crespo, Subdirector General de Cultura para la UNESCO), siempre y cuando se incorporen en esa visión todos los procesos sociales de creación, expresión e interacción de la conciencia humana. [192]

Una premisa que se encuentra en la base de nuestra visión es la estrecha relación entre cultura y las estrategias de desarrollo, lo que ha sido subrayado hace poco tiempo por el mismo presidente del BID, Enrique Iglesias: “ ‘comenzando a descubrir’ el fundamento mismo de la idea de ‘capital social’ como base del desarrollo humano”. [193] De una manera más tajante: sin cultura no hay posibilidades para el desarrollo, el progreso humano es un asunto de cultura.

Como nuestra perspectiva afirma la integridad e interrelación de los diferentes elementos de la cultura, nos parece necesario enfatizar en el actual escenario y en el futuro que los vínculos entre la educación y el resto de las dimensiones culturales de un país tendrán cada vez más interacción y beneficios recíprocos. Puesto en otras palabras: la educación deberá servir al desarrollo cultural en diferentes dimensiones, al mismo tiempo que nutrirse de la cultura para el mejor proceso de formación de los estudiantes. No es posible, por ejemplo en la academia, proseguir con educación por un lado, artes y letras por el otro, y ciencias aparte, cada una en un compartimento estanco; o, tampoco, mantener separadas cultura popular y educación formal o acciones económicas o políticas y educación. Las diferentes dimensiones de la cultura tienden a converger, y, más aun, esto es imperativo para el éxito de los planes de desarrollo nacional.

¿Por donde empezar? ¿Cómo iniciar la descripción de los grandes condicionantes de la cultura moderna? Nos parece que una forma que es referirnos a uno de los más poderosos factores que moldean la conciencia de los pueblos: la "prensa".

### **El influjo de los medios colectivos de comunicación**

La comunicación es, más que un medio, un soporte de la cultura, e, incluso, en un sentido casi filosófico: un fin. Por eso, deben ponerse en relieve las condiciones excepcionales que hoy nutren las posibilidades de la comunicación humana en el escenario que vivimos. Por ejemplo, el número de radios, televisores, líneas telefónicas y

máquinas de fax. Estos datos se pueden comparar con los de libros publicados. Véase el cuadro siguiente con la información que proporciona el PNUD. Ahora bien, no solamente se trata de instrumentos físicos, la tecnología, sino de vectores sociales y culturales: los “media”, a veces vistos como un cuarto poder en las sociedades modernas. El progreso de los medios de comunicación colectiva constituye un caso particular del desarrollo de todas las formas de comunicación disponibles, que son cada vez más, aunque con un impacto social extraordinario. ¿Cómo determinar su importancia? Mucho está en la conciencia, en la mente, de la ciudadanía; y, por eso, aparece como intangible. Al igual que realidades como el poder, o la religión. Pero es posible señalar algunos referentes materiales. Un dato nos expresa su impacto: un estadounidense medio ve en su vida unos 150.000 anuncios de televisión. [194] Otro dato relevante: los adolescentes norteamericanos pasan 22 horas por semana mirando la televisión y si acaso 5 minutos a la semana con su padre y 20 minutos con su madre. [195] ¿Y podemos esperar lo mismo en otros países? Sin duda.

<b>SITUACIÓN INTERNACIONAL DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN</b>					
	<b>Radios</b> (por 1.000 personas) 1994	<b>Televisores</b> (por 100 personas)	<b>Libros publicados</b> (títulos) (por 100.000 personas) 1992-1994	<b>Líneas telefónicas principales</b> (por 100 personas) 1994	<b>Máquinas de fax</b> (por 100 personas) 1994
<b>Países en desarrollo</b>	178	14	7	3.3	0.1
Países menos adelantados	96	2	„	0.3	„
África al sur del Sahara	149	3	„	1.1	„
<b>Países industrializados</b>	1018	50	52	40.1	2.8
Total mundial	361	22	18	11.5	0.7

Fuente: [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano* 1997, pág. 201]

Pero describamos algunos de sus elementos. Una primera característica de este vertiginoso desarrollo es una "actualización" de la información "a la mano" para el *usuario*, para la población. Nunca antes en la historia las naciones, los ciudadanos habían tenido a su disposición un volumen tan grande de información, y los medios de comunicación son un puente privilegiado entre la información y las personas y los pueblos. En perspectiva, por otra parte: es previsible, también, una interacción mayor entre los diferentes formas de comunicación colectiva o individual. Es decir, de la televisión, prensa escrita, radio, teléfono, Internet: serán procesos de información y comunicación que convergerán paulatinamente. Esto es muy importante tomarlo en cuenta para entender la configuración del presente y el futuro.

No solo se trata en todo esto de un simple fenómeno de información sino, también, de transmisión y creación de valores, expectativas de vida y posibilidades para el progreso individual o colectivo. Su impacto no refiere solo a pautas de consumo, sino, también, a formas de vida y valores. Es decir, estamos hablando de dos fenómenos interrelacionados: la *información* y la *formación*. Esto coloca en el tapete responsabilidades sociales importantes en los diferentes campos, especialmente en el educativo. Podemos señalar, entonces, dos cosas: por un lado, la capacidad de los medios de comunicación colectiva de intervenir e influenciar la opinión a través de una organización de la información existente, cuya responsabilidad de difusión recae en sus manos. ¿Es esto bueno o malo? Sin duda, podría suponer un debilitamiento de la capacidad de decisión individual y su "manipulación" por los medios, pero, por otro lado, al mismo tiempo, no se puede negar: ampliación de las posibilidades informativas establece un universo más amplio, que conduce a una mayor capacidad de decisión individual del *usuario* de la información. Ambas tendencias están presentes en el contexto actual. Que triunfe la segunda con relación al progreso cultural y educativo de las personas, depende de otros valores y de otras acciones importantes de realizar *a la vez*.

Las naciones en el actual contexto requieren ofrecer instrumentos a la población para poder generar mejores posibilidades de discernimiento y de utilización constructiva de la información. Los medios, a su vez, poseen responsabilidades que caen de forma directa en el territorio de la ética.

La radio, la televisión y la prensa escrita juegan cada día un papel educativo de mayor trascendencia. En la formación de la conciencia de una nación, evalúese el impacto de 1.100 horas al año de TV en los niños de Hungría o entre 800 y 1.300 horas en Japón, o 1.400 horas en los Estados Unidos. Todo sistema educativo deberá reconocer el influjo de estas otras dimensiones y tendencias y abrir los espacios necesarios para, de una manera armónica e integrada, ofrecer más y mejores alternativas a la ciudadanía. En particular, cada sistema educativo deberá diseñar estrategias lúcidas que utilicen los medios de comunicación colectiva al máximo con propósitos culturales y educativos.

La educación propiamente formal recurre cada día más a este tipo de instrumentos. De igual manera, el espacio de lo público y lo privado en lo educativo se han replanteado con fuerza. Diversas iniciativas privadas de difusión cultural, formación complementaria y otras ocupan, de manera creciente, un espacio más amplio de las experiencias educativas a lo largo del mundo.

Los retos planteados en el contexto histórico implican una ampliación cuantitativa de las oportunidades educativas a lo largo y ancho del planeta pero, también, la comprensión de las tendencias actuales que apuntan a la calidad educativa, al uso de recursos más sofisticados, a un fundamento cognoscitivo y a un vínculo con los medios y hacia importantes demandas culturales.

Un segundo elemento que define la cultura de nuestra época es el papel del conocimiento en la sociedad.

## **Educación, conocimiento y uso de tecnologías modernas**

El conocimiento es hoy más que nunca fundamento de la sociedad. Lo hemos repetido varias veces: la economía, las instituciones, la vida social poseen como su base, cada vez más, el conocimiento y la información. En particular, la competitividad social y económica internacional estará fundamentada, cada vez más, en su dimensión cognoscitiva. Esta tendencia es irreversible pero, además, lo que debe ponerse en relieve: se desarrolla con ritmos extraordinariamente rápidos.

Una sociedad centrada en *lo cognoscitivo* trae serias consecuencias para la cultura y la educación en todos los niveles. Por un lado, demanda formación en la información, el conocimiento y las destrezas, lo que es apenas evidente; pero, por otro lado, influencia la *organización* de los procesos educativos capaces de responder y manipular adecuadamente esta tendencia histórica. Es decir, posee serias implicaciones curriculares, metodológicas e institucionales con relación a la educación. Plantea la necesidad de la organización de sistemas educativos ajustados al cambio cognoscitivo, al influjo gigantesco de información y al incremento substancial de las demandas sociales en torno al conocimiento. En particular, por ejemplo, el sistema educativo se ve obligado a reconceptualizar y redimensionar el papel de las ciencias y la tecnología que constituyen un fundamento de la producción económica, las nuevas instituciones y la dinámica social en general.

Una consecuencia en un mundo que ha hecho de las ciencias y las tecnologías bases de la cultura y la educación: las innovaciones tecnológicas estarán presentes cada vez más en la educación. Las comunicaciones (Internet, video-conferencias, etc.), medios audiovisuales y el uso de computadoras, calculadoras sofisticadas y recursos *multimedia*, empujan hacia una reorganización de la educación. En matemáticas, para dar un ejemplo, las nuevas tecnologías permiten reorganizar el *currículum* debilitando énfasis calculatorios y promoviendo los aspectos conceptuales, las aplicaciones, las

interrelaciones con otras áreas científicas o tecnológicas, etc.

El papel de las computadoras es en especial relevante porque muchos experimentos y procesos *activantes* o detonantes de experiencias educativas pueden ser facilitadas por el uso de estos instrumentos; no solo por medio de la acumulación de información o su organización sino, también, por el desarrollo de modelaciones y experiencias que son *visualizables* en un monitor o una pantalla y que permiten interactuar con procesos de la realidad de una manera más precisa, estimulante y pedagógica. Las imágenes de fenómenos de la naturaleza, como pueden ser los eclipses y lanzamientos espaciales, la creación de máquinas, la actividad volcánica, todas, pueden verse “en vivo y a todo color” en los televisores o modelarse a partir de computadores sofisticados con recursos multimedia.

El uso de las computadoras en la educación, deseamos resaltar, representa un cambio cualitativo posible en los mecanismos de enseñanza-aprendizaje. Anteriormente, cuando los instrumentos tecnológicos que se podían usar se reducían a los medios audiovisuales y al uso de la televisión se obtenía la pasividad por parte del estudiante, éste no era el elemento activo. Con la computadora es radicalmente diferente: la interactividad (esta posible participación del usuario, del estudiante, del alumno), dinamiza cualitativamente la educación. [196]

Es inevitable pensar en la potenciación de todos estos instrumentos tecnológicos en la educación del futuro. Por supuesto, son instrumentos que exigen recursos económicos e inversiones, lo que no permite que todas las naciones o diferentes regiones dentro de un país puedan acceder a su utilización; su inserción y utilización es y será un fenómeno desigual, pero su uso razonablemente generalizado (más de unos instrumentos que de otros) es apenas cuestión de tiempo.

Con los “media”, el conocimiento, y la comunicación potenciados en la cultura humana ya se define un escenario de posibilidades magníficas, pero hay un instrumento tecnológico que explica parte de ese devenir y que multiplica y multiplicará aún más ese decurso: la digitalización.

## **El mundo digital**

Ya hemos subrayado la importancia de la información en el nuevo contexto. Para algunos, se trata de la característica más decisiva en la configuración del futuro. Se habla incluso del paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Es cierto, este tipo de consideraciones son correctas, pero el asunto es más complejo y preciso. El punto es cuánto y cómo se construye y comunica esa información, y en esto hemos ingresado en un territorio de perspectiva radical. Es una dimensión que se añade a las definiciones del mundo *postindustrial* es lo que Nicholas Negroponte llama el “ser digital”: el paso social, tecnológico, cultural de la organización “atómica” a la “digital” en la construcción y comunicación del saber. El imperio del *bit*.

Este asunto debe entenderse bien: no solo se multiplica la información y su aplicación, sino que se transforma el sentido de la cultura humana, abriendo posibilidades insospechadas. Para Negroponte nos encontramos más bien en la era de la *postinformación*: “La era de la información, la era de las computadoras, nos mostró la misma economía de escala, pero con menor énfasis en el espacio y en el tiempo. Y en el futuro la fabricación de bits podría llegar a realizarse en cualquier lugar, en cualquier momento, y permitiría, por ejemplo, moverse con toda libertad entre los mercados bursátiles de New York, Londres y Tokio, como si fueran tres máquinas-herramientas adyacentes.” [197]

Sin duda, debe tomarse en cuenta que el progreso de los *multimedios* representa un salto cualitativo con relación a la función y al papel de la letra impresa: hay una diferencia cualitativa entre el libro y la información ofrecida en forma multimedia. Cuando se expresa ideas o se transmite información en el espacio multimedia hay oportunidad para la participación de muchas dimensiones que indican elaboraciones adicionales o manifestaciones específicas cuyo uso dependerá precisamente del usuario. Puesto en otras palabras: en el mundo digital se sobrepasan muchas de las limitaciones que establece el libro impreso. Esto tiene profundas implicaciones en la educación y la cultura. [198] Y, también, en la economía y en los marcos jurídicos. Por ejemplo, en la “propiedad intelectual”. Las formas multimedia rompen, como ya lo hemos señalado, la estructura clásica de los *Copyright* y los derechos intelectuales. [199]

La digitalización promueve una convergencia de las ciencias y tecnologías de la información, las comunicaciones humanas, los servicios y el consumo, el trabajo y el placer, y la organización del entorno social. Una de las consecuencias o características de la era de la información es el sentido personalizado de los servicios. [200]

Por otra parte, el desprendimiento de las limitaciones geográficas constituye, para Negroponte, una de las características de la era de la *postinformación*: “la vida digitalizada nos hará cada vez más independientes del hecho de tener que estar en un lugar específico, en un momento determinado.” [201] O lo que es igual, como señala la editora de *The Economist*, Frances Cairncross: la “muerte de la distancia”. El paso de los átomos a los bits es una verdadera revolución en la misma sociedad postindustrial. Bien dice Negroponte con relación al desarrollo de la digitalización, no se trata simplemente de un invento por venir: “no estamos esperando que se concrete un invento. Ya está aquí, ahora. Su naturaleza es casi genética, dado que cada generación estará más digitalizada que la anterior.”

De la cultura digital, o la “digitalizada”, debemos pasar a otros factores de naturaleza más social e, incluso, política: la mundialización de la cultura, lo global *versus* lo local.

## La transformación de la cultura y la identidad nacionales

Al igual que no es posible pensar en una economía basada en el Estado nacional, tampoco nos podremos atar a un orden político o cultural meramente nacional, local o regional. Hay un salto cualitativo hacia una nueva época, por más transición en la que estemos. En este contexto histórico, todo conduce a una globalización de valores, expectativas, hábitos, costumbres, artes, deportes, conocimiento, cultura. Puesto en otras palabras: *una transnacionalización de los valores y la cultura*. Esto significa un formidable impacto en la identidad y cultura de las naciones; incluso el lenguaje es afectado drásticamente por todo este proceso de globalización.

¿Qué plantea lo anterior? Obliga a reflexiones serias acerca de cómo asumir los valores, las idiosincrasias nacionales, las tradiciones y, en general, las identidades nacionales en el nuevo contexto. Obliga a conceptualizar estrategias lúcidas, audaces y renovadoras en defensa de los valores y las identidades colectivas en medio de procesos universales hacia una *cultura global*. Ahora bien: la identidad colectiva o cultural de una nación o una comunidad no puede utilizarse como un argumento contra la globalización. La forma de conciencia en que una comunidad se reconoce a sí misma nunca es estática, ni siempre es progresiva. Sin pasar por encima de las diferencias culturales, el influjo más fuerte debería haber sido siempre el de nuestra pertenencia a una especie. Debemos ser claros en esto: una *cultura global* o una *globalización de la cultura* no es algo malo, es radicalmente al revés, lo desafortunado sería que la cultura fuera el resultado de una imposición basada en la fuerza económica, tecnológica, política o militar.

En el nuevo escenario, la mundialización puede permitir a los individuos mayores opciones de relación y construcción cultural, que sobrepasan las fronteras nacionales y locales. La globalización puede ser un poderoso factor frente a los nacionalismos y el chauvinismo que han dividido nuestra especie y han nutrido tantos crímenes contra la integridad y el progreso de los individuos y los pueblos. Será necesario en el futuro abrir los espacios para que las diferentes culturas e identidades nacionales puedan preservar lo valioso que éstas posean pero dentro de un marco armonioso, integral, colaborativo de *cultura global*: la cultura de la nueva época.

En el corto o el mediano plazos, es probable que la *multipolaridad* ejercerá cierto influjo, que tampoco será tanto. En el largo aliento, serán las grandes tendencias las que afectarán de forma más definitiva la vida cultural y los valores del planeta. El punto decisivo que no se debe olvidar: la ausencia de la *bipolaridad* totalizante, la globalización, el aumento de la información y las telecomunicaciones, la ampliación de la democracia y la participación en diferentes niveles, conducen ya a valores y premisas sociales que se colocan en una estructura cultural diferente.

Para la educación entender esto en todas sus dimensiones es decisivo: la misión y los objetivos, los *currícula* y los métodos, los procesos de comparación, evaluación y acreditación, todo debe verse con base en una perspectiva de mayor internacionalización y globalización.

## **El influjo de lo local y la posición del individuo**

Con relación a las posibilidades de la comunicación, las naciones se ven compelidas por dos influjos simultáneos: los externos y los internos. El primero hace referencia a la globalización e internacionalización. Sobre esto, hemos insistido mucho. El segundo, a la descentralización y desconcentración, la regionalización, de la vida nacional. A pesar del trasfondo de una expansiva y dominante vida urbana y citadina, no es posible dejar por fuera la fuerte tendencia a realizar decisiones políticas, económicas, culturales, en unidades poblacionales, institucionales y territoriales más pequeñas. Varios hechos concurren aquí: la eficiencia administrativa que encierran estas distribuciones de competencias (si se hacen bien), también la tendencia a la “individuación” y la “localización” de servicios y productos económicos y, finalmente, las demandas de mayor participación social en las diversas dimensiones de la vida social apuntan en la misma dirección. Repetimos: todos estos asuntos se nutren de las grandes posibilidades abiertas por las comunicaciones modernas.

Internacionalización y regionalización, globalización y descentralización: caras de un complejo proceso social. Hay un consenso bastante desarrollado en cuanto a la necesidad de promover en la sociedad una cultura de la descentralización. No con el propósito de reducir costos financieros al erario público, sino con el de hacer los procesos administrativos más eficientes, eficaces y más capaces de desarrollar la sociedad y la calidad de vida.

Esto es importante para la educación: plantea combinar las pautas nacionales y los parámetros y estándares internacionales con la gestión local. Contraposición de demandas que exige gran creatividad y decisión. Evidentemente, habrá que buscar cambios en el tipo de función institucional, ofreciendo mayor autonomía a los centros educativos. Pero, al mismo tiempo, con mayores procesos de control de resultados así como mecanismos de compensación que permitan un desarrollo equitativo y adecuado en su campo. [202]

Es interesante señalar que estos procesos de descentralización, que son importantes, han tenido en el mundo mayores éxitos en aquellos países donde existen fuertes direcciones centralizadas en lo que se refiere a regulaciones generales y definiciones sobre el papel de las instituciones y funcionarios públicos. [203]

En ese sentido, los procesos de supervisión y los procedimientos de evaluación de manera central en un país son necesarios a la vez que se realizan los procesos de descentralización. [204] Hay, por supuesto, condiciones laborales, humanas y financieras, esenciales para poder hacer una descentralización efectiva.

Ahora bien, el reposicionamiento de lo local, también, expresa un proceso aun más general: la expansión del lugar del individuo en la construcción colectiva. Tanto el desplome de las ideologías metahistóricas (que apuntalan imperativos transindividuales), y el progreso de las formas democráticas en el planeta, así como las posibilidades de la tecnología moderna colocan al individuo en el centro de la historia, de una u otra manera.

Todas las dimensiones de la vida, desde la política, el comercio y la producción, la educación y la cultura, y la cotidianidad, se ven obligadas a modelarse por este replanteamiento posicional: una “ergonomía” decisiva. Debe incluso verse como un valor para la edificación de los nuevos tiempos.

## **VALORES DE NUESTRA ÉPOCA**

En general, el escenario que vivimos transforma drásticamente los valores del planeta: fortalece unos, debilita y crea otros. No es un asunto inmediato, se trata de procesos desiguales, pero las nuevas generaciones en plazos de tiempo otrora muy cortos quedarán dominadas por valores culturales diferentes a los que las viejas generaciones hemos vivido hasta ahora. Si los valores son fundamentos de la arquitectura de la cultura, esto significa que la conciencia humana –para introducir lo abstracto– está en una nueva etapa. Pero ¿cuáles son esos valores edificante de este decurso?

La convivencia democrática debe verse como uno de esos valores: se fortalece, hay progreso de la democracia, representativa, participativa. Hay que afirmarlo con la contundencia necesaria, para que no quede duda: aunque pueda haber retrocesos, el progreso de las formas democráticas está incorporado en la *cultura* de la nueva época. No hace falta amarrarse a *teleologías* o finalismos en la evolución humana, para subrayar la dificultad de volver atrás en este progreso democrático: generalización y profundización de los mecanismos democráticos, su inscripción en el futuro. Tal vez, en parte, esta era la intención de Francis Fukuyama al afirmar el “fin de la historia”, con el triunfo de la democracia y mercado; aunque resulta más conveniente pensar en una coyuntura compleja, contradictoria, fin y apertura de una época: una *transición*. [205]

Libres de esa metafísica que pretende reducir nuestra época a 1 o 2 de sus factores, sí podemos señalar, como uno de los vectores decisivos de los nuevos tiempos, a la democracia, plataforma edificante. Y aquí, aunque convergen muchas cosas, deben valorarse las capacidades de información y comunicación existentes. Nadie puede negar, por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación y la información presente en los procesos revolucionarios que condujeron a la caída del mundo soviético. Aquí concurren democracia, comunicación y acción social. En ese sentido, entonces, podemos decir que

se han multiplicado las posibilidades del ejercicio democrático, los medios se suman: mayor control de la gestión pública a través de diferentes y novedosos instrumentos; poblaciones que con más información obligan a las instituciones y funcionarios públicos a un manejo más claro y transparente, a la eficacia, eficiencia y honestidad. La información y la comunicación generan un mayor conocimiento de la realidad para la toma de decisiones: la posibilidad del diseño de nuevas formas de participación en la vida social y política de una nación (a través de Internet, intraredes y otras formas de comunicación). Este escenario permite mayor capacidad de organización social. Es decir, todo favorece el paso de una democracia *representativa* a una democracia *participativa*. La presencia y compromiso de la ciudadanía en diferentes escalones y niveles de la vida política o social, lo que antes era difícil, hoy se vuelve una realidad más factible debido a los grandes avances de las comunicaciones. Y hablamos de la posibilidad de favorecer una participación cada vez más directa de la población. Esto provoca cambios en el sentido de la representación y actividad políticas, en el significado o papel de los partidos, de los legisladores y gobernantes. La comunicación y sus instrumentos obligan a reformar seriamente la manera de realizar la acción política: un salto cualitativo en los modelos de desarrollo democrático en todo el planeta.

Proclama de la Revolución Francesa, tantas veces olvidada y, también, manipulada: la igualdad. ¿Otro valor? Esto se puede ver, desde un primer ángulo, a partir del mejoramiento de las diferentes condiciones de la vida, salud, cultura, educación, deporte, debilitamiento de la pobreza; lo cual implica mayores oportunidades y derechos para la población. Aunque de manera desigual, el avance de la calidad de vida en el planeta favorece la democratización y la participación sociales, no puede haber democracia auténtica sin igualdad social. Aquí interviene con relieve la ampliación del lugar social de las mujeres. [206]

No se puede evadir el impacto en la conciencia colectiva: mejores formas de vida se ven en la televisión, se escuchan en la radio y se captan en los periódicos cada día. ¿Cómo impedir en la población mundial aspiraciones y expectativas por una mejor calidad de vida? La tensión clave siempre será: o se avanza en la dotación de mejores condiciones para la población mundial, disminución de la pobreza, amplitud de oportunidades, en la equidad del colectivo social, o, inevitablemente, la irrupción y la inestabilidad sociales constituirán una permanente amenaza. Puesto en otros términos y a manera de resumen: el progreso en la calidad de vida, y la igualdad social de oportunidades constituyen un valor que se fortalece en la arquitectura cultural de nuestra época: su materialización se vuelve un reclamo de extraordinaria influencia en la configuración del futuro.

¿Y la tolerancia hacia lo diferente, hacia el otro? La persistencia de *fundamentalismos* religiosos, éticos, políticos, sociales o ideológicos, no nos debe hacer perder la perspectiva histórica. Ha habido progreso en el respeto y la tolerancia frente a la diversidad y la divergencia, donde contribuye la democratización de la vida social, la

ampliación de la información y la cultura; puesto de otra forma: el contexto histórico apuntala una perspectiva humana más universal; la mundialización empuja poco a poco a una visión más planetaria. Si la diferencia y la divergencia son cada día lo que más aparece ante nuestra mirada, ante el monitor o la TV, todavía más fácil será aceptar a otros aunque sean diferentes: *tolerancia* y *mayor respeto de las diferencias*. Premisas valiosas que, sin embargo, no vivimos todavía con la realidad e intensidad que se reclama.

Todo esto conecta con lo que deseamos: una convivencia colectiva en paz. La ausencia de la Guerra Fría no ha supuesto una paz mundial; más bien, hemos presenciado el desencadenamiento de varios conflictos regionales y locales, algunos de relevancia internacional (en el Golfo Pérsico y los Balcanes). Pero, como se quiera, la paz es otro valor importante, como la democracia y la equidad que, cada vez, se ha vuelto más *irrenunciable*. En esa dirección apunta el desarrollo democrático, el progreso social, la cultura, la información y, en particular, una amplia experiencia colectiva en la solución de conflictos. El creciente peso político internacional de organizaciones como las Naciones Unidas juega en la misma dirección. Si la paz es cada día un valor más irrenunciable, los procesos que conducen a lo contrario: la guerra, tendrán que ir disminuyendo. ¿Y qué significa esto para algunos de los actores más importantes del Siglo XX? Un replanteamiento de la perspectiva para la industria militar, la fabricación de armamentos, como para el *estatus* de la democracia, la participación ciudadana, los fanatismos y las relaciones “irreconciliables”. La potenciación de una “cultura de la paz” tiene profundas implicaciones en las instituciones tradicionales del Estado-nación y en las organizaciones internacionales.

Por último, la *sostenibilidad* en el desarrollo de las naciones se ha afincado como un valor, a pesar de que no se haya asumido de la misma manera en todas las partes del planeta. Sin dejar de considerar otros factores, debe tomarse en cuenta el importante influjo de las organizaciones ambientalistas, sobre todo después de los años 60, que elevaron la conciencia sobre los problemas del desarrollo en el planeta. Es, también, un resultado ligado al progreso general de la cultura y la educación. En este territorio, también el avance en la información y la comunicación ha jugado un papel muy importante, apuntalando una mayor conciencia internacional de la necesidad de adoptar una actitud colectiva constructiva y positiva.

De diversas maneras, democracia, paz, respeto, tolerancia, progreso en la calidad de vida, equilibrio ambiental, han aumentado su significado en la cultura de nuestro tiempo, puntos de partida, premisas, y como valores son banderas para levantar en la batalla por el mejoramiento de las calidades y competencias de nuestra especie.

La cultura y los valores de nuestra época son el marco general en el que se inscribe la educación: la ilustración y formación de generaciones que, dentro de una transición histórica compleja y cambiante, enfrentan la construcción de su destino. ¿Ha habido progreso en la educación de nuestra especie? La conclusión es rotunda: sí. En lo que

sigue consideraremos algunos indicadores cuantitativos, que nos permitan afirmar una valoración general. No insistiremos en asuntos de calidad, o de método, solamente en su lugar social.

## ***EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN***

La transformación económica, los cambios políticos y culturales, el carácter de las nuevas ciencias y tecnologías, y el replanteo de la cultura, todos estos elementos empujan a modificaciones en la educación; no solo de la posición global de la misma frente a otros estratos del quehacer humano, sino de sus misiones, objetivos y métodos en el nuevo contexto histórico; y, muy especialmente, de sus responsabilidades sociales. De la forma cómo los gobiernos y sus pueblos (intra e internacionalmente) aborden los retos de la educación, así serán las posibilidades de su inclusión o exclusión en el progreso. A pesar del olor algo catastrofista que irradian, podemos compartir con Paul Kennedy las siguientes palabras:

“... la sociedad global se halla inmersa en una carrera entre la educación y el desastre; y al fin del siglo estas apuestas están más altas sencillamente porque las presiones demográficas, el daño medioambiental y la capacidad de la Humanidad para provocar una destrucción masiva son mucho mayores.”

En efecto, más que un lema como “socialismo o barbarie”, que algunos enarbolaron hace algún tiempo, lo que aquí se afirma es “educación y cultura o barbarie”. La encrucijada humana.

Nadie niega que la educación constituye el principal medio para la formación de destrezas, conocimiento y los principales instrumentos para el progreso individual y, de manera general, colectivo. Algunos lo expresan diciendo que el “capital humano” es lo fundamental. Es correcto. Aparte de las destrezas en general cognitivas, la educación *forma en valores colectivos*: la disciplina, el trabajo, la crítica, la solidaridad, el respeto, etc. Esto significa que, con relación a los proyectos de desarrollo nacional, que será uno de los temas privilegiados en este libro, la educación juega un papel fundamental. Sin embargo, muchas veces, los gobiernos no comprenden bien esto o, lo que da igual: no asumen los compromisos y voluntades necesarios para hacer de la educación ese pivote decisivo del progreso colectivo. El problema puede deberse a la incapacidad de armonizar las demandas de corto plazo con las de largo plazo; la educación es de estas últimas: su éxito o fracaso solo se aprecia con el tiempo. Políticamente, es más fácil acceder a las demandas de los grupos de presión en vivienda, industria, o electricidad, que a los de la educación. Pero hay más en su esencia: la educación genera resultados intangibles, se “resisten” a la experiencia sensorial directa. Por eso, decidir en torno a educación pone en juego amplias voluntades y capacidades políticas e intelectuales. Lo que sucede es que el nuevo contexto ha hecho de los “intangibles” un valor decisivo de la economía y del progreso social. Para un país, no apostar a la educación o no “ver” los

intangibles es apuntarse en el sentido contrario del desarrollo.

¿Avanzamos o no en la educación? Los principales indicadores mundiales consignan un avance internacional en la alfabetización y un aumento de la escolaridad. Por ejemplo: el analfabetismo adulto en los países en desarrollo pasó del 57% en 1970 a un 30% en 1994. [207] También, ya en el periodo 1990-1997, la tasa de alfabetización pasó de un 64% a un 76% y la matriculación primaria y secundaria del 74% al 81%. Se trata, sin embargo, de procesos desiguales por región: en los Estados árabes la declinación fue la mayor, del 70% al 43% entre 1970 y 1994, mientras que el Asia meridional pasó de 68% en 1970 al 50% en 1995. [208] Pero los problemas también persisten: en 1997 había 850 millones de analfabetas adultos en el mundo en desarrollo (la mayoría en Asia meridional). Además hay 110 millones de niños fuera de la primaria y 275 fuera de la secundaria en estos países. Sin embargo, de nuevo, se debe invocar una distinción básica abismal: entre los países del Norte y los del Sur. Para los países industrializados la alfabetización es casi del 100% (aunque, hay un porcentaje cercano al 15% de jóvenes que no asisten a la secundaria). [209]

Este progreso en los indicadores en los últimos años no oculta la existencia de profundas debilidades. Existe un evidente analfabetismo funcional y muchas otras dificultades educativas en diferentes niveles en varios países y regiones. En América Latina, por ejemplo, se puede estudiar a partir de varios indicadores. Un primer indicador es que, efectivamente, la tasa de analfabetismo disminuyó: pasó de 20,2% en 1980 a 15,2% en 1990. Se presume que alrededor del año 2000, el analfabetismo en la población mayor de 15 años rondará el 11,4% en América Latina.

Por otro lado, también, se puede medir la expansión de la educación latinoamericana, en sus diferentes niveles: la educación primaria creció 4,4 veces, la media 11,8, y la educación superior 19,6. La escolarización en el nivel primario pasó del 60% en 1960 a cerca del 95% a mediados de la década de los 90. No obstante, los problemas también son evidentes. En términos generales, en América Latina las jornadas escolares reales están entre los 100 y los 120 días, entre los 150 y 170 oficialmente hábiles. Es interesante comparar con China que posee 251 días de jornada escolar, Japón 253, Alemania 210 y Estados Unidos 180. La educación secundaria en buena parte de los países del Sur sigue llena de problemas. En América Latina, aún a pesar de que se reconoce su trascendencia y que se requiere un gran trabajo para mejorarla, sin embargo, no ha recibido toda la atención que se merece. [210]

Otro de los problemas en la educación de América Latina ha sido la crisis financiera que ha hecho que se dirijan menos recursos a la educación, en particular al sector docente y a las inversiones de infraestructura y a los medios de progreso general. Sigue siendo una constante que alrededor del 90% de los recursos destinados a la educación son dirigidos a pagar salarios. Añádase lo siguiente a los problemas: los objetivos pedagógicos en América Latina en las escuelas solo se cumplen en un 50%; es decir: el resultado es ineficiente e ineficaz. [211]

Muchas de estas dificultades están asociadas sin duda al desarrollo social y nacional y, por lo tanto, vinculadas a problemas en los sistemas de salud, condiciones económicas y laborales sociales, vivienda, familia, participación de la mujer, pobreza, y el desarrollo institucional y democrático, etc.

Las tendencias globales en la educación mundial deberán examinarse con prioridad a partir de los cambios que ha supuesto la globalización y la internacionalización de la mayoría de los procesos sociales en el planeta o, lo que refiere a lo mismo, con una visión *volitiva*: será inevitable replantear el curso de las principales acciones educativas. El lugar social de la educación y la cultura, al igual que el de los valores, participa del desarrollo desigual aunque combinado de las naciones. Por eso, a la vez que se debe asumir la educación como el mejor instrumento para construir sociedades con mayores niveles de desarrollo humano y más justas, también debe entenderse que el éxito de los planes en esa dirección depende de estrategias nacionales amplias (con soporte regional o internacional), integrales, que involucren todas las dimensiones de la sociedad.

En este capítulo hemos pintado un cuadro en el que hemos puesto en relieve algunas características decisivas del escenario histórico que vivimos, su arquitectura cultural, pero que, además, poseen una relevancia particular para comprender el papel de la educación superior.

## **LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN EN COSTA RICA: UNA AGENDA**

### **¿EXISTE VOLUNTAD POLÍTICA PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN?**

Debe reconocerse que diversas acciones importantes a favor de la educación se han dado entre 1980 y nuestros días. En la Administración Arias, por ejemplo, se reinició la tradición de pruebas nacionales como medida de evaluación del quehacer educativo nacional. También fueron iniciados, en la misma administración, los programas de informatización, a través de la Fundación Omar Dengo (creada en 1987), que han constituido una experiencia importante, [317] ejemplar, para el resto de América Latina. [318] No pueden subestimarse, tampoco, ya recientemente los planes de desarrollo de la enseñanza de una lengua extranjera desde la primaria que se dieron en la Administración Figueres [319] y, en esa misma administración así como en la siguiente, una inversión importante en infraestructura.

Queremos comentar un asunto que permite sacar lecciones relevantes para la política educativa: frente a los problemas derivados esencialmente de la disminución de inversión en educación, así como buscar cierto nivel de planificación de la política educativa, se ofreció en la Administración Figueres la propuesta llamada EDU 2005. Esta propuesta, entre otros objetivos, incluía un porcentaje no menor del 6% del Producto Interno Bruto (PIB) del país para la educación, para poder con este sustento económico enfrentar los problemas señalados. De manera general, la intención declarada por los proponentes del proyecto EDU2005 recogía las recomendaciones de organismos internacionales, como la UNESCO en cuanto a financiación. En algunos países (por ejemplo, los países nórdicos en Europa y Canadá), la inversión ha incluso sobrepasado el 6.5% del PNB, mientras que en países como Francia, Estados Unidos y Japón, éste ha estado por debajo. Véase el cuadro siguiente. De la misma manera, este proyecto ofreció un compromiso del Estado y un mecanismo legal efectivo para financiar la educación. Esto era decisivo: fue una debilidad en todo el período anterior que hizo que la educación preuniversitaria sufriera un extraordinario retroceso, mientras, comparativamente, la educación superior (que sí poseía y posee un mecanismo de financiación) pudo mantener el apoyo estatal más o menos en los mismos términos durante todo el período. Sin duda, la propuesta de garantizar constitucionalmente un porcentaje mínimo del PIB a la educación representaba un intento por ofrecerle al sector mayor estabilidad. [320]

<b>GASTO PÚBLICO DESTINADO A LA EDUCACIÓN EN ALGUNOS PAÍSES</b>					
País	Lugar en el índice de Desarrollo Humano, 1998	Educación y PNB, 1995	Educación y gasto público, 1993-1995	Gasto en primaria y secundaria de toda la educación, 1990-1995	Gasto en educación superior de toda la educación, 1990-1995
Suecia	10	8,0	11,0	66,4	26,7
Canadá	1	7,3	13,7	62,2	34,6
Dinamarca	18	8,3	12,6	61,3	22,8
Finlandia	6	7,6	11,9	63,0	26,1
Francia	2	5,9	10,8	70,4	16,5
Estados Unidos	4	5,3	14,1	69,9	23,3
Japón	8	3,8	10,8	78,2	13,5
Argentina	36	4,5	15,0	72	17
México	48	5,3	26,0	72	19
El Salvador	114	2,2	31,0	68	7
Costa Rica	34	4,5	19,9	62	31
Fuente: [PNUD: <i>Informe sobre Desarrollo Humano</i> , 1998]					

El proyecto EDU-2005 no se refería solo a dotar de porcentajes mínimos de financiación a la educación, sino que contemplaba una colección de acciones y metas para promover el desarrollo educativo hasta el año 2005 con base en las demandas y los estándares internacionales. Establecía objetivos generales, en busca de cerrar tres brechas en el país: la Brecha de Conocimientos y de Destrezas Cognitivas, la Brecha de Actitudes y Valores y la Brecha Gerencial. En la primera, por ejemplo, el proyecto proponía orientar

los estudios medios hacia una comparación con el Bachillerato Internacional y el Programa de Años Medios. También crear un *curriculum* nacional básico. Proponía incentivos para la educación y el educador, la acreditación de universidades (proponía que para el 2001 todas estén acreditadas nacionalmente y para el 2005 internacionalmente). En cuanto a la Gerencial se pretendía que se obtuviera la calificación ISO 9000 antes del año 2005. En el proyecto de ley “Fundamentos y garantías para el desarrollo y mejoramiento continuo del sistema educativo nacional” presentado en la Asamblea Legislativa se incluían metas ambiciosas que nos parece pertinente mencionar. En la educación preescolar: universalización y su extensión a dos años, incorporación a la informática educativa y al menos una lengua extranjera; en I y II ciclos una jornada extendida de 6 horas reloj y la totalidad de las asignaturas del plan oficial de estudios (también informática educativa y lengua extranjera; en el III Ciclo y la Educación Diversificada lograr un 100% de cobertura en una primera etapa para el primero y en una segunda para el Diversificado, también universalización de la informática educativa y otras tecnologías. El proyecto proponía “diversificar efectivamente” este ciclo. [321] Con relación a las universidades donde haya formación de profesores: “... en el marco de la autonomía constitucionalmente garantizada para las estatales y como requisito para las privadas, establecerán como parte de su práctica académico-administrativa procesos de acreditación de rigor internacional, en procura de la más alta calidad y excelencia en la formación de estos profesionales”. [322] Se preveía un plazo de 10 años para cumplir las metas y objetivos. Este proyecto se encuentra en la Asamblea Legislativa más o menos congelado. Sí fue aprobada la reforma del artículo 78 de la Constitución Política para hacer obligatoria la educación preescolar y poner el mínimo de un 6% del PIB para la educación estatal incluida la superior aunque “sin perjuicio de lo establecido en los artículos 84 y 85 de esta Constitución”. [323]

¿Un balance? El proyecto EDU 2005 en nuestra opinión era globalmente positivo, sin embargo, no dejaba de tener debilidades. En primer lugar, de naturaleza económica. Los investigadores del Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la UCR establecieron que las metas del proyecto llamado EDU-2005 exigirían montos de financiamiento superiores al 6%. El análisis de factibilidad realizado por el IICE fue un serio cuestionamiento de los alcances de esos objetivos planteados en la Administración Figueres y, entonces, de las posibilidades reales que el país tendría para poder responder ante tales objetivos. [324] Y nosotros agregamos que los recursos necesarios superarían ese 6% aun si el PIB se recalifica con la nueva metodología. También, con acertada prudencia, sugirieron limitar los alcances de los objetivos del EDU-2005 con relación a las metas de cobertura en la educación preescolar, asumiendo como premisa la mayor significación y rentabilidad sociales de ampliar la cobertura en la educación secundaria. Habría que añadir que metas, por ejemplo, como las de acreditación de universidades resultan casi imposibles de realizar con esos plazos, aunque la intención era correcta. En segundo lugar, también, el proyecto poseía debilidades conceptuales. Esto último, en nuestra opinión, obedecía a que formuló una respuesta muy *tecnocrática*

en su concepción, orientada esencialmente a corregir problemas derivados del debilitamiento de la inversión pública en educación durante todo el período. Algunos profesionales universitarios, en efecto, le señalaron debilidades e incongruencias al marco teórico utilizado en el proyecto. A esto deberíamos añadir que algunos asuntos de importancia estaban ausentes o fueron insuficientemente abordados en la propuesta: la politización y la descentralización educativas. La propuesta evidenció, finalmente, un error que se podría caracterizar como político: declaró intenciones muy por encima de lo que en esencia era; es decir: no constituía una profunda reforma de la educación costarricense ni la creación de un nuevo paradigma educativo nacional sino, simplemente, una propuesta práctica de inversión para apoyar la resolución de algunos problemas graves presentes en la educación costarricense en los últimos lustros. La desigualdad entre la declaración de intenciones y la realidad práctica y operativa de la propuesta dio pie para generar el rechazo de algunos sectores de profesionales universitarios (especialmente en la UCR). Este rechazo obedecía a varias razones específicas: por un lado, las debilidades conceptuales y la desafortunada grandilocuencia de la propuesta gubernamental. En segundo lugar, la presencia de temores de los sectores universitarios estatales de ver debilitado el apoyo estatal a la educación superior pública. En tercer lugar, no dejó de ser importante el “factor sindical”, una organización colectiva real de presión en la que todavía persisten ideas comunes en la década de los 70 y los 80 pero de dudosa vigencia en el actual contexto histórico. Sin embargo, lo que más contribuyó a la actitud de rechazo de estos profesionales universitarios se explica en el territorio político: las contradicciones de la Administración Figueres. Ese gobierno hizo una propuesta esencialmente positiva como la EDU 2005 pero, varios meses antes en el año 1995, ya había aplastado al Magisterio Nacional opuesto a una propuesta de ley de pensiones, que fue aprobada por la legislatura (ley precipitada, parcial e injusta socialmente). Debe reconocerse, sin embargo, que este rechazo y las críticas vertidas fueron de un carácter excesivamente ideológico y poco constructivo, sin brindar alternativas o propuestas de recambio.

No obstante, también hubo cuestionamientos constructivos por parte de los universitarios: la investigación mencionada antes del Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas y sus recomendaciones en lo que se refiere a la parte económica del proyecto EDU2005 fueron realizadas con una actitud positiva con relación a la iniciativa gubernamental. Todavía hay una oportunidad para que las debilidades conceptuales y económicas que éste proyecto posee puedan confrontarse de una manera precisa y constructiva en los próximos años, y buscar un plan de desarrollo educativo de visión estratégica. Pero se trata de territorio pantanoso. En agosto del 2000, se intentó nuevamente por parte de la fracción parlamentaria del PLN promover el EDU 2005, pero la iniciativa provocó rápidamente el rechazo de los gremios magisteriales, no en cuanto a lo académico sino con relación a la posible pérdida de una compensación salarial por el aumento del ciclo lectivo (que ganaron por medio de un arbitraje en ese año).

De una manera comparativa, y a pesar de los golpes infligidos al magisterio con la ley de pensiones, debe decirse que no es sino hasta la Administración Figueres que se nota una voluntad política importante por revertir el proceso de estancamiento del sector educación. En la Administración Arias Sánchez se habían tomado importantes acciones para mejorar la calidad propiamente académica (pruebas nacionales, informática, etc.), pero la educación no recibió una inversión o un intento de inversión significativos. Las administraciones Monge y Calderón no tuvieron un impacto muy positivo en la educación (de hecho, en la segunda se agudizaron algunos de estos problemas). En el gobierno del Ing. Figueres Olsen y en lo que se puede apreciar del Dr. Rodríguez Echeverría se observa una voluntad por mejorar la inversión educativa y resolver algunos de los problemas más fundamentales. Esto probablemente por una mejor situación económica. La propuesta EDU2005 fue una evidencia de esta voluntad pero, también, lo fue el apoyo dado al proyecto de elaboración de textos educativos, serie *Hacia el siglo XXI*, [325] la ampliación de la informatización en la educación primaria y secundaria, incorporación de la lengua extranjera desde primaria, así como las decisiones para realizar una inspección efectiva en la educación privada. No sobra decir que fue en la Administración Figueres Olsen donde se logró una ampliación en días del ciclo lectivo y una importante construcción de instalaciones para colegios a lo largo del territorio nacional. Otro indicador de esa voluntad política se expresa –como mencionamos– en el crecimiento de la proporción destinada a la educación en el presupuesto nacional durante esa administración. La misma voluntad política se expresa en el gobierno de Miguel Angel Rodríguez: cuando fue ministro de Educación Claudio Gutiérrez, manifestó convergencia con las mismas líneas de desarrollo educativo de la anterior administración (aunque hay diferencias). El nuevo ministro, Lic. Guillermo Vargas, también se ha colocado en una orientación similar. Lo que es aun más relevante: el Dr. Rodríguez ha señalado a la educación como una de sus prioridades. Ha dicho, por ejemplo:

“La creación de más y mejores empleos exige una mayor calidad del capital humano, siendo éste uno de los más importantes y urgentes de la reforma costarricense. No es posible continuar una etapa decrecimiento con empleos de mayor calidad y generando mayores ingresos, sobre la base de la situación actual de la educación primaria, con la limitada cobertura de la enseñanza media con los problemas asociados a la vinculación de la educación terciaria con las demandas del mercado en ciencia y tecnología.” [326]

Según datos suministrados por la prensa local y confirmados por el Ministerio de Hacienda, la educación fue notablemente privilegiada en 1999 (se pasó de 153.489 millones de colones a 196.526,7 millones). [327] En 1999 la cobertura en secundaria dio un salto (64,3%) y el gobierno de Rodríguez se plantea que suba a 72% en el 2002.

¿Y las finanzas? El asunto de fondo no está en los porcentajes porque existe conciencia extendida que un 6% o 6,5% del PIB para educación es insuficiente para resolver los problemas que existen en el sector y enfrentar con éxito los retos del nuevo escenario histórico. El fondo es político: ¿hay o no voluntad? Aquí, por supuesto, hay matices, influjos en un sentido y en el otro. No obstante, y a pesar del forcejeo que se dio, en la mitad de año 2000, entre Defensoría de los Habitantes y otras entidades colectivas con el gobierno de Rodríguez por no haber ajustado el porcentaje del PIB de acuerdo a la nueva metodología de cálculo, el asunto debe verse con una perspectiva histórica: creemos que sí ha existido, aunque insuficiente, una voluntad política positiva. De hecho, los mismos términos del acuerdo en 1998 del gobierno con las universidades públicas con relación al FEES, como analizaremos luego, manifiestan esta voluntad. Esto parece revelar una real conciencia del valor de la educación en el nuevo contexto, y la voluntad de las últimas dos administraciones gubernamentales, y –en general– de los grupos políticos dominantes, por abordar los problemas engendrados durante la crisis y el proceso de la reforma de modelo económico. Algo altamente significativo: por primera vez, debe añadirse, se buscó la continuidad en los programas y acciones educativas, por encima del cambio gubernamental (incluso en los gobiernos seguidos del PLN, 1970-1978 y 1982-1990, los cambios políticos afectaron esta continuidad). La ruptura de los “ciclos electorales”, hasta donde esto sea posible, es esencial para el país, y para la educación sería una premisa para su progreso (necesaria, aunque no suficiente).

¿Qué ha pesado para motivar voluntades positivas en esta dirección? La presión colectiva es un factor, tanto de grupos directamente concernidos como de la población en general; también el peso moral social del retroceso sufrido. La situación económica más favorable debe incluirse en la ecuación. Pero hay más: no solo la conciencia sobre la educación como instrumento de progreso, sino muy en especial el papel del conocimiento, la cultura y la educación en la nueva economía y en el curso del escenario histórico que vivimos. ¿Qué “corredor tecnológico” o qué “San José South” se puede ni siquiera balbucear si la educación básica está en ruinas? En el mismo contexto, debe consignarse sobre la educación y la voluntad nacional y política el impacto que ha tenido un asunto, tan relevante de diferentes maneras, como la instalación en Costa Rica de INTEL y otras empresas de alta tecnología (no debe olvidarse que no solo se trata de industrias de *microchips*: por ejemplo, el gigante farmacéutico Abbott también se instaló en Costa Rica.), aparte de aquellas consecuencias que, de manera directa o indirecta, ya ha generado sobre la enseñanza de las ciencias naturales y las técnicas (que empujan hacia cambios significativos).

En general: la Administración Rodríguez Echeverría, tanto por su programa de gobierno como por sus compromisos públicos, ha seguido este cambio de rumbo en la inversión estatal para el sector educación. La viabilidad futura de ese rumbo dependerá, por supuesto, de las posibilidades económicas del país. Todo parece indicar que la situación económica comenzó a revertirse en el año 97 y 98, con más señales positivas,

permitiendo suponer mejores condiciones financieras que prevean asegurar estos nuevos compromisos educativos. No obstante, debe decirse, también, dependerá de los grupos de presión educativos. En Costa Rica, como en toda democracia, el influjo de los grupos de presión termina pesando en el curso de los acontecimientos. No son premisas o voluntades abstractas o planes apriorísticos los que conforman la realidad, es más bien el viviente tejido social el que termina moldeando el devenir histórico. Esto no debe perderse de vista. Los fines sociales requieren del concurso, la concertación, y la acción de los agentes sociales. Lo que será importante es que estos grupos exhiban lucidez, seriedad, responsabilidad, pertinencia con relación al escenario histórico y sus tendencias.

## **UNA AGENDA NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN**

¿Cuáles son los retos ineludibles en el próximo período histórico? En primer lugar, la ampliación de la escolaridad (más años en el sistema educativo para más personas); esto implica ampliar la cobertura educativa tanto en la educación preescolar como en la educación secundaria (especialmente). [328] Otro reto: un mejoramiento sustantivo de la calidad educativa; esto se puede poner en términos de “objetivos *producto*”: mejorar significativamente el perfil del egresado de la educación preuniversitaria costarricense. Para lograr esos dos retos se requieren fortalecer dos grandes instrumentos: por un lado, la infraestructura, tanto en términos de instalaciones y su mantenimiento, como de recursos didácticos. En segundo lugar, un mejoramiento del cuerpo docente (se trata de ampliarlo cuantitativamente, mejorar la calidad de su formación a través de una mayor exigencia académica y, al mismo tiempo, aumentar las condiciones de estímulo que permitan promover a las personas que ya están en la acción educativa y atraer a mejores profesionales, más competentes, a esta acción). Los focos principales de atención: social y regionalmente, los sectores débiles económicamente y las zonas rurales. Con relación a los niveles educativos: la educación media.

### **“Reingeniería” y recursos**

No es posible pensar en cumplir estos retos y desarrollar estos instrumentos sin cambios importantes en la institución educativa. Es decir: transformaciones, “reingeniería”, en el Ministerio de Educación Pública. No puede seguir siendo un paquidermo institucional, lento, rígido, atrasado con relación al progreso educativo y académico internacional, y ajeno a la acción de la sociedad civil, con una masa laboral amparada en un régimen de Servicio Civil que fomenta la inercia y la falta de eficacia en la acción. [329] Sin duda, en la educación costarricense hay una falta de medios para influir tanto en las decisiones administrativas, académicas como en la calidad de la educación por parte de los padres de familia. También existe debilidad de los directores de escuelas para su gestión educativa y administrativa. El economista Ricardo Hausmann lo reconoce con toda claridad: “El financiamiento, las decisiones salariales, las decisiones de inversión en la contratación de maestros, todas son decisiones que se toman a nivel

central”. [330] ¿Qué se debe hacer? Por un lado, se trata de una *descentralización* y una *desburocratización* (que impere una lógica educativa y no una lógica burocrática) y, también, una *despolitización* que permita trazar programas de largo plazo con continuidad y estabilidad. Lo que se debe buscar es: descentralizar la gestión educativa aunque, al mismo tiempo, preservar y desarrollar una centralización de la evaluación y fiscalización, así como de las pautas generales de la educación nacional.

Una pequeña digresión me parece pertinente que se introduzca aquí. ¿Descentralizar significa municipalizar? Existen sugerencias para una mayor participación municipal en las escuelas públicas y de locales de salud. [331] Eso sería un grave error. No se trata de trasladar la gestión centralizada nacionalmente hacia las municipalidades, porque esto simplemente reproduciría los defectos que en el ámbito nacional existen. Lo razonable sería fortalecer la gestión de los directores de escuelas así como la participación de los padres de familia. [332] Por eso me parece pertinente la propuesta de dar mayor autonomía a las escuelas, como dice el Economista Jefe del BID: “... que sea ella la que decida sobre asuntos como siguientes: ¿Con qué tipo de maestros trabajará? ¿Cuántos maestros contratará? ¿Cómo nos va a promover? ¿Los puede despedir? ¿Cuánto gastar en mantenimiento? ¿Cuánto gastar en entrenamiento? ¿Cuánto gastar en equipos educativos? Es necesario redefinir la función del gobierno dándole con mayor claridad una misión de financiamiento y haciendo que pague por los productos y no por los insumos. Pasando la plata a las escuelas en función de los alumnos que tienen y no en función del número de docentes.” [333]

Un asunto que deberá replantearse decisivamente: la relación entre gastos salariales y administrativos frente a la inversión en equipo, infraestructura, etc. Los primeros suman más del 90% de los recursos del MEP.

Para avanzar en el camino de la despolitización se podría pensar para la educación en un grado de autonomía semejante al que posee el Tribunal Supremo de Elecciones. Tal vez lo más fácil sería dotar al Consejo Superior de Educación de las condiciones legales, materiales y políticas para regir efectivamente la educación costarricense preuniversitaria. Hasta ahora ha sido prácticamente una dependencia bajo la bota del Ministro de Educación de turno.

Para eso serán necesarios muchos recursos. Un 6% del PIB es insuficiente para cubrir las metas educativas más fundamentales. Algunas sugerencias por parte de organismos internacionales apuntan a porcentajes del orden del 7 y 9%. Es necesario pensar en un compromiso nacional mayor con la educación costarricense. La población debe estar consciente y dispuesta a sacrificar recursos de otros rubros para invertir en la educación nacional. En esta dirección, debe subrayarse el hecho que todas las encuestas de opinión realizadas en los últimos años expresan una disposición positiva de la población costarricense para aumentar la inversión en educación preuniversitaria.

La sociedad civil costarricense estaría dispuesta a aumentar los recursos para la educación pública si ésta participa de una manera más amplia en los procesos de control y gestión de la acción educativa. ¿Cuál debe ser la participación de la sociedad civil? Evidentemente a través de los padres de familia, la comunidad, las empresas, las cooperativas, pero ¿cómo? Debe entenderse por otra parte que la gestión educativa no es un asunto “democrático” (voluntad de mayorías) o de aquiescencia social. El concurso de expertos y profesionales (aunque no solo en educación) es decisivo. Considero que una participación mayor y diferente de las universidades es en esto un factor importante. Pero estas mismas instituciones deberán replantear su propio quehacer y la forma en que se ha realizado tradicionalmente su vínculo con la educación preuniversitaria. Es un asunto que exige importantes reconceptualizaciones y la generación de proyectos y orientaciones generales, dentro del marco establecido por un nuevo estilo nacional de desarrollo.

### **Privilegiar lo académico**

El asunto como hemos reiterado en este trabajo no es simplemente de recursos materiales. La política y la organización educativas así como los fines y métodos académicos deberán reformarse apropiadamente de cara a las exigencias del nuevo escenario. En esto, por ejemplo, no se deberá abordar la problemática de la educación solo a partir del mejoramiento de los indicadores cuantitativos, deberá también plantearse un marco cualitativo propiamente académico e intelectual. ¿Cuál es la agenda académica? En lo que sigue vamos a sugerir apenas unos cuantos lineamientos generales que deberán evaluarse con mucha seriedad. Para empezar, tal vez, podríamos retomar los fundamentos para la educación del nuevo orden consignados por el *Informe Delors*: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Es posible unificar los ejes en uno solo: “aprender a ser”, que refiere a la realización personal con calidades de vida y valores sociales y éticos. Para “aprender a ser” se requiere aprender a aprender, a hacer y a convivir, o de otra manera: aprender a aprender, hacer y convivir son parte de aprender a ser. Pero dejemos aquí la semántica filosófica. Obtenemos una útil perspectiva general que nos refiere en particular a dos asuntos capitales: por un lado, la relevancia del aprendizaje en los procesos educativos y por lo tanto del *sujeto educativo* y, por el otro, el paradigma de la educación permanente (que condicionará *todas* las acciones educativas). Es decir, existe una dialéctica entre enseñanza y aprendizaje que debe resolverse a favor del aprendizaje significativo pero, a la vez, concebido como un proceso continuado a lo largo de la vida. Ambas consecuencias afectan currículos, métodos, sistemas educativos y su vínculo con el entorno social nacional e internacional.

“Aprender a aprender” señala la necesidad de una gestión educativa que prepare a incorporar conocimientos y saberes en un escenario que sobredimensiona conocimiento e información y su transformación constante: destrezas y medios para la distinción y la apropiada escogencia. Pero “aprender a aprender” no quiere decir subvalorar los contenidos cognoscitivos. Para no evadir una polémica que se ha dado en nuestro país en los últimos años: en primer término, será importante alejar de la práctica educativa las premisas que provocan una subestimación de la instrucción de calidad y exigencia académicas. Con total justicia, debe fortalecerse la dimensión pedagógica en los procesos educativos, pero sin permitir extremos que debiliten la formación. Ha sido señalada por varios intelectuales nacionales una distorsión en ese sentido que ha promovido una disasociación de pedagogía y contenidos cognoscitivos, a la vez que una sobredimensión de los aspectos curriculares (por más importantes que éstos sean). En las mismas universidades se vive este divorcio desafortunado entre las disciplinas científicas, humanidades o artes y la educación. No se puede ir por supuesto a los extremos (los contenidos aunque necesarios no son suficientes y menos aun en un escenario histórico que pone su énfasis precisamente en el cambio cognoscitivo), pero debe trabajarse en una nueva e inteligente orientación que armonice e integre las varias dimensiones que intervienen en el quehacer educativo. El concurso interdisciplinario o transdisciplinario en esto es decisivo. En segundo lugar: se debe adecuar la práctica educativa a las tendencias internacionales modernas y positivas en la educación. Sin duda, un influjo *constructivista* permea la educación mundial, y esto ha influenciado nuestros currículos nacionales. La intención positiva, sin embargo, ha tenido en nuestro país la debilidad extraordinaria de un contingente docente formado esencialmente en aproximaciones educativas *conductistas*. No ha habido suficiente convergencia de *currícula*, programas, docentes y recursos didácticos en una dirección pedagógica. Tampoco debe asumirse que lo conveniente sea epistemológica y educativamente una matrícula sin más en el constructivismo. Muchas veces, en ese tipo de aproximaciones se debilita la importancia de las dimensiones socioculturales. Se deberá buscar un marco teórico, integrador, flexible y dinámico, abierto, pero que fundamente todas las dimensiones del quehacer educativo (lo que ahora existe no posee ni rigor ni organicidad). En el país existe suficiente experiencia y calidad de académicos que pueden contribuir a definir una estrategia educativa en ese sentido.

La educación nacional reclama, además, una modernización de sus currículos y métodos de acuerdo a los cambios promovidos por el contexto histórico. La importancia creciente de las ciencias (naturales, matemáticas y sociales) y las tecnologías (físicas y biológicas) obliga a su fortalecimiento en el quehacer educativo. También, debe haber un acercamiento mayor entre la primaria y la secundaria: modificar los modelos pedagógicos divergentes que existen en primaria y secundaria (del maestro único al gran número de profesores de la secundaria). Sin duda alguna, debe lograrse un nivel de especialización mayor en las metodologías de la escuela primaria y, también, por el otro lado, será necesaria una reducción del número de las asignaturas en la educación secundaria. [334]

Me parece acertada en ese sentido, por ejemplo, la orientación de la modalidad de “trabajo por áreas” que se empezó a aplicar en 1997 en 1.000 escuelas públicas: dos maestros, uno para español y estudios sociales y otro para matemáticas y ciencias. [335]

Hay un llamado a una educación que prepare más para el trabajo, pero para el tipo de trabajo del futuro: fundamentado en el conocimiento. Esto apunta simultáneamente a: aprender a hacer y convivir. Por eso, en particular, a una formación con la perspectiva de la educación permanente: no atada a una etapa limitada de la vida. Como dice el rector de la UCR, Gabriel Macaya: “No se puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud baste para toda la vida. La rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber”. [336] En ese sentido, se plantea una formación que prevea pasos hacia la educación superior (aunque no necesariamente universitaria), lo que obliga a una relación aun más estrecha con las instituciones de educación superior. En esa dirección, las especialidades académicolaborales deberán cultivarse desde la misma formación preuniversitaria. Un ejemplo: todas las tendencias internacionales en la educación plantean la necesidad de armonizar e integrar la educación técnica con la educación académica en la secundaria. Esto con el propósito de permitir una educación superior diversificada a lo largo de la vida. En ese sentido, pareciera bastante pertinente la propuesta de una misión del BID con relación a la educación diversificada. Esta propuesta sugiere un tronco común importante de áreas como las matemáticas, el lenguaje, las ciencias históricas y sociales, las ciencias físicas naturales y los idiomas extranjeros, y sugiere un conjunto de otras áreas libremente escogidas por los estudiantes como: “computación, comercio, agricultura, idiomas y traducciones, electrónica, secretariado, etc.” [337] Estas últimas áreas pueden ser enseñadas por instituciones como el INA, colegios técnicos, ONG’s especiales, empresas privadas, institutos, etc. [338] Puede buscarse incorporar en este tipo de propuesta el modelo generalizado en Europa que incluye varias opciones formativas para concluir los estudios secundarios, en donde (en su mayoría) la conclusión satisfactoria de todas o cada una de ellas permiten paso a la educación superior. Este tipo de consideraciones apunta a reformas importantes en la educación media (muy especialmente la diversificada).

Y con relación a los métodos no se puede dejar por fuera el impacto de las tecnologías de la información y comunicación en todo: computadoras, calculadoras, Internet, videoconferencias, redes educativas, educación a distancia, etc. En cada institución o región es esencial asumir el progreso tecnológico como un apoyo básico. Para esto se deberá afinar las estrategias, porque muchas veces su utilización aun contando con los medios físicos no es adecuada. ¿Se aprovecha óptimamente, por ejemplo, la ya instalada batería de laboratorios de informática? Debe asumirse que el nuevo contexto tecnológico ofrece posibilidades extraordinarias para el progreso educativo y en general el desarrollo sostenible, si es que se sabe aprovecharlas. Por ejemplo, con relación a poblaciones rurales alejadas, pueden ser de gran utilidad

instrumentos como las Pequeñas Comunidades Inteligentes (LINCOS), impulsadas por el Instituto Tecnológico de Costa Rica, el Massachusetts Institute of Technology y la Fundación Costa Rica para el Desarrollo Sostenible con el patrocinio de empresas como Motorola y Hewlett Packard. [339] Consiste en contenedores adaptados con enlace de satélite, conexión telefónica inalámbrica, laboratorio de análisis, servicios de telemedicina, computadoras y paneles solares. Se trata de un recurso que integra no solo dimensiones educativas como la posibilidad de educación a distancia, sino también influjos culturales, el comercio electrónico, y chequeos médicos. Esto no es ciencia ficción: es una realidad y, más aun, una demanda a responder inmediatamente.

Todas estas líneas intelectuales para el quehacer educativo asumen un escenario histórico que ha hecho de la globalización, la internacionalización, la competitividad, la exigencia de calidad, pertinencia social, las variables fundamentales de la vida nacional. La formación de las nuevas generaciones no podrá hacerse con mentalidad “localista”, “regionalista”, con autoindulgencia o “pobrecitismo”. Las posibilidades del progreso nacional dependen de entender bien este tipo de retos.

Resulta apenas natural en este escenario suponer que los cambios tomarán bastante tiempo (incluso si hay voluntad política, concertación y medios económicos) para penetrar en el tejido social y que se deben buscar todos los mecanismos para no condenar a los estudiantes y familias costarricenses que en los próximos años tendrán que pasar por la educación pública costarricense. Por eso y entrándole a un asunto muy polémico: no debe excluirse la posibilidad de alternativas mixtas como los *bonos estudiantiles* ofrecidos a las familias para que estudiantes de los sectores socioeconómicos más débiles puedan asistir a escuelas y colegios privados de calidad financiados por el Estado costarricense. Sin embargo, para que tuviera impacto social general debería hacerse en una magnitud muy grande, que solo sería posible con un cambio muy drástico del modelo educativo nacional. Esto no parece probable de realizar. La mejor dirección apunta hacia una vigorosa reforma de la educación pública en recursos, régimen docente y de méritos, ideas epistemológicas y pedagógicas, despolitización, descentralización efectiva, modernización curricular y metodológica, etc. Ahora bien, para eso se requiere voluntad política, gremial, institucional, y ciudadana, y, sobre todo, una visión lúcida y estratégica.

## **LA DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS EN LA EDUCACIÓN**

En la anterior discusión estaba presente una premisa implícita: el gasto social en educación (en particular la superior) debe considerarse más como una inversión que como un gasto de consumo corriente. El impacto de la inversión en educación se puede medir haciendo una correlación entre la escolaridad y el producto *per cápita*. En términos generales: si aumenta la escolaridad inicial se puede demostrar que aumenta el ingreso *per cápita* del país. Posee, también, otras implicaciones: reduce la presión demográfica y, además, genera patrones de gasto más apropiados para el desarrollo y, lo que es significativo, mejora la distribución del ingreso. [356] En el contexto de una sociedad de conocimiento, la comprensión de esto se vuelve más decisivo para las estrategias de desarrollo nacional. [357]

### **La dirección de la inversión pública**

Un debate ha girado siempre en torno a esto: ¿es necesaria la inversión pública en la educación?, o ¿sería más conveniente dejarla enteramente en manos del mercado y la empresa privada? Una buena respuesta nos la brinda el economista norteamericano del MIT, Lester Thurow: “(...) los plazos de tiempo para el capitalista privado son demasiado grandes para ajustarlos a la duración de la educación. Los capitalistas simplemente no invierten en sectores donde tienen que comprometerse en una secuencia de inversiones con bajos rendimientos, altos riesgos y valor declinante de los activos.” [358] En efecto, el asunto de fondo reside en que no se puede valorar el capital humano de la misma manera: “el capital humano difiere del capital físico en tres aspectos importantes: (1) El capital humano no se puede poseer como una propiedad. (2) Las inversiones en capital humano a menudo requieren un plazo de tiempo mucho más largo que el permitido por el capitalismo. (3) Las inversiones en conocimiento que se tienen que hacer para generar industrias basadas en la capacidad intelectual, se deben realizar en un contexto social completamente ajeno a la orientación individualista del capitalismo.” [359] La opinión del asesor económico del Presidente Clinton es muy drástica: “Las inversiones privadas en educación son por su misma naturaleza anti-igualitarias y siempre estarán concentradas entre aquellos con grandes ingresos. (...) aquellos que no tienen fondos no pueden apostar a la posibilidad de que tendrán grandes rendimientos económicos con una mayor educación y a menudo se atemorizan ante los riesgos del fracaso.” [360]

Evidentemente, en la estrategia del futuro será necesario tomar en cuenta varios protagonistas con lugares y funciones precisamente determinados. Con relación a los cambios en el desarrollo del planeta, sin duda, con base en la dinámica del mercado internacional, serán las empresas privadas a la vez que las organizaciones no gubernamentales las que estén en mayores condiciones de lidiar con las tendencias del contexto histórico. Pretender que el Estado pueda poseer éxito en esta adecuación a la dinámica y cambios de la producción en el planeta, sería un error; pero un error simétrico sería pretender que la empresa privada se encargue exclusivamente de la educación

nacional y de la formación del capital humano que requiere el país. Bien señala un informe reciente del BID: "... en ningún caso, la empresa educa a la población nacional ni tiene capacidad de prever cuales serán los requerimientos educativos y de formación profesional y técnica en un horizonte de diez años plazo." [361]

Al juzgarse la asignación de recursos estatales en la educación siempre se llega a otra discusión, esta vez en torno a dónde resulta más rentable invertir: ¿en la primaria, la secundaria, la educación superior o la preescolar? En términos generales y si el análisis descansa esencialmente en condiciones económicas, la mayor rentabilidad en la educación disminuye con el aumento del nivel de escolaridad. Esto querría decir, por ejemplo, que es más rentable la inversión en primaria que en educación superior, puesto que la inversión en primaria tiene mayor impacto en la productividad y en el mejoramiento de las capas de la sociedad más débiles económicamente. Es por esta razón que, en general, economistas y funcionarios de organismos financieros internacionales proponen reiteradamente una recanalización de los recursos destinados a la educación preuniversitaria desviando recursos de los niveles superiores hacia los básicos. Por ejemplo, con ese marco analítico como telón de fondo, Ricardo Hausmann opina que el gasto en educación que posee Costa Rica es "razonable para estándares latinoamericanos", pero existe una mala asignación: el gasto en educación superior es muy elevado. De lo que se trataría es de aumentar la "eficiencia interna" del sector. Una premisa de base que sustenta este tipo de análisis: por diversas razones económicas, se ha dado una mayor demanda por educación superior, generando una sobreinversión estatal en este servicio. Por lo tanto, se argumenta: expandir los recursos en educación superior sería completamente equivocado, sobre todo si no se dispone de un nivel básico suficientemente amplio y de buena calidad. [362] En esa misma dirección, algunos economistas y políticos costarricenses han elevado su crítica al trato "diferencial" que se le ha dado a la educación superior estatal frente a la educación preuniversitaria en Costa Rica. Las razones principales que se suelen mencionar para buscar revertir la situación: por un lado, que la educación superior estatal beneficia a los percentiles de población más ricos del país y, por otro lado, que existen signos de regresividad, ineficiencia e ineficacia en la educación superior estatal. [363] Se afirma que la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional (las más grandes del país) aplican políticas de becas que exoneran de manera parcial o total el pago de la matrícula de una manera inapropiada socialmente. La solución a la que normalmente apuntan: el precio de la matrícula debería aumentarse más con base en los costos que representa la educación universitaria y, por lo tanto, disminuir las becas y exenciones que en altos porcentajes se brindan en estas universidades. Normalmente se propone que los estudiantes de las universidades estatales asuman los costos de su educación superior a partir de sistemas de préstamos como los brindados por CONAPE, que suelen ser utilizados por estudiantes de las universidades privadas. [364] A la larga, se dibuja una reducción de la inversión estatal para la educación superior pública. Con relación a estos asuntos, la opinión del exministro de Hacienda de la Administración Calderón Fournier, Thelmo Vargas, sigue

siendo consistente, y merece la pena citar sus palabras exactas en 1998: “La altísima dependencia que actualmente tienen las universidades estatales de fondos públicos (por medio del FEES) que hoy benefician al grupo de ingresos superiores al promedio nacional, debe reducirse y los recursos así liberados han de dedicarse al financiamiento de la educación pública básica y media cuyos beneficiarios provienen mayormente de las familias de bajos ingresos. Posibles esquemas para reducir esa dependencia son: dedicar proporciones crecientes del FEES para financiar un fondo de préstamos estudiantiles; y ajuste de matrículas para adaptarlas a la capacidad de pago de los estudiantes y venta de servicios de investigación de alto nivel al sector productivo.” [365]

Nos interesa analizar este tipo de argumentos con toda seriedad. Una forma de entender los servicios que brinda la educación superior es dividiéndolos en dos tipos: el de interés privado, que significa la capacitación a nivel de pregrado o de posgrado; y el que representa la investigación básica, la formación a nivel de posgrado en algunas áreas y lo que se suele llamar la configuración de la nacionalidad y la identidad social y colectiva. Este último corresponde a las llamadas “externalidades” que supone un bien público, mientras que el primer tipo corresponde a un bien de naturaleza privada (el beneficio es para el individuo privadamente). Con base en estas distinciones lo que sostienen los economistas es que el bien de naturaleza o rentabilidad privada ha sido normalmente subsidiado en exceso en buena parte de los países en desarrollo. Al asumir esto como premisa se busca justificar la introducción de aumentos en los costos de la matrícula y otras tasas a los estudiantes que permita disminuir este subsidio exagerado. Esta lógica es, sin duda, muy fuerte.

Analícemos esto por partes. En primer lugar, en efecto, se debe reconocer que el asunto de la composición social de la universidad pública debe abordarse con toda profundidad y rigor. Globalmente, toda la educación superior pública y privada no beneficia directamente a los grupos sociales de menor ingreso. Esto es común a varias partes del mundo. Por ejemplo, con base en estudios realizados por el Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la UCR (IICE): en el año 1992, alrededor de un 60% de los estudiantes de primaria eran parte de familias colocadas en el 40% más pobre de la población, mientras que –en contraste– un 71% de aquellos que ingresan en la educación superior pertenecen al 40% más rico de la población, y solo un 13% al 40% más pobre de la población. [366] Nadie puede negar la disparidad e injusticia sociales que esto representa cuando, además, se toma en cuenta que la educación es factor decisivo para la movilidad social. Esto debe corregirse. Ahora bien, debe tenerse cuidado con la forma de suministrar este tipo de información porque se puede transmitir una sensación equivocada: “40% más rico” se identifica a un grupo humano de poderosos, ricos y “niños de papi”. Estos serían los que nutren las universidades. Detengámonos un momento en este asunto. Retomemos los datos que ya suministramos sobre la estructura de clases sociales en la Costa Rica de 1995: clase alta (4%), clase media alta (12,8%), clase media baja (16,9%) y clase baja (65,8%). ¿Qué significa provenir del 40% más rico

del país? Significa provenir de la clase alta, la media alta, la media baja (que suman un 33,7%) y de algún sector de la clase baja (6,3%). ¿Qué es lo que queremos subrayar aquí? Que los datos relativos o las imágenes superlativas abstractas pueden resultar engañosas y distorsionar la realidad.

## La composición social de las universidades

Ahora bien, ¿cómo es esa estructura en las universidades públicas? El anterior Rector de la UNA, Jorge Mora, nos ofrecía en 1996 un juicio provisional: "... un porcentaje muy significativo de los estudiantes que ingresan a la Universidad Nacional provienen de familias de una condición socioeconómica que les impide costearse los estudios universitarios. En este caso, su posibilidad de formarse como profesionales y de brindarle una contribución de calidad al desarrollo del país, solo es posible por la oportunidad brindada por esta universidad pública". [367]

En abril de 1997, CONARE-OPES publicó un estudio sobre las características socioeconómicas de los estudiantes de las universidades estatales en 1996. Sus conclusiones son importantes: el 73,6% de los estudiantes de la UCR, ITCR y UNA provenían de colegios públicos, un 11% de semipúblicos y un 12,4% de privados. [368] La UCR es la que tenía mayor porcentaje de estudiantes de privados y semioficiales. Los porcentajes de estudiantes que trabajan: el 26,4% en la UCR, 28,8% en el ITCR, 39,4% en la UNA, y un 61,4% en la UNED. [369] La proporción de padres y madres de los estudiantes con educación primaria como máximo es elevado relativamente. Los padres: 37,2% en el ITCR, 51,8% en la UNA, 34,4% en la UCR. Las madres: 39,2% en el ITCR, 52,2% en la UNA y 35,1% en la UCR. [370] El ingreso familiar de las familias de los estudiantes se ubica mayoritariamente por debajo de los 150.000 colones. El siguiente cuadro nos consigna la información.

ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES ESTATALES INGRESO FAMILIAR, 1996, porcentajes								
	Total	Menos de 50*	De 50 a 100	De 100 a 150	De 150 a 200	De 200 a 250	De 250 a 300	300 o más
UCR	100	16,3	30,2	19,1	11,4	8,5	3,8	10,7
ITCR	100	10,7	30,8	19,6	14	9,8	5,1	10
UNA	100	20,1	36,4	18,4	10,7	6,1	2,7	5,6

UNED	100	19,5	40,1	18,6	10,4	5	2	4,4
* En miles de colones. Fuente [CONARE-OPES: <i>Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales 1996</i> , San José: CONARE-OPES, 1997, p. 258]								

En la UNA el porcentaje de estudiantes cuyas familias no ganan más de 150.000 colones es 74,9%, en la UNED el 78,2%, el 61,1% en el ITCR, y un 65,6% en la UCR.

Otro elemento interesante que brinda ese documento de OPES es el relativo al número de miembros de la familia, que consignamos a través de la siguiente tabla.

<b>NÚMERO DE ESTUDIANTES DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES POR NÚMERO DE MIEMBROS DE LA FAMILIA, 1990 Y 1996</b>		
	1990	1996
De 1 a 3	21,6%	25,3%
De 4 a 6	60,9%	62,3%
De 7 a 9	14,5%	11,1%
10 o más	3%	1,3%
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales 1996</i> , San José: CONARE-OPES, 1997, p. 251]		

Si se cruza las variables “ingreso menor de 150.000 colones” con familias en un 74,4% de más de 4 miembros, podemos concluir que existen dificultades reales para que un porcentaje muy elevado de los estudiantes de estas universidades puedan efectivamente pagar altos precios de la matrícula universitaria.

Otro indicador sobre la composición socioeconómica de los estudiantes en las universidades estatales es el porcentaje que debe trabajar en algún momento de sus carreras: el 77,6% de los graduados en el año 1995 lo hicieron. Los de la UNED fueron un 93,8%, en la UNA 80,8% y en la UCR y el ITCR un 65,3%. [371] Sin duda, trabajaron por necesidad: 74,2% trabajó en forma permanente. [372]

Con base en estos datos, se confirma la opinión del exrector de la UNA, no solo para esa institución sino para todas las estatales.

En dos artículos publicados en el diario *La República* en 1994, el economista Miguel Gutiérrez Saxe ofreció un cuadro que señala la extracción social de los estudiantes universitarios según tipo de universidad. Nos parece conveniente incorporarlo en nuestro análisis.

CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, POR TIPO DE INSTITUCIÓN			
Quintil de ingreso	Ingreso familiar promedio*	Universidades públicas	Universidades privadas
Quintil I	18.424	3,7%	0,6%
Quintil II	36.022	9,6%	0,6%
Quintil III	50.011	18,7%	13,6%
Quintil IV	72.404+	28,2%	21,9%
Quintil V	147.592+	39,8%	63,3%

Fuente. [Gutiérrez, Miguel: “Financiamiento de las universidades”, *La República*, 10 de febrero de 1994, p. 13 A; y el artículo “Dos cosas más sobre el financiamiento universitario”]

\*Los datos de Gutiérrez son de diciembre de 1993 según *Encuesta de Ingresos y gastos*.

+Los montos deberían ajustarse para 1999, lo hacemos solamente con base en el crecimiento de la inflación (1994-1998 alrededor de un 77% acumulado), lo que daría para el Quintil IV un promedio de 128.155 colones y para el Quintil V de 261.237,84 colones.

La principal conclusión –si aceptamos estos datos– es que el ascenso social que promueven las universidades estatales es mayor que las privadas.

Con relación a las universidades estatales me parece que debe señalarse una desigualdad regional. En 1996, el 44% de los estudiantes procedía de la provincia de San José, un 41,2% del resto del Valle Central y solo un 14,7% de Guanacaste, Puntarenas y Limón. [373] La situación es persistente con el correr de los años de estudio pues los graduados ofrecen la misma estructura: un 45,8% reside en San José y un 42% en Alajuela, Cartago y Heredia. Estas 4 provincias concentran el 87,8% del total. La conclusión es evidente: Guanacaste, Puntarenas y Limón aportan el 12,2% del total de

graduados (en 1995). Se trata de una significativa desigualdad para esas regiones, que expresan, sin embargo, el contexto general de Costa Rica. Ahora bien, esas tres últimas provincias aportan: en la UCR el 11,2%, el 13,9% en la UNA, y el 21,9% en la UNED. La UNED posee la mayor proporción. Es interesante notar que el lugar donde se encuentra la sede central de cada universidad es significativo con relación al porcentaje de graduados que incorpora: la UCR 55,8% en San José, el ITCR 40,4% en Cartago (aunque en San José hay un 41,8%), la UNA 36% en Heredia.

¿Es posible en esta problemática correlacionar exigencia académica y condición socioeconómica? En nuestra opinión, los estudiantes que provienen de familias de menores recursos económicos, educados en instituciones públicas que en los últimos años han visto debilitadas severamente su calidad y su eficacia, poseen menos oportunidades para ingresar a la educación superior, y menos aún de ingresar o permanecer en las instituciones que mayor exigencia plantean, que son, en general, las públicas (exámenes de admisión, cupos restringidos, pruebas más difíciles, etc.). La esencial exigencia académica es, muchas veces, un obstáculo real para que personas de estas familias puedan ingresar y permanecer en universidades como, por ejemplo, la UCR. La dinámica social, si no mejora la educación nacional, tiende a favorecer cada vez más a las clases sociales más prósperas del país.

Si la base social de la que se nutren todas las universidades corresponde esencialmente a los quintiles cuarto y quinto de ingreso en el país, de zona urbana y con ciertas características mencionadas anteriormente, ¿cómo se le puede pedir a las universidades estatales que posean otro perfil de estudiante (si esto es lo que viene de la educación secundaria)? Es evidente que el problema de la composición sociodemográfica de quienes estudian en la educación superior posee un origen nacional que escapa a la voluntad de las universidades. El objetivo de lograr que más personas de estratos socioeconómicos más bajos y de áreas rurales sean beneficiadas por la educación superior debe asumirse como un objetivo del sistema de educación en su conjunto. En particular, no es posible pensar en lograr ese objetivo si no se mejoran las condiciones de la educación secundaria: mejores rendimientos, menos deserción, menos repetición y una cobertura mayor que conduzca eficazmente a la conclusión de estudios secundarios. Es incorrecto juzgar negativamente a las universidades estatales por poseer un porcentaje de estudiantes proveniente de los estratos de mejores ingresos del país o de zona urbana, como si se tratara de una decisión voluntaria y no por un condicionamiento socioeconómico de múltiples orígenes.

## **La “rentabilidad” de la educación superior**

Es cierto que los recursos financieros aportados por el Estado para la educación superior no deberán expandirse mientras la educación preuniversitaria arrastra serias dificultades financieras y deficiencias. Y, por lo tanto, se debe buscar un equilibrio inteligente. Pero es, también, necesario tener en consideración todos los factores. Por

ejemplo: la rentabilidad de la inversión en educación superior depende del nivel de desarrollo de un país. No es lo mismo para un país en el que exista una base educativa preuniversitaria más o menos desarrollada, que para otro en el que no exista; en la primera opción se vuelve más importante la inversión en educación superior que en la segunda. [374] De la misma manera, la situación económica del país es clave para decidir cuánto se invierte en educación y, en particular, en la superior. Pero hay, además, otras consideraciones dentro de una lúcida estrategia de desarrollo nacional: el impacto de las acciones en la educación superior no solo repercute positivamente en la gestión productiva nacional de manera directa, a través de los cuadros profesionales o de las investigaciones realizadas, sino, también, sobre el mismo sistema educativo. La educación superior es pieza clave del progreso de la educación preuniversitaria, si se desarrolla adecuadamente. Puesto en otros términos: existen otras variables que pesan para concluir que la respuesta no es la simple reasignación de recursos de la superior a la más básica, como una receta general para las naciones en sus diferentes niveles de desarrollo.

La UNESCO ha señalado con preocupación esa tendencia a reducir los presupuestos de la educación superior y redireccionar presupuestos de educación superior hacia otros niveles educativos. Esta sanciona, precisamente, la necesidad de preservar los presupuestos para la educación superior y buscar nacionalmente otros medios de financiación adicionales necesarios para el resto de los niveles educativos. [375] El valor de la educación superior debe colocarse en la perspectiva nacional más amplia:

“El concepto de renta educativa en beneficio de la persona hay que sustituirlo por el concepto de economía externa y sobre todo por el concepto de rentabilidad social que designa los beneficios indirectos generados por la educación en beneficio de la sociedad. Estos son difícilmente cuantificables, pero no por eso son menos reales: la elevación del conocimiento y de las competencias tiene una repercusión sobre el índice de crecimiento de la competitividad del país; la inversión hecha por las generaciones anteriores recae en las generaciones posteriores; es además un deseo de explotar al máximo las aptitudes de los que tienen las capacidades (el concepto de mérito) al servicio del desarrollo; la elevación del nivel de educación incide en el desarrollo de una cultura más democrática y permite un distanciamiento y una resistencia a las arbitrariedades.” [376]

Muchas veces es difícil valorar el influjo que posee la educación superior en una sociedad, porque, en primera instancia no se mide por el tiempo lineal, sino tal vez por un tiempo histórico y generacional. Pero, en segundo lugar, porque es muy difícil de cuantificar el aporte universitario a fenómenos tan intangibles como la conciencia nacional o el progreso cultural.

En la misma dirección: no se puede trastocar los criterios de validación de una institución de educación superior y una empresa. En el primer caso, los criterios de eficacia son de naturaleza financiera y económica, en el segundo caso son de naturaleza esencialmente social. Por eso: “son los criterios de pertinencia social, de calidad de los servicios y de equidad, los que deben gobernarlo, lo que justificará el principio según el cual el apoyo público a la educación superior sigue siendo esencial, sin dejar de reconocer la necesidad de una diversificación institucional y financiera.” [377] Los objetivos de la educación superior están en el largo plazo, un contraste los de la empresa están en el corto plazo. Por estas razones el impacto de la educación superior es difícil de cuantificar en el corto plazo.

Pero hay más: se deben invocar aquí las macrotendencias. La orientación histórica parece asegurar que el gasto en educación superior se volverá más decisivo en los próximos años, en un mundo de conocimiento que ha aumentado significativamente las demandas sobre la formación de la población. El presupuesto y el gasto en la educación superior debe verse no como una carga adicional en las finanzas nacionales, sino como una *inversión* en el mediano y largo plazos para un país. [378] Este asunto es categórico: no se puede descuidar la educación superior en un país si no se quiere romper los lazos con la comunidad cultural, profesional, académica y científica internacional, que constituyen el fundamento del conocimiento, la tecnología y las destrezas que dominan el contexto actual. Una visión unilateral sobre estos asuntos puede conducir al fracaso de una estrategia de desarrollo en el escenario que vivimos.

Transferir los recursos de la educación superior hacia la secundaria o primaria para resolver allí los problemas significaría desatender el sector de educación superior y debilitar las tareas y responsabilidades que este sector posee con relación a la educación y al progreso del país. Si se llegara a resolver los problemas de la educación primaria y secundaria con parte de los recursos hoy destinados a la educación superior (lo cual es una suposición improbable), cuando eso sucediera (y en ausencia de universidades privadas capaces de sustituir a las estatales en calidad y pertinencia social y cultural, y accesibles a sectores socioeconómicos débiles) ya no se contaría con universidades apropiadas para tomar en sus manos los graduados de la educación secundaria y colocarlos en el nivel de formación que exigen los tiempos. Es decir: golpear la educación superior ahora para resolver los problemas de la secundaria, sería adelantar o comprarse problemas en la educación superior del futuro. No se puede improvisar de la noche a la mañana una educación superior para una demanda calculada hipotéticamente dentro de una década o dos décadas. Más razonable es buscar otros medios de apoyo económico para financiar el progreso de la educación preuniversitaria sin tocar la educación superior. No quiere decir esto –por supuesto– que la educación superior no posea responsabilidades con relación a la resolución de estos problemas, todo lo contrario: la educación superior estatal es un factor fundamental para resolver muchos de los problemas de la educación preuniversitaria. Y esto el país lo debe reclamar con energía

absoluta.

En esta discusión, además, no se puede pasar por encima la experiencia de otras naciones. El porcentaje del gasto que realiza la educación superior con relación al total de gastos educativos es un indicador que debe compararse internacionalmente. Véase el cuadro siguiente con estas relaciones en algunos países en dos años: 1985 y 1995.

GASTOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON RELACIÓN AL TOTAL DE GASTOS EDUCATIVOS (Porcentajes)					
	1985	1995		1985	1995
Canadá	28,7	34,7	Argentina	19,2*	21,0
Francia	12,9	17,0	México		17,2
Alemania		22,6	Singapur	27,9	34,8
Grecia	20,1	22,6	República de Corea	10,9	9,5
Suecia	13,1	27,7	Turquía	23,9	34,7
España		15,1	Países Bajos	26,4	29,9
Estados Unidos*	25,1	25,2	Honduras	21,3	16,6
* Dato de 1984. Fuente: [UNESCO, "Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995", París: 1998]					

Estas relaciones funcionan muy diferentemente en cada país. Mientras Corea dedica un porcentaje pequeño (9,5%) a la educación superior del total de gastos educativos, en la misma región Singapur dedica un alto porcentaje (34,8%). Mientras que los Países Bajos destinan casi un 30%, y Canadá un 34,7%, Francia invierte un 17%. Países en desarrollo como México solo dedican un 17,2% o Honduras un 16,6%. En la mitad de los noventa la razón que tenía Costa Rica del gasto en educación superior con relación al total en educación es alta si se compara con otros países: 27,41% en 1995, en 1996 fue 25,50% y en 1997 fue de 23,59%. Esta fue alta en 1985 (35,32%), pero la explicación de esto es la gran contracción sufrida en el sector educativo no superior durante la crisis de los

ochenta. En los años considerados, en todo el mundo, solo los países europeos aumentaron bastante la razón a favor de la educación superior. Y se trata de una tendencia creciente. Un porcentaje cercano al 25% o un poco más parece una relación conveniente para Costa Rica.

Para enfrentar las dificultades en la secundaria, las áreas rurales o sectores pobres y responder a los retos colocados por el escenario histórico, el país deberá buscar más recursos, pero no parece pertinente que se los saque a la educación superior. Por otra parte, como ya señalamos, la ampliación de las demandas sobre la educación superior pública obligará a obtener recursos adicionales que es difícil que puedan provenir de las arcas del Estado. Esto debe tenerse en mente al analizar las perspectivas de la educación superior en el país.

En torno a este debate y para no dejar dudas: es posible que los estudiantes de la educación superior estatal puedan asumir un compromiso mayor en el pago de su matrícula para aportar mayores recursos a la misma educación superior. A veces, cuando el precio de los estudios es relativamente bajo, se pierde la perspectiva del valor extraordinario y el elevado costo nacional y colectivo que representa la formación universitaria. Es razonable que quienes han pagado su formación primaria y media lo hagan con la superior. Pero recuérdese que el 73,6% de la UCR, ITCR y UNA proviene de colegios públicos. Esto debe hacerse con toda precisión y adecuación sociales, para no debilitar el ingreso y permanencia de estudiantes de escasos recursos. Pero, en todo caso, no se trataría en esto de obtener mayores recursos para eliminar o debilitar significativamente el compromiso estatal con la educación superior ni para aportarlos a la resolución de los problemas en los niveles preuniversitarios. Más progresivo es que el ingreso generado por el aumento en la matrícula estudiantil sirva especialmente para beneficiar a esos estudiantes de estratos socioeconómicos más bajos en la educación superior o, a su vez, para optimizar la formación y calidad que se ofrece o para reforzar dimensiones de interés más público y nacional para fortalecer la educación superior y su compromiso institucional con todos los niveles educativos y el desarrollo del país.

Por otra parte, lo que sí se plantea como una demanda vital es un cambio en la estructura de la misión de la educación superior pública: se debe ampliar la proporción de la inversión pública hacia las actividades que van a tener un beneficio público y social amplio. Es decir: la investigación, el posgrado de algunas áreas, su asociación directa con la economía y la sociedad, la gestión cognoscitiva, la construcción de la conciencia nacional y la proyección de la cultura. [379]

## **LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD EN COSTA RICA: PERSPECTIVA GENERAL**

### **ESTADO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD CIVIL: PERSPECTIVAS GENERALES**

Dos vectores sociales y económicos se han juntado en el escenario de principios del nuevo siglo en nuestro país. Por un lado: el hecho que mientras la educación superior pública en esencia no vio debilitado su apoyo estatal en el período 1980-1998 (un cierto deterioro entre 1991-1995), la educación preuniversitaria (especialmente la secundaria) se debilitó. Esto ha tenido implicaciones importantes para la educación en general. Por otra parte, un segundo vector: en el mismo período se dio un crecimiento exponencial de la educación superior privada (más instituciones, más estudiantes, más graduados). En el actual contexto histórico estos dos resultados pesan juntos en la balanza nacional. Veamos cómo.

#### **La demanda de educación superior**

En los países desarrollados, la educación superior concentra a casi un 60% de la población en edad correspondiente (en algunos países más del 80%). En Costa Rica tenemos hoy entre 100.000 y 120.000 estudiantes en la educación superior. Si pensamos en un porcentaje similar al promedio de los países desarrollados en la formación superior, estaríamos hablando de una población entre los 300.000 y los 350.000. La expansión de la educación superior solo podría ser atendida por medio del concurso privilegiado de las instituciones privadas. Por eso, la educación superior privada tiende a incrementarse naturalmente en un contexto que no solo ejerce presión sobre los presupuestos públicos y, también, sobre las acciones de gestión directa por el Estado. Puesto en otros términos: la reconstrucción de las acciones entre la sociedad civil y el Estado en el nuevo contexto histórico solo puede fortalecer la educación superior privada en términos de espacio social y cultural e inversión. Esto significará una inevitable presión nacional para mantener o reducir los recursos estatales para la educación superior pública y destinarlos específicamente a la preuniversitaria, mientras el espacio de la educación privada superior crece. En 1980 ejercer este tipo de presión sobre las universidades estatales era muy difícil, porque no había alternativas; sin embargo, las universidades privadas a principios del siglo XXI sí constituyen alternativas baratas para el Estado (aunque no para los individuos) en una colección nada despreciable de disciplinas. Si se siguiera una lógica “financiera” sin más se trasladarían recursos de la educación superior pública a la preuniversitaria y se apoyaría políticamente a las universidades privadas. Pero la lógica que determina la evolución de una sociedad es más compleja: involucra dimensiones políticas, económicas, culturales, sociales, que se suman en una resultante. También, es un asunto de grupos de presión: los grupos humanos alrededor de la universidad estatal

siguen siendo fuertes, lo cual asegura una respuesta social real que pesa mucho en el resultado histórico. Nadie puede negar que los universitarios de las instituciones públicas preservan una importante influencia política en el país (enfrentarlo puede arriesgar una crisis de gobernabilidad). En segundo lugar, y lo que es más importante: existe conciencia social de que debe valorarse el papel de la educación superior pública más allá de la mecánica conveniencia financiera o de la simple lógica de quitar presupuesto aquí y ponerlo allá, y, también, hay comprensión de que la educación privada no está en condiciones de sustituir en Costa Rica a la educación superior estatal ni en la formación profesional de calidad, ni en las tareas de investigación, ni en la acción social, ni en la construcción del progreso cultural general. Las universidades privadas en Costa Rica, en general, no ofrecen estándares mejores en la calidad educativa (con muy leves y singulares excepciones) que las universidades públicas y no pareciera que esta situación pueda modificarse drásticamente en los próximos años. Lo que esto quiere decir es que si la sociedad costarricense decidiera debilitar sustancialmente la educación superior estatal para apoyar la preuniversitaria y apuesta a la educación superior privada para sustituir a la pública, estaría cometiendo un extraordinario error.

El convenio sobre el FEES alcanzado en 1998 hizo converger algunos de estos vectores. A diferencia de las amenazas que vivieron las universidades estatales en la anterior administración socialcristiana en torno al FEES, con el gobierno de Miguel Angel Rodríguez (él mismo catedrático de una universidad estatal y que incluye dos vicepresidentas que han sido figuras universitarias relevantes: Elizabeth Odio y Astrid Fischel) se ofreció un “respiro” que mejora las perspectivas financieras de estas instituciones. Y la recalificación del PIB en abril del 2000 aumenta esas condiciones beneficiosas. En los años siguientes, se verá si esta conducta política persiste y se cumplen y operacionalizan positivamente los acuerdos establecidos.

## **La distribución de espacios académicos**

¿Cuáles conclusiones se pueden sacar de este contexto? Es necesario asumir el crecimiento de la educación superior privada no como un “mal” a tolerar porque no hay remedio –una visión extendida dentro de las comunidades de las universidades públicas–. Por el contrario, es indispensable considerarlo como un medio fundamental para el progreso de la formación superior en el país. Nuestra sociedad deberá apoyar su avance de diversas maneras. Esto es una primera conclusión. Una segunda apunta a la calidad: esta expansión no puede hacerse sin parámetros de calidad. La educación superior privada debe expandirse pero con la calidad apropiada y con pertinencia social. Los instrumentos de regulación (evaluación y acreditación) serán decisivos para ofrecer estas garantías a la sociedad. En tercer lugar, si bien la educación superior pública se podrá expandir cuantitativamente, sus objetivos apuntan más bien a la alta excelencia y a funciones para las que posee mejores condiciones que las privadas. Deberá reorientar su misión. Las universidades estatales: hacia la investigación, el posgrado, los servicios y la

acción social y vínculos estratégicos con el entorno social, nacional e internacional.

Los vectores de la nueva situación histórica, con base en un replanteo de las relaciones entre el Estado, la sociedad civil y la educación superior (pública y privada), apuntan hacia una redefinición de espacios académicos y sociales de la educación superior pública y privada. Esto deberá hacerse con base en las fortalezas de cada sector y de la conveniencia nacional. Esto implica, también, la necesidad de mayores mecanismos de intercomunicación entre las instituciones de educación superior pública y privada. Debe colocarse todo esto en la perspectiva más amplia, en la dirección de crear un marco general de educación superior amplio y diversificado, de gran calidad, en la que participen no solo universidades.

En este proceso se requiere una mayor participación de la sociedad civil en el control de las opciones educativas y de los productos que ofrece la educación superior, tanto las privadas como las públicas. En ambos casos se trata de controles de calidad y rendición de cuentas aunque, por sus características propias, de diferente manera. La presencia de la sociedad civil debe darse en varios niveles: por un lado, en la información precisa fidedigna que se debe tener de las opciones educativas y sus calidades; por otro lado, directamente en los consejos directivos de las universidades y las instituciones (así como en las llamadas *parauniversitarias*): en la definición de políticas. Esta presencia, también, debe darse a través de acciones conjuntas de mutuo interés (empresas, comunidades, municipios, individuos). Las tareas del Estado tienen que ver con la fiscalización de la calidad, la eficiencia y la eficacia de la gestión de la educación superior, pero, también, con la concertación de planes estratégicos de desarrollo y con los mecanismos nacionales de apoyo para los mismos. En todo esto la *autonomía universitaria* es una premisa esencial para mantener la distancia y la libertad que le permitan cumplir con sus funciones en el seno de la sociedad. No debe pensarse la autonomía universitaria, sin embargo, al margen de una rendición de cuentas a la sociedad que la nutre. Determinar este estatuto en el nuevo escenario será un tema central para los universitarios y el país.

La globalización y la internacionalización de la economía en la vida social del actual contexto histórico subrayan la necesidad de ampliar los niveles de calidad de la educación superior; lo que se debe traducir en aumento de los niveles de eficacia y eficiencia en el marco de recursos limitados. Los procesos de formación, investigación y acción social deberán internacionalizarse de una manera global, tarde o temprano. Si en algún momento en el pasado fue posible adoptar una visión local y estrecha de la academia (y nunca ha sido realmente así), esto ya no es posible dentro de la perspectiva histórica que vivimos. [380]

La eficacia y la eficiencia de la educación superior se ve cuestionada permanentemente por los retos que enfrenta. Este cuestionamiento se dirige tanto hacia la calidad de sus graduados y la adecuación de la formación que se imparte con relación al contexto social y el momento histórico, así como hacia los procesos para producir ese

tipo de profesionales de alta calidad (el tiempo destinado a las carreras, la pertinencia de los currículos, el uso apropiado de las instalaciones, la calidad y formación de los profesores, etc.). A la vez que el contexto genera una presión sobre la educación superior hacia la racionalización de sus recursos en la consecución de sus objetivos dentro de un sistema general de educación, al mismo tiempo la coloca en un lugar central de las estrategias de progreso nacional. La educación superior posee las condiciones para dar respuestas a los múltiples problemas y situaciones nacionales y regionales. En el nuevo contexto constituye probablemente el mejor instrumento y de mayor pertinencia en la construcción de una sociedad de conocimiento en nuestro país. Se trata, entonces, de una situación dual: una presión sobre sus recursos y la colocación de responsabilidades aún mayores en su compromiso con el progreso nacional.

En el nuevo contexto histórico el mercado tiene y tendrá un peso mayor en la definición de las acciones académicas. No será posible prescindir de los condicionamientos que éste supone en las estrategias para la educación. Sin embargo, la educación no puede dejarse en manos de las leyes del mercado, puesto que ésta produce resultados de interés público que trascienden el interés privado individual. [381] Entonces: a la larga, la inversión estatal en la educación debe apuntalar, esencialmente, las actividades de interés colectivo no privado, *ya sea en las instituciones públicas o privadas*. Por otra parte, el mercado no es ni será nunca suficiente para garantizar ni la calidad de la educación superior ni la existencia de opciones estratégicas. Al igual que en otras dimensiones de la vida social, al Estado le corresponde velar por los intereses *estratégicos* de la nación y la colectividad y el desarrollo de acciones de fiscalización académica.

## **El influjo demográfico**

Finalmente, nos parece pertinente concluir esta parte de nuestro análisis con una perspectiva demográfica. En los años 50 se dio una explosión demográfica (*baby boom*) en Costa Rica y otras naciones. Las posibilidades económicas de la época y el estilo de desarrollo del país en esta segunda mitad del siglo pudieron lidiar exitosamente con las demandas que ésta suponía para la educación: primero en la primaria, luego la secundaria y finalmente, en los años setenta y ochenta, en la educación superior. La crisis de los ochenta y la transición de estilo de desarrollo nos ha colocado en una situación diferente a principios del siglo XXI. Pero la demografía sigue jugando su papel. El Dr. Luis Rosero consigna un nuevo *boom* demográfico entre 1975 y 1985. Desde un punto de vista macrosocial esta población ejercerá presión en los siguientes años por “el empleo, la vivienda y la educación superior”. [382] Puede sostenerse que el *boom* de las universidades privadas (con sus características en cuanto a flexibilidad de estudio, calidad y cultura) en los años noventa estuvo nutrido por este vector demográfico. Y, de la misma manera, ya hacia el futuro, todo parece apuntar a un mayor crecimiento de la demanda por educación superior en la siguiente década. La respuesta en los años

setenta y ochenta frente al influjo demográfico fue la creación de instituciones universitarias públicas. En el nuevo contexto, eso no será posible: ni mediante nuevas instituciones públicas ni, por otra parte, solo con universidades. Las instituciones privadas de educación superior parecen ocupar los mayores espacios en este escenario. Pero no está claro que las condiciones en que hoy por hoy funciona la mayoría de ellas sean suficientes para asegurar la calidad y los requerimientos de capital humano que el contexto plantea. Es decir: en términos cuantitativos, ocupará los mayores espacios sociales de la educación superior, pero no posee el perfil necesario para enfrentar los retos nacionales. Definir su perfil en calidad académica y pertinencia social es una tarea central para el progreso de la nación. La nueva masificación deberá manejarse con mejor habilidad que en los años 70. Tampoco, por otro lado, la misión de la universidad pública podrá ser igual. Se plantea cambios importantes para toda la educación superior privada y pública.

Por otra parte, mientras aumentará la demanda nacional de educación superior, disminuirá aquella en la escolar y preescolar. Como dice Rosero “un respiro para mejorar la calidad”. [383] Esto deberá tomarse en cuenta a la hora de decidir cómo distribuir los recursos nacionales para los diferentes niveles educativos.

En el horizonte se parece dibujar un signo positivo si se acepta un pronóstico demográfico. Las siguientes 2 décadas son lo que Rosero llama un “bono demográfico” para la economía porque, por un lado, la población del primer *boom* (de los 50) no está aún vieja: produce y ahorra. Y, por el otro, la del segundo *boom* está incorporándose en la vida productiva. Disminuye el número de “dependientes”: “por cada 100 personas en edad de trabajar (15-64 años) ha caído de 103 en 1960 a 60 en 1999, y caerá a 48 dependientes en el año 2020”. [384] Para el 2020, sin embargo, los del primer *boom* pasarán a engrosar las filas de la tercera edad dándole final a esta fase de amplia población incorporada a la producción. Si avalamos estos criterios, todo indica que el primer cuarto del siglo XXI será el decisivo para el progreso del país, con una situación demográfica favorable.

La perspectiva que se dibuja es, sin embargo, más compleja. Por ejemplo, una parte de la población del segundo *boom*, cuya edad oscila hoy entre los 14 y 24 años, es precisamente la que vivió en su formación educativa los momentos de la crisis económica, el retroceso de los servicios sociales, las políticas drásticas de estabilización macroeconómica, el cambio de patrón de desarrollo y la transición de un estilo de desarrollo nacional. En 1997 la escolaridad de este grupo fue de 7,8 años, apenas 1,5 años más que 25 años antes en 1973 (6,3 años). [385] Dentro de esta misma población está ese alto porcentaje de jóvenes que no leen ni estudian, no hacen deporte, dedican casi todo su tiempo a ver televisión, visitar “malls” o estar con sus amigos. Una generación para la que las drogas se convirtió en el principal problema (42,7% en una muestra nacional y 54,4% en los barrios marginales). [386] Rehabilitar laboral, cultural y educativamente a esta generación para confrontar los retos del siglo XXI es una tarea

muy difícil. [387] Pero intentarlo es una responsabilidad nacional urgente si se quiere que, a partir del 2020 (?) y si es que se hacen bien las cosas, las generaciones que están naciendo ahora en pleno siglo XXI puedan poseer un país de mayor desarrollo social y mejor calidad de vida.

La educación superior, pública y privada, tiene en esto una responsabilidad central. Aunque no exclusiva. Lo que se invoca aquí es un nuevo pacto social que involucra Estado, sociedad civil y educación superior, vectores fundamentales del estilo de desarrollo nacional en construcción.

### ***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 un 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. [nota al pie1] 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 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.

## NOTAS AL PIE

[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.

[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)..

[6] Incluye las carreras de Publicidad y Diseño Publicitario.

## 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, EUCR, 1978, p. 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.

<b>PLAZAS ACADÉMICAS, PROYECTOS E INVESTIGADORES: ALGUNAS RELACIONES, 1996</b>			
	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: *Estadísticas básicas sobre la investigación en las instituciones de educación superior universitaria estatal 1996*, San José: 1998].  
[CONARE-OPES: *Clasificación del personal de las instituciones de educación superior estatal*, 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: 25° 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 “truncos 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, Alexánder: “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 Brovetto 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 Brovetto 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 Brovotto 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]