

398 7/120
R 9398

Lo

31/2001



ESTA OBRA ES PROPIEDAD DE LA
BIBLIOTECA DEL
CONSEJO NACIONAL DE RECTORES
ACTIVO NUMERO: 1742

142

La Educación Superior en Costa Rica

La Educación Superior en Costa Rica

Tendencias y retos
en un nuevo escenario histórico

Ángel Ruiz



Comisión Nacional de Rectores



Editorial de la Universidad de Costa Rica

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

Primera edición: 2001

Jefa de Planificación:
María Elena Camacho V.

Jefe de la Editorial:
Nimrod Cabezas M.

Dirección Editorial y Difusión de la Investigación:
Mario Murillo R.

© Editorial de la Universidad de Costa Rica
Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio".
Apdo. 75-2060. Fax: 207-5257
e-mail: editucr@cariari.ucr.ac.cr
San José, Costa Rica.

378.728.6
R934e

Ruiz, Ángel

La educación superior en Costa Rica : tendencias y retos
en un nuevo escenario histórico / Ángel Ruiz. - 1. ed. - San José,
C.R. : Editorial de la Universidad de Costa Rica : CONARE,
2001.

xxii, 288 p. : il. (algunas col.)

ISBN 9977-67-625-9

I. EDUCACIÓN SUPERIOR. 2. UNIVERSIDADES --
HISTORIA -- COSTA RICA. I. Título.

CIP/ 898

CC/ SIBDI.UCR

Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de ley.

DEDICATORIA

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

Jorge Vargas Carranza.

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

CONTENIDO

Índice de Cuadros	xi
Índice de Gráficos	xv
Siglas Usadas	xvii
Prefacio	xix
Agradecimientos	xxiii

Capítulo Primero

UNIVERSIDADES COSTARRICENSES: *UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA*

1

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

Capítulo Segundo

EL IMPACTO DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA

33

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

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

Capítulo Tercero

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN EL NUEVO ESCENARIO HISTÓRICO

	79
• LA MISIÓN UNIVERSITARIA	81
• LA RELACIÓN CON EL ENTORNO SOCIAL	85
La internacionalización y mundialización	85
La búsqueda de un significativo impacto social	88
Discrecionalidad gubernamental y universidad pública	90
• LA REFORMA INTERNA DE SUS OBJETIVOS	95
La investigación: <i>una prioridad especial</i>	95
Consideraciones generales sobre la investigación	106
El posgrado	110
La multidisciplinaria o transdisciplina y la ruptura con la departamentalización	115
De los departamentos a las áreas	120
El sentido de la formación en un mundo cambiante	123
La reforma curricular	125
• ÁREAS DE ATENCIÓN DEFINIDAS POR EL CONTEXTO	132

Capítulo Cuarto**LA CALIDAD ACADÉMICA**

141

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

Capítulo Quinto**LA EFICIENCIA UNIVERSITARIA**

161

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

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

193

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

• LA DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS ACADÉMICOS Y EL SISTEMA UNIVERSITARIO	207
• RESUMEN FINAL	215
ANEXOS	217
• Anexo 2-1: Instituciones parauniversitarias de Costa Rica	219
• Anexo 2-2: Universidades privadas y fechas de creación	221
• Anexo 2-3: Las carreras universitarias	223
• Anexo 2-4: Diplomas otorgados por la educación universitaria, por sector y universidad, 1990-1998	227
• Anexo 2-5: Títulos otorgados por sector y área del conocimiento	229
• Anexo 2-6: Otras universidades de Costa Rica	231
• Anexo 3-1: Convenios internacionales de la UCR: años y lugares	233
• Anexo 3-2: Proyectos de investigación por número de investigadores, distribución por áreas	237
• Anexo 3-3: Proyectos e investigadores, 1997, totales y por áreas	245
• Anexo 5-1: Satisfacción de los graduados de las universidades estatales con su formación	253
• Anexo 6-1: Publicaciones de CONARE	255
NOTAS	259
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	275
SOBRE EL AUTOR	287

ÍNDICE DE CUADROS

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

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

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

ÍNDICE DE GRÁFICOS

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

SIGLAS USADAS

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

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

PREFACIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ángel Ruiz

Director

Centro de Investigaciones Matemáticas y Meta-Matemáticas

Universidad de Costa Rica

8 de setiembre del año 2000

AGRADECIMIENTOS

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

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

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

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

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

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

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

Ángel Ruiz

CAPÍTULO PRIMERO

UNIVERSIDADES COSTARRICENSES: *UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA*

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

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

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

ción hace apenas unos pocos años. Ley de Moore en los *chips*, de Wilder en el ancho de banda para Internet, “secuencialización” completa de los nucleótidos en el genoma humano y clonación, ya forman parte de nuestro lenguaje y nuestra conciencia, y así tantas otras situaciones golpean con fuerza nuestra cotidianidad.

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

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

De la crisis a una nueva sociedad. Así de abstracto suena como un proceso inocuo, aséptico, pero de eso no hay nada: en cada recoveco de esta etapa de la historia nacional tan corta pero intensa hay alma, piel, músculo, sudor y

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

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

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

En países como Costa Rica estas tareas y compromisos adquieren una drasticidad y un sentido de urgencia aun mayores, porque hay menos entes nacionales capaces de compartir su labor; hay que sustituir e, incluso, hay que inventar, crear y nutrir esos entes para que juntos avancen la nación por la senda del progreso.

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

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

LAS ETAPAS DE LA UNIVERSIDAD

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

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

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

La creación de la Universidad de Costa Rica inició una tercera etapa en la evolución de la educación superior, consignada en un año de una década que vivió acontecimientos importantes para la definición de las principales líneas de desarrollo del país. Fue una decisión visionaria realizada en la Administración Calderón Guardia. Sin embargo, la iniciativa para su fundación se dio primeramente en el gobierno de Ricardo Jiménez (1932-1936): por intermedio de su Ministro de Educación, Teodoro Picado, se trajo en 1935 una Misión Pedagógica Chilena encabezada por Luis Galdames para analizar el sistema educativo nacional. Su libro *La Universidad Autónoma* se convirtió en el diagnóstico y la prescripción para la creación de la Universidad. El proyecto no se

aprobó entonces ni en la siguiente Administración (de León Cortés) y tuvo que esperar hasta Calderón Guardia, donde fue importante la acción de Luis Demetrio Tinoco, Ministro de Educación. La influencia de aquella misión de académicos chilenos perduró en el país, sin embargo, por más de 20 años.

Entre 1940 (la universidad se instaló en 1941) y 1972 la vida universitaria estuvo vinculada a la Universidad de Costa Rica. Este período puede subdividirse en tres: de 1940 a 1949, de 1949 a 1957 y de 1957 a 1972. El punto de ruptura que encontramos en 1949 lo establece la historia nacional: la guerra civil y la nueva Constitución. No solo se trata de que se le dio rango constitucional a la autonomía universitaria, sino que la Universidad de Costa Rica se asoció a un nuevo estilo nacional de desarrollo, cuyos principales promotores intelectuales formaban parte directamente de esa institución. La principal figura del *Centro Para el Estudio de los Problemas Nacionales*, destacado constituyente en 1949 e influyente político, fue Rodrigo Facio, quien sería Rector de la UCR desde 1952 hasta su muerte en 1960. La UCR mientras se vinculaba a las demandas de la nueva realidad nacional, también, enfocaba su reflexión hacia su transformación interna, para completar objetivos previstos desde antes de su creación, responder aun mejor a las necesidades del modelo de desarrollo y solidificar su propia identidad y organización.

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

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

La reforma de 1957

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

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

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

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

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

Los años Setenta: expansión y democratización

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

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

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

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

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

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

paz sociales cediendo ante varios grupos de presión. La organización de la presión y su victoria eran más factibles.

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

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

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

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

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

ENTORNO SOCIOPOLÍTICO, CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DE UNIVERSIDADES

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

Creación de nuevas universidades públicas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Cuál es el balance? Las nuevas universidades han permitido educación superior a miles y miles de jóvenes y, con el correr del tiempo, su ritmo de crecimiento en el número de estudiantes ha incluso sobrepasado a la UCR: entre 1980 y el 2000, la matrícula combinada de la UNA, ITCR y UNED pasó de 18.241 estudiantes a 33.361 (un crecimiento del 82,89%), mientras la de la UCR pasó de 29.639 a 26.870 (un decrecimiento del -9,34%). La estructura de la educación superior estatal hoy, al entrar al nuevo siglo, es muy diferente de la que en su momento dominó la presencia exclusiva de la UCR: un nuevo mundo generado en apenas un cuarto de siglo, una generación. Y, más lejos: no

será posible enfrentar las necesidades y retos de la educación superior del futuro nacional sin el concurso esencial de los nuevos espacios, instrumentos, métodos y comunidades humanas que se construyeron en estas instituciones.

Desarrollos posteriores

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

La diversidad de universidades estatales obligó a la coordinación y planificación institucional, por lo que desde el año 1974 se creó el CONARE y la OPES. De la misma manera, el 27 de noviembre de 1981, se creó el CONESUP, para el funcionamiento, autorización de escuelas y carreras, y la aprobación de nuevas universidades privadas. No se trata de organismos idénticos, porque los primeros constituyen una organización propia de las universidades estatales y realizan una evaluación meticulosa y detallada de la evolución global de cada universidad, traza perspectivas quinquenales y coordina efectivamente las relaciones de estas instituciones con el Gobierno de turno. El

CONESUP, sin embargo, es un ente del MEP, no conformado por las universidades privadas, que busca regular, esencialmente, la creación de las mismas, incluyendo tareas de inspección (que en realidad no ha cumplido satisfactoriamente). Su tarea se ha reducido a revisar el cumplimiento de los requisitos para la creación de las universidades privadas y a llevar constancia de asuntos administrativos, como el número y los detalles de los graduados de cada institución privada. Adelantando un criterio que luego desarrollaremos en extenso: no ha existido ni hay en Costa Rica un ente que eficazmente regule, coordine, fiscalice y planifique la educación superior privada.

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

El modelo institucional dominante seguido por la Universidad Nacional, puede aceptarse, estuvo más influido que en otras universidades por los esquemas desarrollistas y populistas clásicos de ese contexto histórico. Por un lado, se adoptó el modelo que favorecía un peso extraordinario en la toma de decisiones por parte de los trabajadores administrativos y los estudiantes, en la dirección de lo que se suele llamar la cogestión: el "cogobierno universitario". De la misma manera, las carreras se orientaron a producir profesionales para llenar los espacios de las instituciones estatales y del Gobierno Central. Ya a finales de la década de los 80, la presión del cambio de modelo económico y el nuevo contexto político e ideológico internacional y, probablemente, por haber vivido con mayor intensidad las debilidades (y consecuencias) del modelo "latinoamericano" de universidad, la UNA avanzó a cambios administrativos y académicos profundos más pronto que las otras universidades estatales del país.²⁷ Esta universidad ha vivido una década de reformas internas, que la han conducido a una estructura administrativa menos compleja y más ágil, mayores posibilidades de contacto interinstitucional, a la priorización de 5 grandes

áreas, 4 ejes estratégicos y una modificación sustancial de su oferta académica. Las fases últimas propiamente académicas se dieron en 2 etapas en 1997 y 1998: la primera especialmente de autoevaluación y la segunda de transformación. Siendo Vicerrectora Académica de la UNA, Sonia Marta Mora, resumía este último proceso así:

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

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

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

Los resultados de esta reforma, que ha debido consumir muchos esfuerzos de su comunidad y esto se ha reflejado en su quehacer (no se puede rendir académicamente de la misma manera en medio de la tensión que supone una reforma así), apenas están por verse al entrar el nuevo siglo. Pero, a pesar de sus posibles debilidades, debería reconocerse como el esfuerzo nacional más sistemático y serio en los últimos años por reformar una institución de educación superior compleja (académica, social y políticamente) y buscar recolocarla de cara a los retos del nuevo escenario.

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

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

Una tercera etapa se inició en la segunda mitad de los años 80, reorientando la institución y consolidando infraestructura, eficiencia administrativa y expansión de sus espacios académicos y profesionales. Conviene mencionar que el Instituto Tecnológico de Costa Rica, producto de los ajustes internos que realizó entre 1986 y 1993, en general durante la Rectoría de Arturo Jofré, logró prácticamente duplicar su cantidad de estudiantes al igual que los profesores con posgrado y, de hecho, también creó ocho centros de investigación y desarrollo.³¹ En los últimos años, esta institución que ha mostrado un vertiginoso crecimiento en el número de sus estudiantes, ha asumido importantes iniciativas orientadas a su entorno en busca de crear o fortalecer empresas pequeñas y medianas, iniciativas de gestión económica, y, por otra parte, una fuerte acción en la educación permanente.

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

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

La UNED, al igual que el ITCR, se creó con una estructura más rígida. Para algunos: “verticalizada y autoritaria”.³² No tuvo, sin embargo, la presión idéntica de las mismas variables políticas y sociales que pesaron en las otras universidades estatales. Una gestión administrativa muy larga en una institución pequeña ha dado estabilidad y pocos sobresaltos en esa universidad (para bien o para mal). Lo más significativo en cambios ha sido de naturaleza administrativa, especialmente en 1989 y años posteriores, con el propósito de aumentar la eficiencia en la duración de carreras, la apertura académica y la relación docente-administrativo. Un cambio medular entonces fue la reforma de la Vicerrectoría de Planificación. Muchas de las tareas de planificación y de las

investigaciones de mercado se trasladaron a las Escuelas académicas.³³ Para Luis Paulino Vargas Solís, con visión crítica, se trató de “un trasplante de formas organizativas calcadas de la educación universitaria presencial”³⁴ y por lo tanto inapropiadas. Estas reformas se han hecho sin las características sociales y políticas usuales en instituciones más grandes y con otras condiciones.

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

EN LA CRISIS Y LA TRANSICIÓN DE ESTILOS DE DESARROLLO

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

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

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

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

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

¿A dónde va la universidad costarricense?

¿Cuáles son sus retos? Sin duda mucho del sentido de este libro es precisamente entrarle a fondo a la búsqueda de respuestas con una aproximación constructiva, aunque inevitablemente crítica, para poder ofrecer 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 (se-

tiembre 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 gran-

des necesidades en educación preuniversitaria y en otros gastos sociales (vivienda, salud, infraestructura, seguridad ciudadana, etc.) mantendrán viva la tentación de quitarles recursos y redistribuirlos. En el mismo sentido, la ineludible expansión de la universidad privada alimenta la "ilusión" de poder sustituir a la universidad estatal con la privada y "ahorrar" recursos al Estado (aunque los constantes problemas de calidad de algunas privadas le restan fundamento). En el otro lado de la balanza, sin embargo, hay factores que pesan mucho: a pesar de los vectores que podrían conspirar contra su estabilidad, una sostenida buena imagen de la universidad pública, un positivo acuerdo con la Administración Rodríguez Echeverría (que dio como resultado un FEES mejor en 1999) y (si se mantiene) una buena relación con el Gobierno, en un período que augura hasta cierto punto condiciones económicas estables aunque muy frágiles, una voluntad política de apoyo a la educación, y, además, un contexto internacional que apuntala las inversiones nacionales en la educación. ¿La resultante? Pensamos que la educación superior estatal podría asumir algunos años de cierta tranquilidad para su quehacer, con posibilidades para que pueda completar algunas de las acciones en curso y para abordar otras que, en esencia, habían quedado pendientes.

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

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

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

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.

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 institu-

ciones de educación superior deberán hacer lo mismo o tener idénticas prioridades. Insistimos, sin embargo, en que el concurso interinstitucional integrado será la clave para transferir fortalezas, disminuir debilidades y encontrar la armonía, eficiencia, calidad y pertinencia que se requerirán en los años siguientes.

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

CAPÍTULO SEGUNDO

EL IMPACTO DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA

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

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

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

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

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

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

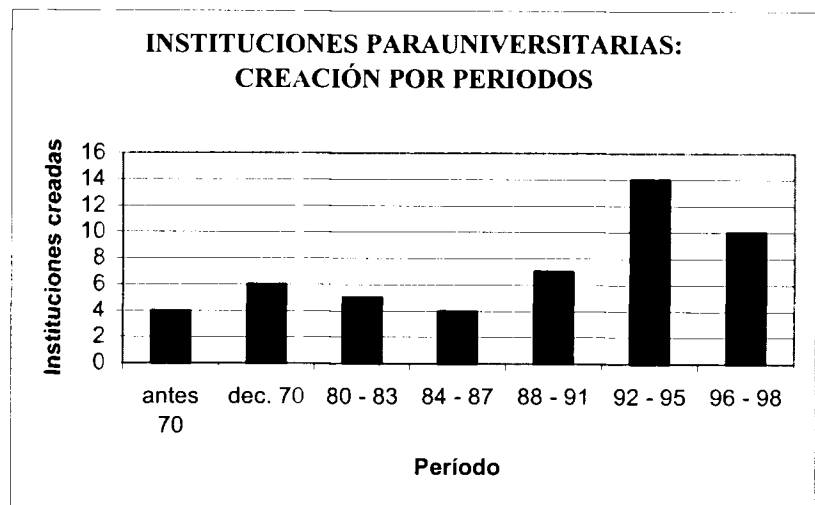
LAS INSTITUCIONES PARAUNIVERSITARIAS

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

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

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

El siguiente gráfico nos visualiza la situación.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

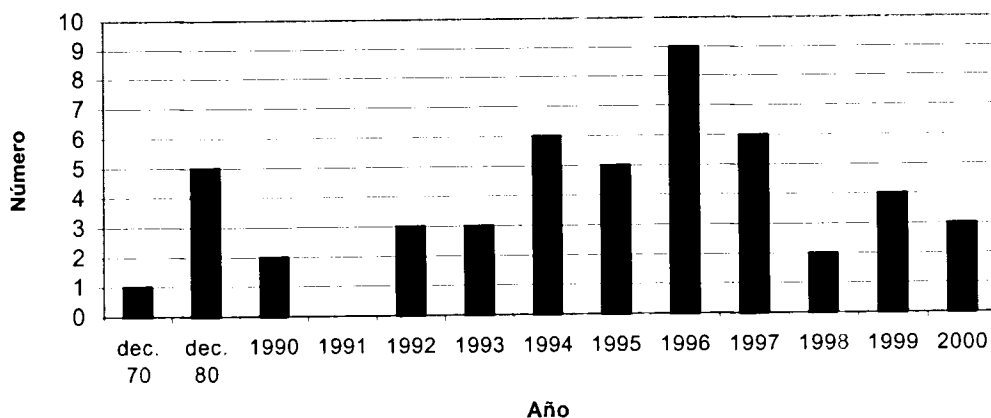
La evolución histórica de las universidades privadas en Costa Rica, hasta nuestros días, se puede dividir en tres etapas: 1975-1985, 1985-1992, 1992-2000. En la primera etapa se fundó la UACA y funcionó sola durante 10 años.

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

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

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

UNIVERSIDADES PRIVADAS, 1970-2000



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

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

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

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

En 1992 la población estudiantil de las universidades públicas fue de 58.206, mientras que en 1998 fue de 58.669. Esto representa un incremento de apenas un 0,8% durante ese período. En términos globales, el número de estudiantes matriculados en las instituciones universitarias estatales es casi estable. Sin embargo, como hemos señalado en otro lado, hay diferencias notables si com-

paramos las universidades una por una. En la tabla anterior, para efectos comparativos, se proporciona la matrícula de las universidades estatales en 1992 y 1998, así como el crecimiento relativo de cada una en ese período.

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

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

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

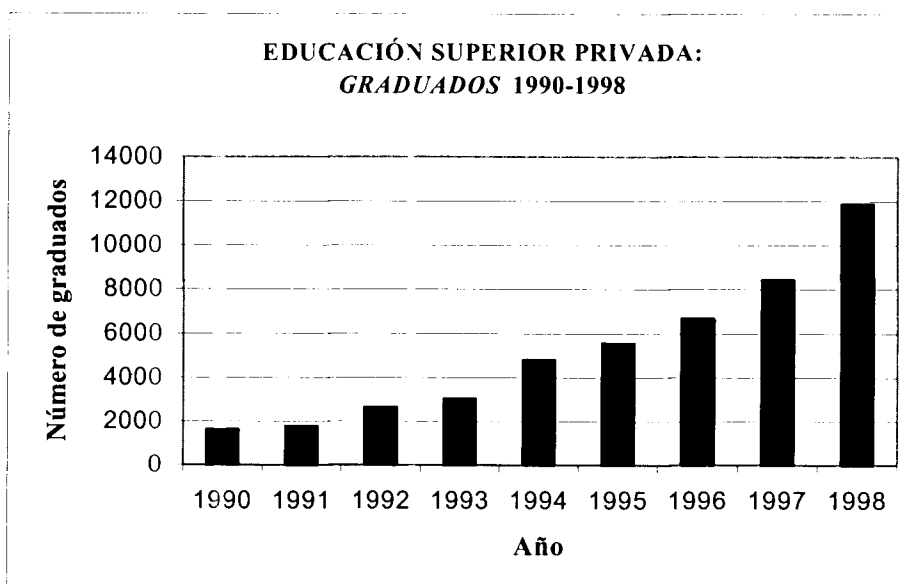
Graduados

Los datos sobre los diplomas y graduados sí nos permiten evaluar mucho mejor la expansión de estas instituciones. La siguiente tabla proporciona el número global de graduados en el sector universitario privado de 1990 a 1997. Véase el Anexo 2-4 para detalles sobre esto.

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

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

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



La siguiente tabla proporciona el número de graduados de las universidades privadas según el grado otorgado.

TÍTULOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE 1990 A 1997, SEGÚN AÑO Y GRADO.									
Título	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	Total
Bachillerato	1289	1489	1815	1754	3062	3270	3832	4653	21164
Licenciatura	330	269	721	1097	1470	2004	2381	3198	11470
Maestría	2	13	97	189	263	264	442	577	1847
Doctorado	0	0	0	0	2	8	14	6	30
Otros	4	0	1	0	0	0	0	0	5
Total	1625	1771	2634	3040	4797	5546	6669	8434	34516

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

Podemos observar por la tabla anterior que la mayor cantidad de diplomas otorgados por las universidades privadas corresponde al Bachillerato, aunque en los últimos años ha sido notable el incremento en el número de títulos de Licenciatura y, también, de Maestría.

La siguiente tabla proporciona la misma información pero en números relativos. El porcentaje indicado se calcula sobre el total de títulos entregados en el año correspondiente.

TÍTULOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE 1990 A 1997, SEGÚN AÑO Y GRADO, (valores relativos)								
Título	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Bachillerato	79,4	84	68,9	57,7	63,9	59	57,5	55,2
Licenciatura	20,3	15,2	27,4	36	30,6	36,1	35,7	37,9
Maestría	0,1	0,8	3,7	6,3	5,5	4,7	6,6	6,8
Doctorado	0	0	0	0	*	0,2	0,2	0,1
Otros	0,2	0	*	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

* Menos del 0,05%

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

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

La oferta académica

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

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

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

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

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

Las universidades privadas más relevantes

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

PRINCIPALES UNIVERSIDADES PRIVADAS: ALGUNOS DATOS			
Universidades	graduados global hasta 1998	Graduados en 1998	Número de Carreras
Universidad Autónoma de Centroamérica	15107	828	48
Universidad Latina	7701 ²	2090	29
Universidad Internacional de las Américas	5237 ³	747	17
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología	5437 ⁴	1309	25
Universidad Panamericana	3886 ⁵	160	12
Universidad Interamericana de Costa Rica	2991	520	14
Universidad de San José	1560	438	7
Universidad Veritas	1351	362	10

Fuente: [*El Financiero*: "Guía Universitaria", marzo 1998] y [CONARE, *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior de Costa Rica 1990-1996*, OPES-12/97, Julio de 1997]

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

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

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

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

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

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

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

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

Podemos, entonces, observar que en algunas de ellas el número de graduados se ha mantenido estable en estos años. La Universidad Autónoma de Centro América, ha graduado entre 800 y 900 estudiantes por año (salvo en 1996 con una graduación de 650); la Universidad Internacional de las Américas graduó entre 700 y 800 en cada uno de estos años. La Universidad Interamericana graduó entre 500 y 550 en cada año. Otras han incrementado considerablemente el número de sus graduados por año: la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología fue subiendo paulatinamente y en el último año tuvo un incremento muy significativo del 54%. La Universidad Latina y la Universidad Central Costarricense son las que presentan un mayor incremento porcentual en este período: la primera tuvo un incremento del 51% entre 1995 y 1996 y otro del 85% entre 1997 y 1998, su incremento en el período fue del 149%. Mientras tanto, la Universidad Central Costarricense pasó de 46 graduados en 1995 a 770 en 1998, un aumento del 1573% en tan solo tres años.

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

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

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

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

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

UNIVERSIDADES PRIVADAS: AÑO DE FUNDACIÓN Y PRIMERA GRADUACIÓN			
Universidades	Fundación	Primera graduación	Diplomas
Universidad Hispanoamericana	1992	1992	55
Universidad de San José	1992	1992	13
Universidad <i>Veritas</i>	1994	1994	96
Universidad de Monterrey	1994	1995	57
Universidad <i>Fidélitas</i>	1994	1995	53
Universidad Federada	1995	1996	111
Universidad Santa Lucía	1996	1996	165
Universidad <i>Magister</i>	1996	1997	164
Universidad Escuela Libre de Derecho	1996	1997	55

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

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

Tanto en términos de matrícula, graduados y oferta académica las universidades privadas han logrado una gran expansión. El contexto que hoy presenta la educación superior del país es radicalmente distinto al de 1985, en todas sus dimensiones. Hacia el futuro: sea cual sea el factor que se use para medir la expansión de la universidad privada o, incluso, que se prevea cierta declinación, es evidente que la composición de la educación superior del país ofrecerá en los siguientes años un escenario aun más diferente. No será posible evadir el análisis, el balance, y el trazado de perspectivas que esta situación plantea.

UNIVERSIDADES PRIVADAS Y ESTATALES: *ANÁLISIS CUANTITATIVO*

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

Graduados de la educación superior pública y privada

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

TÍTULOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE 1990 A 1998 (valores absolutos)									
Año	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Pública	5629	5773	6281	6911	7043	7119	8084	9133	9522
Privada	1625	1771	2634	3040	4797	5546	6669	8434	11868
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria por sector y universidad, según años 1990-1998, 1999</i>]									

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

TÍTULOS OTORGADOS POR LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE 1990 A 1998 (valores relativos)									
Año	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Pública	77,6	76,5	70,5	69,5	59,5	56	54,8	52	44,6
Privada	32,4	33,5	29,5	30,5	40,5	44	45,2	48	55,4
Fuente: [CONARE-OPES: <i>Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria por sector y universidad, según años 1990-1998, 1999</i>]									

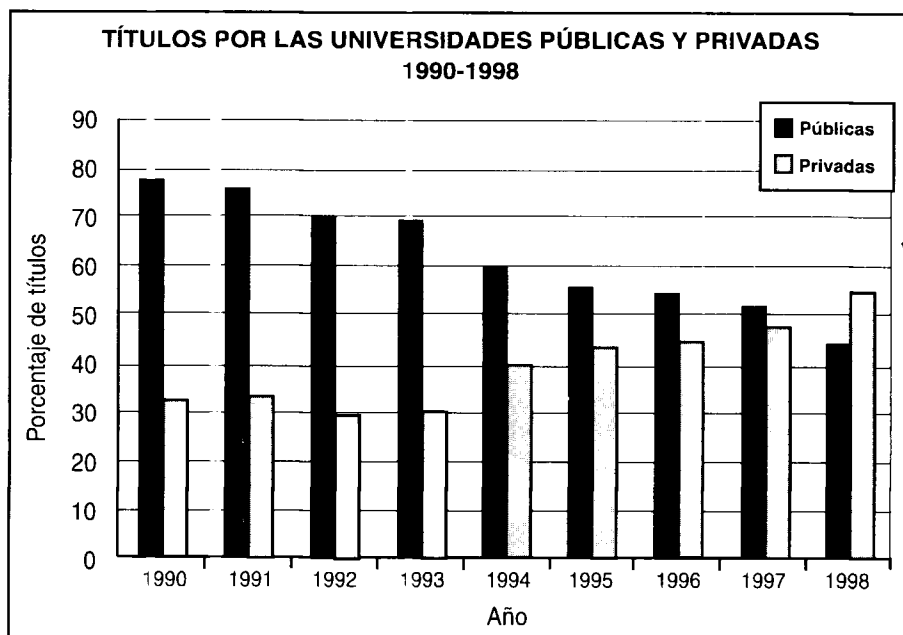
Podemos notar aquí que el incremento en el número de graduados en la educación superior privada creció a un ritmo mucho más elevado. En 1990 la diferencia en el número de graduados fue de 3.644 a favor de las estatales, en 1997 fue de solamente 669 y ya en 1998 cambió drásticamente: las privadas superaron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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En este cuadro podemos ver, en primer lugar, que solamente la Universidad de Costa Rica otorga especialidades profesionales. De los 1477 Diplomados otorgados, el mayor porcentaje correspondió a la UNED, el 47%; seguida muy de cerca por la UNA, con el 44%. Es decir, entre estas dos universidades entregaron el 91% de todos los Diplomados del año 1996. En el caso de la UNED los Diplomados correspondieron al 48% (casi la mitad) de sus graduados. En el caso de los Profesorados, es la Universidad de Costa Rica la que más gradúa, el 69% en 1996. La Universidad de Costa Rica fue la que otorgó más Bachilleratos, 43% del total; la Universidad Nacional otorgó el 33% del total de Bachilleratos. También fue la Universidad de Costa Rica la que graduó más licenciados, el 68,6% del total. Además debemos indicar que en la UNED los Diplomados y Bachilleratos juntos correspondieron al 83% de sus graduados. En la UNA el total de Diplomados y Bachilleratos representaron el 79% de sus graduados. Mientras tanto, en la UCR las Licenciaturas y posgrados representaron

el 49% del total. En el ITCR la mayoría de los graduados, el 65%, fueron bachilleres. En resumen: la Universidad de Costa Rica dio más títulos de licenciado y posgrados.

Las carreras por área

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

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

Fuente: [El Financiero, "Guía Universitaria", marzo de 1998]

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

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

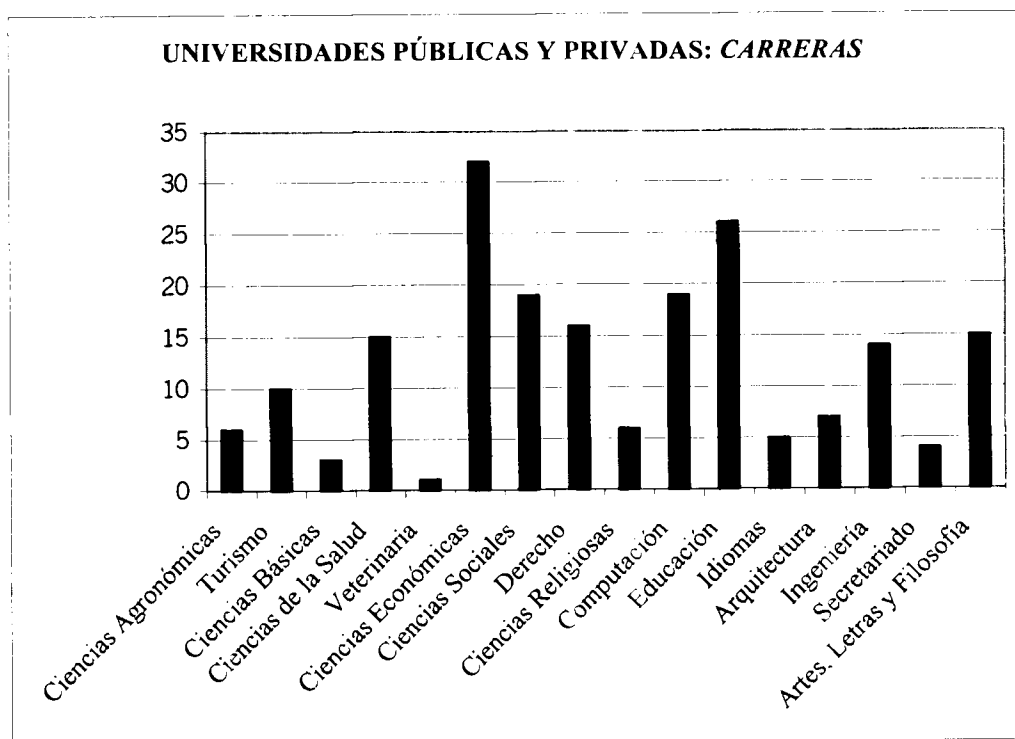
Otras áreas preferidas por las universidades privadas son las siguientes:

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

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

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

El gráfico siguiente nos permite visualizar esta situación.



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

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

Diplomas por área

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

UNIVERSIDADES: DIPLOMAS POR ÁREA, 1996			
Area	U. privadas	U. públicas	Total
Artes, Letras y Filosofía	156	402	558
Ciencias Básicas	278	361	639
Ciencias Sociales	4212	2705	6917
Educación	1150	3092	4242
Ingeniería	263	503	766
Salud	610	714	1324
Recursos Naturales	---	300	300
Otros	---	7	7
Total	6669	8084	14753

Fuente: [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica, 1990-1996*, OPES-12/97, julio de 1997

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

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

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

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

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

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

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

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

CARRERAS MÁS OFRECIDAS POR LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS		
Carrera	Universidades que la ofrecen en grado	Universidades que la ofrecen en posgrado
Administración de Empresas	27	13
Educación	23	6
Derecho	15	3
Ingeniería de Sistemas (Informática)	14	1
Publicidad	12	3
Turismo	10	3
Fuente: [El Financiero: "Guía Universitaria", San José, Costa Rica: marzo de 1998.]		

CARRERAS OFRECIDAS POR LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS, POR ÁREAS		
Área	Universidades que ofrecen carreras en grado	Universidades que ofrecen carreras en posgrado
Ciencias Económicas	27	18
Educación	23	6
Ciencias Sociales	16	7
Derecho	15	3
Salud	14	5
Ingenierías	14	2
Artes y Letras ⁶	13	5
Ciencias Agronómicas	4	1
Ciencias Básicas	1	0
Fuente: [El Financiero: "Guía Universitaria", San José, Costa Rica: marzo de 1998.]		

Podemos concluir que las carreras en las que hay "competencia", al igual que aquellas en las que la oferta privada se ha concentrado excesivamente, son

⁶ Incluye las carreras de Publicidad y Diseño Publicitario.

más proclives a saturar el mercado profesional. Es en estas opciones donde más urgentemente se deben establecer acciones de regulación y coordinación. En esto deberá tenerse muy en cuenta la evolución del mercado profesional en el contexto histórico actual y en el nuevo estilo de desarrollo nacional.

La expansión de la universidad privada

¿Por qué se ha dado esta expansión en la educación superior privada y, por ejemplo, no se amplió aún más la demanda de educación superior estatal? Son varias las razones que se pueden citar. En primer lugar y lo más decisivo: el estancamiento o contracción de los presupuestos para las universidades públicas no permitía un crecimiento de instituciones ni tampoco una ampliación sustancial de las matrículas estudiantiles. Sin duda, más recursos habrían permitido una menor expansión de la universidad privada. Asociado a lo anterior y factor importante en las universidades públicas (que obedeció a diferentes razones): el establecimiento de cupos restringidos en muchas de las carreras más apetecidas por los estudiantes. Las universidades públicas cerraron las puertas a muchos estudiantes deseosos de seguir, por ejemplo, medicina, ingenierías, computación y éstos encontraron lugar en las universidades privadas. Debe repetirse: muchos de estos cupos fueron producto de las limitaciones financieras que vivieron estas instituciones y no solo una voluntad restrictiva gratuita. Hubo, sin embargo, otros factores que se sumaban. Por ejemplo, las universidades privadas ofrecieron condiciones reales que beneficiaban a varios sectores sociales y que no ofrecían las universidades estatales. Estas eran, por ejemplo, plazos para graduación más rápidos (carreras realizables en menos tiempo), procesos administrativos más eficaces, oferta académica adaptada al mercado y la demanda existentes, menores requisitos de ingreso y, casi siempre, menores niveles de exigencia académica.³⁷ Debe añadirse, también, la existencia de facilidades para pagar sus estudios por la vía de préstamos blandos otorgados por el Consejo Nacional de Préstamos para la Educación (CONAPE)³⁸. Un detalle: entre 1986 y 1991, éste otorgó entre el 75% y el 83% de sus recursos a la educación privada. A esto deben añadirse todas las becas y ayudas que las instituciones estatales han dado a sus funcionarios para proseguir estudios en las universidades privadas.³⁹ Probablemente, dentro de todo esto último, lo que más pesó fue la longitud, lentitud de las carreras y los mayores requisitos y limita-

ciones de cupo junto con una mayor exigencia académica en las universidades públicas.

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

Otro factor "macro", que debe colocarse en la perspectiva del futuro: el cambio de modelo económico y el camino hacia un nuevo estilo de desarrollo nacional debilitaron recursos de las instituciones públicas y ampliaron la acción de la sociedad civil. El estilo de desarrollo en construcción ha planteado dejar en manos de la iniciativa privada un mayor número de espacios de la actividad social y concentrar los del Estado solo en ciertas acciones. Existen dentro de este escenario algunos elementos ideológicos y políticos que llevan a extremos los límites para el Estado y la sociedad civil. En algunos casos, ya lo hemos mencionado, la formación de profesionales ha sido asumida en este estilo más como un beneficio individual, y entonces privado, que como un interés público. Por eso se ha buscado impulsar que buena parte de esta formación sea pagada por el beneficiario directo individual. Ya sea que se haya planteado explícitamente o no, esta perspectiva ha influido mucho en los últimos 15 años, y seguirá teniendo gran importancia en el futuro.⁴⁰

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

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

EL COMPORTAMIENTO DEL MERCADO PROFESIONAL

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

La demanda de profesionales

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

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

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

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

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

La demanda del mercado profesional es esencialmente por bachilleres. Como se puede apreciar en el cuadro pasado, la demanda por el grado de Bachillerato es la mayor en Educación (97,5%), muy elevada en Ciencias Básicas (entiéndase esencialmente computación: 83,8%), e Ingeniería (80,3%).⁴⁵ La demanda mayor por Licenciatura se da en Salud (56,9%) debido a que Medicina, Farmacia, Odontología piden la Licenciatura para ejercer.⁴⁶ La demanda mayor de posgrados está concentrada en el área de Recursos Naturales (31,7%). Ya en detalle, sin embargo, ciertas disciplinas poseen mayor exigencia de posgrado: Biología (40%), Ciencias Económicas (31,3%), Recursos Naturales (50%), Agronomía o Forestales (50%), Veterinaria (30%).⁴⁷

Los empleadores de profesionales

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

El siguiente cuadro nos consigna esta importante relación en 1995.

GRADUADOS QUE TRABAJAN, POR INSTITUCION Y AREA SEGÚN TIPO DE INSTITUCION, 1995, (valores relativos)				
Institución y Area	Gobierno Central	Autónoma o Semiautónoma	Privada	Propia o familiar
TOTAL	41,8	21	32,2	5,1
Artes y Letras	34,9	20,1	38,3	6,7
Ciencias Básicas	18	27	53,9	1,1
Ciencias Sociales	29,4	28,3	35,8	6,5
Educación	81,8	4,1	13,3	0,8
Recursos Naturales	18,9	25,3	45,3	10,5
Ingeniería	11,2	12,6	60,7	15,4
Ciencias de la Salud	23,1	50	24,1	2,8
UCR	32,2	23,1	38,2	6,5
Artes y Letras	30,8	20,5	41,9	6,8
Ciencias Básicas	23,4	22,3	53,2	1,1
Ciencias Sociales	24,2	22,3	43,8	9,7
Educación	71,9	5	21,5	1,7
Recursos Naturales	14,6	27,1	47,9	10,4
Ingeniería	12,1	16,2	58,6	13,1
Ciencias de la Salud	23,1	50	24,1	2,8

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

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

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

GRADUADOS QUE TRABAJAN, POR INSTITUCION Y AREA (SIN EDUCACION) SEGÚN TIPO DE INSTITUCION, 1995 (valores relativos)				
Institución	Gobierno Central	Autónoma o Semiautónoma	Privada	Propia o familiar
UCR	21,37	26,40	44,92	7,32
UNA	31,86	24,82	31,44	11,9
ITCR	8,7	17,4	66,2	7,7
UNED	32,7	56,4	9,1	1,8
PROMEDIO	31,54	41,67	50,55	9,57

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

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

Empleo y salarios

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

INCORPORACIÓN DE GRADUADOS AL TRABAJO, 1992, 1996		
INSTITUCIÓN	GRADUADOS DE 1990 QUE TRABAJABAN EN 1992, porcentajes	GRADUADOS DE 1995 QUE TRABAJABAN EN 1996, porcentajes
UCR	92,5	88,9
ITCR	95,2	91,5
UNA	88,9	86,4
UNED	91,7	94,6

Fuente: "CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 63]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los cuadros nos revelan que los graduados de la UCR en Ingenierías recibieron mejor salario promedio que los del ITCR, pero los graduados en Educación de

la UNED obtuvieron los mejores del mercado por encima de la UNA y la UCR. ¿Conclusión? Si bien hay diferencias por institución en los salarios promedio de los graduados, en éstos pesa mucho el área o la carrera específica.

La opinión de los estudiantes de secundaria

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

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

RAZONES CITADAS POR ESTUDIANTES PARA ESCOGER UNIVERSIDAD (valores relativos)				
INSTITUCIÓN	RAZON	1992	1994	1996
UCR	• Calidad académica	56,8	55,5	71,4
	• Sistema de enseñanza	9,8	11,4	-
	• Cercanía del lugar de residencia	13,9	10,0	10,0
ITCR	• Calidad académica	50,9	48,4	64,4
	• Sistema de enseñanza	17,4	11,0	-
	• Imparte carrera deseada	9,3	10,3	16,1
UNA	• Cercanía del lugar de residencia	29,6	27,7	18,2
	• Calidad académica	15,3	20,7	23,2
	• Sólo ahí imparten carrera deseada	15,3	11,6	15,7
	• Bajo costo de matrícula	-	8,4	15,2

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

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

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

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

Es interesante notar que en 1996 y 1999 bajó la preferencia por Administración (menos drásticamente) y Derecho (especialmente). ¿Saturación del mercado? ¿Menor publicidad? Aumentó en Medicina en 1996 y bajó en 1999 aunque no tanto. En Computación subió sistemáticamente.⁵² ¿Qué pasará con estas carreras? El interés en el área agronómica decayó notablemente en el periodo considerado.

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

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

REDEFINICIÓN DE LOS ESPACIOS ACADÉMICOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

las ingenierías físicas), pero sin debilitar otras áreas en las que ya ha habido incluso una amplia trayectoria e inversión de recursos en el pasado. La mejor perspectiva es la diversidad: “no poner todos los huevos en la misma canasta”.

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

CAPÍTULO TERCERO

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN EL NUEVO ESCENARIO HISTÓRICO

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

Para no dejar las cosas en el aire y se pueda apreciar nuestro punto, un ejemplo: en la creación de las líneas de acción y de los organismos que nutrieron la acción social o la extensión en nuestras principales universidades, estuvo la motivación de impedir que la *universitas* fuera una “torre de marfil”, la necesidad de la transmisión de algo de cultura al pueblo (la Reforma de Córdoba, al fin o al cabo), pero en donde, también, participó un marco ideológico y político que apuntalaba un “compromiso popular” de estas instituciones, todo al calor de los discursos intelectuales que dominaban los años 70. Pero hoy: ¿qué

debe significar la acción social cuando el sentido *hacia fuera* del quehacer universitario debe nutrir todo? Investigación aplicada, docencia no conducente a grados o títulos, educación continua, venta de servicios, producción, gestión de alianzas con la sociedad o el Estado: ¿son o no son acción social? Y si se obtiene claridad sobre esto: ¿cómo se debe realizar y quién la debe organizar o coordinar?

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

LA MISIÓN UNIVERSITARIA

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

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

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

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

“... desde la perspectiva de la pertinencia tiene que ver con la flexibilidad y la innovación institucional. En un mundo muy cambiante, donde la velocidad de vértigo de múltiples transformaciones es recogida en tiempo real o los tiempos masivos de comunicación,

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

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

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

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

Podemos integrar los objetivos de las universidades públicas en Costa Rica en el nuevo contexto histórico en dos categorías: por un lado, su relación específica con el entorno social, y, por el otro, su reforma interna. Con la primera queremos hacer referencia a la internacionalización y globalización de su quehacer, la búsqueda de un significativo impacto social, y las relaciones de la

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

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

LA RELACIÓN CON EL ENTORNO SOCIAL

La internacionalización y mundialización

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

cer universitario sino, también, lo que es evidente: de los procesos que los generan.

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

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

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

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

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

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

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

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

La búsqueda de un significativo impacto social

La internacionalización y la globalización de la actividad académica deben equilibrarse lúcida e interactivamente con una mayor presencia de la universidad en la solución de problemas nacionales o regionales, ya sea en la economía, el Estado o la vida social colectiva o individual. Mientras que la univer-

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

Académicamente, y en primer lugar, lo anterior significa que los profesionales que genere la universidad pública deben poseer la formación adecuada en calidad y pertinencia, para poder enfrentar con éxito los problemas que plantea el contexto nacional. Tanto en los currículos como en las actividades de los cursos, al igual que la perspectiva internacional debe tenerse la perspectiva nacional. De la misma manera, y más significativas en la Costa Rica de estos años, son la ampliación y la profundización de proyectos de investigación orientados a la solución de problemas nacionales, así como la oferta de servicios a la sociedad. Por más importante que sea la tarea, por ejemplo, de hacer aquella investigación académica que se mide en revistas o medios internacionales, de interés universal, no se debe descuidar la investigación y servicios comprometidos con la solución de problemas nacionales. Aparte de las acciones de proyección y divulgación universitarias, probablemente sea esta línea universitaria la que más puede beneficiar su "imagen" en la percepción por parte de la población. Y no se trata de una acción necesaria para poder hacer otras "más importantes": más bien, se trata de un compromiso académico y hasta ético, edificante, con la sociedad y la nación que nutren la universidad pública. La universidad real no posee un compromiso abstracto con el progreso

del conocimiento en sí: no debe haber rigideces ni dogmatismos equívocos. La universidad (especialmente en un país en desarrollo) debe buscar todas las mediaciones entre la creación y recreación del conocimiento y el progreso de la calidad de vida de la ciudadanía. La universidad deberá armonizar la visión internacionalizante y mundializante que requieren los tiempos con la óptica y el compromiso nacionales que demanda el país. La realidad es que ambas perspectivas son complementarias, interactivas y esenciales en el quehacer universitario (a pesar de la existencia de posiciones sectarias, miopes o arrogantes, extremas en una u otra dirección, en diversos sectores de las comunidades universitarias).

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

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

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

Discrecionalidad gubernamental y universidad pública

Es esta la mejor ocasión para analizar el asunto de las relaciones entre sociedad civil, Estado y educación superior pública. En Costa Rica, el interlocutor con las universidades públicas por parte de la sociedad civil ha sido el gobierno de turno, lo que ha generado características particulares en esta relación. Las contradicciones o los acuerdos entre las universidades públicas y los gobiernos han determinado el sentido de esa relación, con sus pros y sus con-

tras. En teoría, un gobierno “amigo” favorece a la universidad, uno “enemigo” la perjudica. La historia de Costa Rica no ha visto gobiernos realmente “enemigos” de la universidad pública, aunque sí asediados por otros grupos de presión social con demandas sobre el presupuesto nacional (en los últimos 18 años, con un país con dificultades económicas la educación superior ha preservado más o menos su fracción de apoyo financiero). En estas circunstancias, la financiación universitaria siempre cubrió el tema central de la relación entre Estado y educación superior pública; y la universidad pública tuvo que actuar como otro de los grupos de presión nacionales (más fuerte que otros, como el de la educación preuniversitaria). Durante todos estos años y hasta 1988 no hubo un solo año en que no se hubiera dado una tensión entre universidades estatales y el gobierno de turno con relación al presupuesto. Aunque en las finanzas hubo cierto decrecimiento (comparado con el PIB), la situación política mejoró con los convenios que dieron origen al FEES desde el año 1988, renovado en el 1994 y en 1998 (mejorado sustancialmente); aunque se trasladó la tensión a los periodos de negociación cada 5 años (aunque “intrap periodos” también hubo problemas: 1991). Al margen de las presiones financieras, la verdad es que las universidades públicas han hecho lo que han querido (aparte de los condicionamientos jurídicos como la Ley de Administración Financiera, la vigilancia de la Contraloría General de la República, etc.). Realmente ha sido una autonomía excepcionalmente amplia que ha poseído muchos aspectos positivos. En ninguna parte de América Latina ha existido una autonomía tan amplia y sólida para una universidad como en Costa Rica.⁵⁷ Un detalle que a veces se olvida: en 1968, se eliminó la garantía constitucional que daba autonomía política a las instituciones autónomas, pero no para la UCR. Es decir: la UCR quedó relativamente con mayor autonomía que las otras instituciones autónomas. La autonomía universitaria es, entonces: “el máximo grado de autonomía de la función administrativa otorgado en nuestro medio, la máxima expresión de la descentralización administrativa”.⁵⁸ La opinión de George Waggoner: es posible que la UCR sea “... la institución que tiene el más alto grado de autonomía legal de todas las universidades del hemisferio occidental”.⁵⁹ Nadie podría negar que mantener más o menos constantes las finanzas universitarias durante todos estos casi 20 años fue un éxito, en medio de un retroceso general del gasto público (especialmente social), pero, tampoco, puede negarse el nivel de incertidumbre institucional que estos forcejeos produjeron en las comunidades universitarias.⁶⁰

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

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

Una propuesta así sería poco viable en el corto plazo. En primer lugar, muchos cambios jurídicos son convocados, desde los institucionales, nacionales hasta los que probablemente tocarían la Constitución Política. Esto lo hace lento de partida. Por un lado, para algunos políticos esto implicaría sacar de sus manos la posibilidad de influir en la financiación universitaria (reduce su "discrecionalidad" y sus márgenes de acción), aunque la realidad desde hace ya bastantes años ha sido la constancia de las transferencias universitarias. Para esto habría obstáculos, también, en las mismas comunidades universitarias. Es probable que una orientación de este tipo sea vista como una amenaza por algunos sectores universitarios, aquellos que están menos proclives a los cambios (o se verían más afectados por ellos). Por otro lado, también, lo que es un hecho: no existe credibilidad suficiente de las instituciones nacionales políticas (por errores y faltas de la administración y la legislación); esto empuja a una

atmósfera de desconfianza general. No sería una causa políticamente “vendible” entre los grupos universitarios. Esta orientación plantearía reformas sustanciales en varias dimensiones, pues se trata en el fondo de una reconstrucción de las relaciones del Estado, la sociedad civil y la educación superior en general. Su éxito dependería de la misma construcción del estilo nacional de desarrollo en el que estamos involucrados. No obstante, y con esa perspectiva estratégica, podría pensarse en acciones intermedias parciales o unilaterales. Por ejemplo, crear un Consejo Nacional con atribuciones especialmente consultivas.

Debería evaluarse en esta reflexión, también, como parte de la discusión anterior, ya sea con relación al conjunto de la educación superior pública o también universidad por universidad, la posibilidad de una forma apropiada y adaptada a nuestro medio de los llamados “Consejos Sociales” de la Reforma Universitaria Española de los años 80. Con relación a los “Consejos Sociales”, la experiencia en España ha sido importante. José Manuel Rojo, quien fuera Secretario de Universidades e Investigación del Gobierno español, afirmaba: “En el Consejo Social se hace realidad un principio básico que subyace la Ley de Reforma Universitaria: dotar a la Universidad de Organos y Mecanismos que la hagan capaz de romper con sus tradicionales tendencias hacia el aislamiento y la patrimonialización”.⁶¹ Sus funciones las resume Adrián Piera, quien fuera Presidente del Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España: “... promover la colaboración de la sociedad en la actividad universitaria, aprobar el presupuesto y elaborar la programación plurianual de la Universidad y, en general, supervisar las actividades de carácter económico y el rendimiento de los servicios contribuyendo así directamente al ejercicio de la autonomía económica y financiera de las universidades”⁶² Se trata de órganos internos y propios de la universidad pero con un alto componente externo (un 60%). Hay, sin embargo, que tomar en cuenta opiniones como las de Rafael Jerez Mir de la Universidad Complutense: “Los Consejos Sociales, por ejemplo, como órganos de participación de la sociedad en la universidad, tienen como función principal la aprobación de los presupuestos, la modernización de la gestión y la supervisión general de los servicios de la universidad. Por tanto, en teoría, podrían operar como un mecanismo reformador interno importante. Sin embargo, en la práctica y salvo excepciones muy concretas, su implantación y su integración como un órgano efectivo del gobierno más de la universidad parecen aún poco relevantes.”⁶³

LA REFORMA INTERNA DE SUS OBJETIVOS

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

La investigación: una prioridad especial

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

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

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

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

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

así determinar fortalezas y debilidades. Hecha esta advertencia, no obstante, podemos hacer un bosquejo con base en la información disponible.

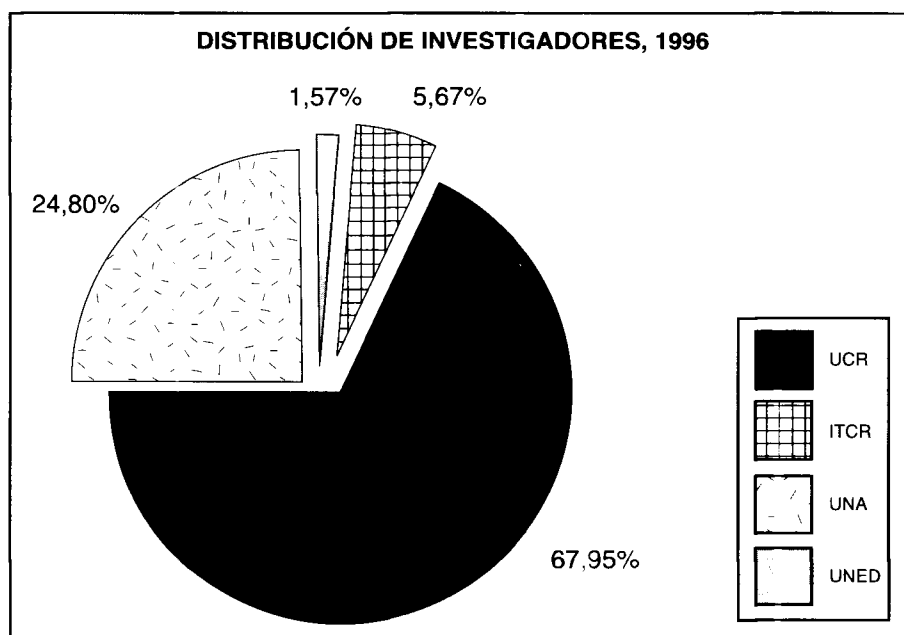
Véase el siguiente cuadro que nos permitirá obtener algunas conclusiones.

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

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

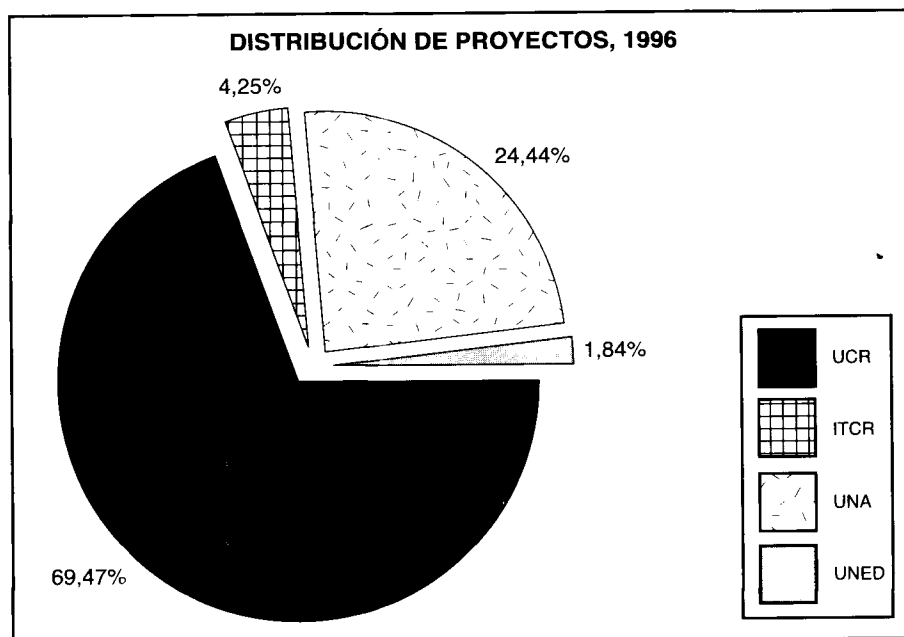
LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA: PROYECTOS POR NÚMERO DE INVESTIGADORES, 1996				
Institución	1	2	3	4 o más
UCR	226	222	129	140
ITCR	15	11	8	10
UNA	149	59	26	19
UNED	11	3	4	1
Total	401	295	167	170

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



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

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



Algunas observaciones son relevantes: mientras que en la UCR el grueso de la investigación se hace en unidades especializadas, en la UNA se hace en las unidades docentes, en el ITCR todas en unidades docentes (aunque existen unidades especializadas adscritas a las docentes que en buena medida desarrollaron los proyectos, por lo que debe tenerse cierto cuidado, los datos de base que usamos aquí –tomados de un documento de CONARE– no nos permiten sin embargo aumentar la precisión) y en la UNED en especializadas prácticamente todas (16 de 19), aunque debe considerarse esto lo lógico debido a la naturaleza de la metodología a distancia y el tipo de estructura de esta última institución. La mayoría de los proyectos es desarrollada por un investigador (401) o 2 (297). Esta diferencia es casi nula, sin embargo, en la UCR: 226 frente a 222 respectivamente. En el caso del ITCR: del total de 19 proyectos, 10 involucran 4 o más investigadores. Otra observación: solo la UCR posee proyectos en sus sedes regionales. Y de las 9 oficinas administrativas que poseen proyectos, 7 son de la UCR y 2 de la UNED.⁶⁶ Un hecho interesante de analizar es el número de investigadores que participan en más de una unidad a la

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

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

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

PROYECTOS E INVESTIGADORES POR ÁREA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1996, (datos absolutos)								
INSTITUCIÓN	UCR		UNA		ITCR		UNED	
AREA	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Artes y Letras	39	51	27	30	0	0	0	0
Ciencias Básicas	189	254	76	75	10	16	0	0
Ciencias Sociales	127	206	76	110	0	0	19	21
Ingeniería	184	289	27	47	34	58	0	0
Salud*	121	197	43	48	0	0	0	0
Sedes Regionales	36	67	0	0	0	0	0	0
Unidades de Apoyo	3	8	0	0	0	0	0	0
Otros	18	29	4	5	0	0	0	0
TOTAL	717	1101	253	315	44	74	19	21

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

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

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

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

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

Por el número de proyectos, Ciencias Básicas e Ingenierías integran la mayoría en la UCR; en la UNA lo hacen Ciencias Básicas y las Sociales. Nótese que con esta estructuración Computación se incluye en el área de Ingenierías. En el ITCR, naturalmente, más de tres cuartas partes se hace en las Ingenierías. Es interesante mencionar que Ciencias Básicas en la UCR con 241.07 plazas académicas equivalentes a tiempo completo (un 11,49% del total de plazas) genera el 26,4% de los proyectos de esa institución.⁷⁰ Es importante subrayar la importancia de esta última área en la UCR en términos del número de proyectos e investigadores, y contrastar esto con el relativamente pequeño número de estudiantes y graduados que este sector posee. De nuevo: diferentes opciones de desarrollo universitario, con condiciones, posibilidades, y prioridades distintas.

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

PROYECTOS E INVESTIGADORES POR AREA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR, 1996 (datos relativos al total de las universidades)								
INSTITUCION	UCR		UNA		ITCR		UNED	
AREA	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Artes y Letras	3,78	3,38	2,61	1,99	0	0	0	0
Ciencias Básicas	18,3	16,8	7,36	4,96	0,97	1,06	0	0
Ciencias Sociales	12,3	13,6	7,36	7,28	0	0	1,84	1,39
Ingeniería	17,8	19,1	2,61	3,11	3,29	3,84	0	0
Salud ¹	11,7	13	4,16	3,18	0	0	0	0
Sedes Regionales	3,48	4,43	0	0	0	0	0	0
Unidades de Apoyo	0,29	0,53	0	0	0	0	0	0
Otros	1,74	1,92	0,39	0,33	0	0	0	0
TOTAL	69,4	72,9	24,5	20,8	4,26	4,9	1,84	1,39

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

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

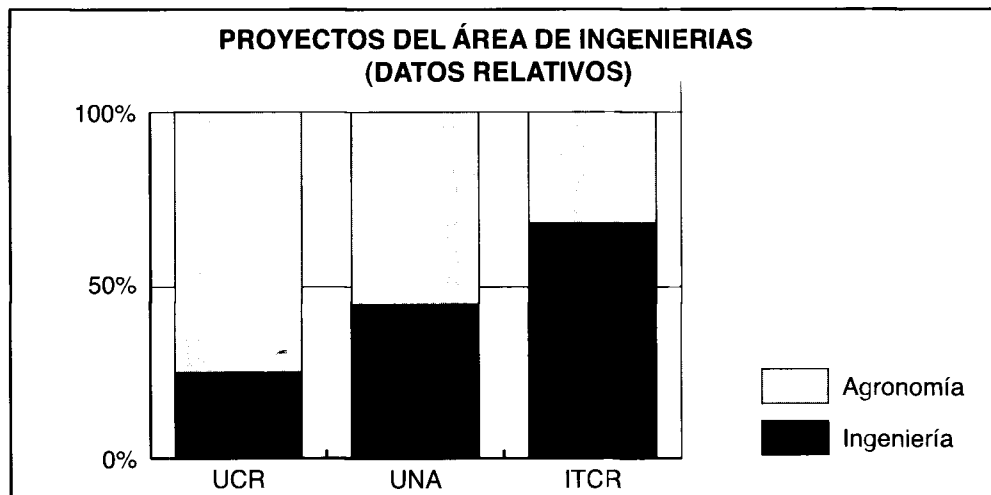
En los cuadros anteriores, al seguir la estructura de áreas de la UCR, colocamos las agronomías dentro del mismo paquete que las tradicionales ingenierías. No obstante, resulta interesante establecer las diferencias entre ambas subáreas, para así evaluar la situación de una manera un poco más precisa.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

PROYECTOS E INVESTIGADORES EN EL ÁREA DE INGENIERÍAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL, 1996, (valores absolutos)

AREA	UCR		UNA		ITCR	
	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Ingeniería	46	72	12	10	23	49
Agronomía	138	217	15	37	11	9
TOTAL	184	289	27	47	34	58

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

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



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

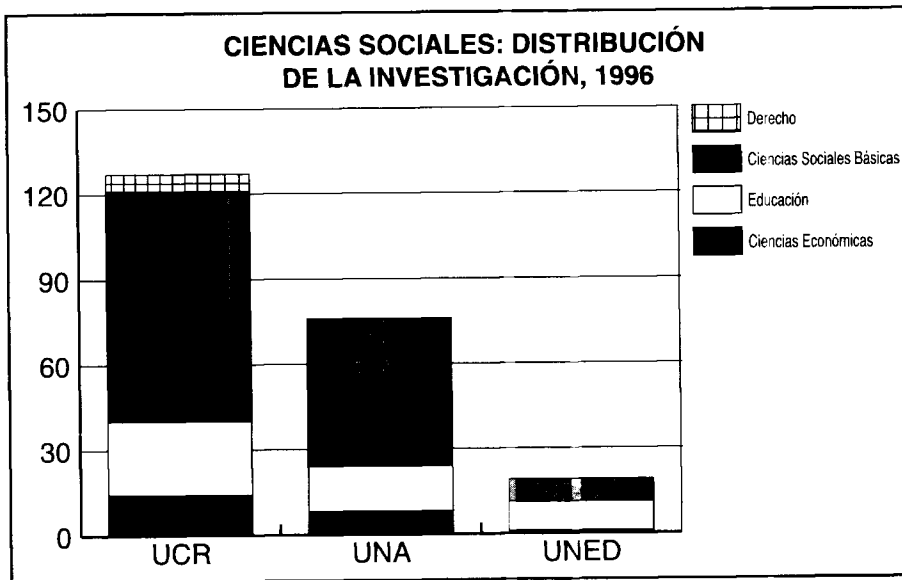
PROYECTOS E INVESTIGADORES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL, 1996 (datos absolutos)						
AREA	UCR		UNA		UNED	
	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Ciencias Económicas	14	24	8	14	1	1
Educación	26	50	16	23	10	13
Ciencias Sociales Básicas	81	128	52	73	8	7
Derecho	6	4	0	0	0	0
TOTAL	127	206	76	110	19	21

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

PROYECTOS E INVESTIGADORES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL, 1996 (datos relativos)						
AREA	UCR		UNA		UNED	
	Proy	Inv	Proy	Inv	Proy	Inv
Ciencias Económicas	11,02	11,65	10,53	12,73	5,26	4,76
Educación	20,47	24,27	21,05	20,91	52,63	61,90
Ciencias Sociales Básicas	63,78	62,14	68,42	66,36	42,11	33,33
Derecho	4,72	1,94	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	100	100	100	100	100	100

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

La subárea que más proyectos e investigadores aporta es la de Ciencias Sociales Básicas (proyectos: 63,78% en la UCR y 56,58% en la UNA). Educación en la UCR aporta en proyectos un 20,47% del área (el segundo lugar), y en la UNA un 21,05%. Es interesante que las proporciones en la UNA y la UCR son similares. En la UNED el 52,63% de los proyectos está en este sector. Véase el gráfico siguiente para apreciar la composición señalada.



Consideraciones generales sobre la investigación

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

Una primera observación general: la relación entre investigación y docencia tal cual está ahora no favorece un mejor desarrollo de la primera. El peso en recursos para la docencia es muy superior a los destinados a la investigación. En los siguientes años, esta relación tendrá que transformarse a favor de la investigación. Ahora bien, esto no se puede realizar de la misma manera en cada universidad estatal (diferencias de métodos, situación de la docencia y otras actividades académicas, etc.). En la agenda de los siguientes años, podemos decir se encuentra: incrementar el lugar de la investigación, más y mejores proyectos e investigadores, y mayor presupuesto de apoyo.

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

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

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

• De especial relevancia para los siguientes años: ampliación del trabajo *interinstitucional* en Costa Rica, con especial interés entre las universidades públicas, pero no se debe descuidar otras instituciones públicas o privadas. Debe ser un factor a incluir persistentemente en la creación y desarrollo de proyectos.

• La calidad de la investigación plantea sistemas de evaluación apropiados. En algunos casos, los índices internacionales de publicación constituyen una buena referencia. En otros, los registros de patentes. Existen varios mecanismos. La calidad o prestigio del espacio en el que se presenta el resultado de investigación o creación (revista, sala de exhibición, seminario, teatro, ...) es otro criterio. El impacto social

es, también. criterio. En la búsqueda de la excelencia, no se debe caer en reducciones inadecuadas, repetimos: no se puede aplicar el mismo rasero a todas las áreas académicas. Se requiere un sistema que incluya flexibilidad, pertinencia y amplitud. Crear un sistema eficiente, académico y no burocrático de evaluación de la investigación deberá ser una empresa no solo interna a cada universidad sino, también, interinstitucional.

A manera de resumen de estas consideraciones: debe asumirse como premisa una orientación que permita una vinculación mejor con el entorno, una ruptura con el esquema *cerrado* de investigación academicista.⁷² Como señala Arturo Jofré: el modelo clásico de desarrollo científico y tecnológico se basa en tres ejes: por un lado la infraestructura y el equipo, por el otro los recursos humanos y, finalmente, los recursos financieros para la operación. Este modelo fracasa esencialmente por ser cerrado, no abierto, es decir no influido por su contexto. Debe ponerse énfasis, entonces, en una evaluación del impacto de la actividad de investigación. Esto debe subrayarse porque, en sus consecuencias, rompe con los esquemas tradicionales en la evaluación de los proyectos y actividades de investigación. Jofré sugiere: "Para medir este impacto será necesario formular índices o determinar una serie de variables a nivel macro, en por lo menos cinco áreas críticas: Impacto en el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, evaluado a escala internacional; impacto de la investigación aplicada en sectores sociales; impacto de la investigación aplicada en el sector productivo; utilización de los resultados de la investigación en el campo académico, impacto de los resultados de la investigación en el debate nacional e internacional. Aunque la tarea es compleja, es importante realizarla por dos razones: los índices actuales resultan insuficientes y es necesario determinar el impacto de los cuantiosos recursos que se asignan a estas actividades. Siempre habrá un componente cualitativo, intangible, difícil y peligroso de reducir a mediciones, evaluación que se utilice, pero este hecho no debe constituirse en fundamento para evitar la evaluación."⁷³

Finalmente, el asunto es, incluso, más amplio: la *universitas* volcada hacia fuera obliga a una nueva relación entre algunos de los protagonistas del quehacer cognoscitivo, como los investigadores y los administradores de la investigación. Ha habido experiencias en sentidos simétricos pero opuestos para propiciar una tensión entre unos y otros. El simple burócrata que evalúa el trabajo intelectual y académico sin tener los atributos para ello, transgrediendo

sus límites, bordeando el irrespeto, y, por el otro lado, el investigador que pasa olímpicamente por encima de cualquier aspecto administrativo porque se trata de algo "impropio" a su posición. En Costa Rica ha predominado más el primer extremo, producto de una organización institucional que ha favorecido en manejo administrativo, el mayor estatus de la burocracia, y la debilidad en el quehacer de investigación en general. Con la mirada hacia delante, lo que debería perfilarse en lugar del burócrata achatado en sus miras es un nuevo tipo de administrador, un trabajador auténtico del conocimiento con el mismo estatus del intelectual, un gestor. Y entre gestor e investigador debería establecerse un pacto, una colaboración simbiótica, orientada hacia los reclamos que como un todo posee la universidad hacia fuera, hacia la sociedad, en la realidad histórica que la condiciona. Aquí es donde tiene significado la opinión de Drucker:

"Los intelectuales necesitan la organización como herramienta; les permite practicar su *techne*, saber especializado. Los gestores ven el saber como un medio para conseguir un fin, el de los resultados organizacionales. Ambos tienen razón; son polos más que contradicciones; es más, se necesitan mutuamente. El científico investigador necesita al director de investigación y el director de investigación necesita al científico investigador. Si uno tiene más peso que el otro sólo se consiguen el no funcionamiento y una frustración absoluta. El mundo del intelectual, a menos que esté contrapesado por el gestor, llega a ser un mundo en el que cada uno 'va a lo suyo' pero nadie hace nada. El mundo del gestor, a menos que esté contrapesado por el intelectual, llega a ser burocracia y la 'grisura' embrutecedora del 'hombre de la organización'. Pero si los dos se equilibran puede haber creatividad y orden, realización y misión."⁷⁴

El posgrado

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

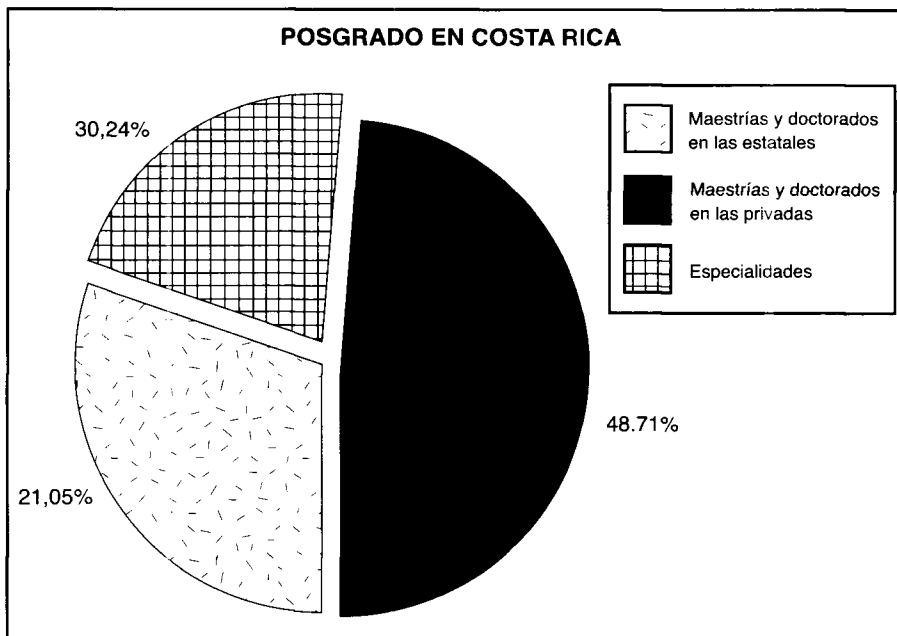
El posgrado es un instrumento valioso para realizar varias tareas: aumentar el nivel formativo de los nuevos egresados universitarios, construir una relación de formación superior con profesionales egresados tiempo atrás, nutrir y mejorar los estudios de grado (Bachillerato y Licenciatura), favorecer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

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

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

POSGRADOS EN COSTA RICA: <i>ALGUNOS DATOS</i>							
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Estatales: Especialidades*	161	111	156	165	154	183	197
Estatales: Maestrías + Doctorados*	52	66	52	87	127	139+1	281+2
Privadas: Maestrías + Doctorados*	2	13	97	189	263+2	264+8	442+14
Posgrados de instituciones extranjeras**	242	194	204	214	185	192	194
* Fuente: [CONARE-OPES: <i>Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 1990-1996</i> , julio 1997]							
** Fuente [CONARE-OPES: <i>Características de los diplomas extranjeros presentados a CONARE para su reconocimiento de 1987-1997</i> , octubre de 1997]							

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



Lo relevante fue la expansión de las maestrías. Entre 1990 y 1996 el crecimiento de graduados de posgrado en las instituciones estatales *sin incluir las especialidades* fue de un 444,23%. En las privadas, **en solo 4 años**, entre 1992 y 1996, la expansión fue de 370,1%. La primera observación subraya la tendencia a un crecimiento muy grande de los posgrados. En segundo lugar, si se suman las especialidades (que son dadas en las estatales), maestrías y doctorados de las estatales, se obtiene un total que representa un porcentaje ligeramente superior al total de posgrados de las privadas. No obstante, lo más importante es notar que, sin incluir las especialidades, las universidades estatales representaron en 1996 solamente un 62,06% del número total de graduados en maestrías y doctorados de las privadas. Véase el gráfico.

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

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

situación se modificó drásticamente en los siguientes años (en 1996: 936 *versus* 194).

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

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

En los siguientes 25 años, el posgrado experimentará un crecimiento inevitable debido al lugar expansivo del conocimiento en la economía y en la vida social. Los grados hoy usuales no serán suficientes para asegurar los crecientes requerimientos del contexto histórico. Es necesario prever que la oferta de posgrado obedecerá a otros patrones que aquellos seguidos hasta ahora. Dejando de lado las especialidades, Administración de Negocios, o incluso Filosofía, esta oferta y su dinámica estuvieron asociadas a las necesidades de mayor formación de la misma academia. Esta orientación es importante que siga para beneficio de las universidades costarricenses, la maestría y el doctorado en forma creciente deberán ser los grados obligados del claustro universitario, y los doctorados académicos ofrecidos deberán aumentar cuantitativa y cualitativamente. Sin embargo, existen otros ejes que serán claves en el significado del posgrado: ampliación del carácter complementario de los estudios, oferta multi

o transdisciplinaria, oferta regional e internacional de las opciones de posgrado. Ya se ha venido dando en los posgrados universitarios: presencia de profesionales que realizan maestrías en campos diferentes (más o menos) a los de su primera especialidad. Son muchas las razones por las que esto se da, como, entre ellas, las demandas del trabajo profesional, las interrelaciones del saber, o los cambios de interés en la vida personal. En perspectiva, fortalecer esta dinámica no solo es cabalgar un brioso corcel que ya existe, sino que está llamada a ser algo decisivo en un contexto definido por una educación más permanente y más diversificada.

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

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

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

decisivo de la academia del futuro sea administrada centralizadamente o con- vendría un manejo más descentralizado, por ejemplo por áreas? En los si- guientes años habrá que encontrar respuestas a estos asuntos.

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

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

La multidisciplina o transdisciplina y la ruptura con la departamentalización

Una de las tareas principales de la universidad del Siglo XXI será, sin duda, la reconceptualización y reconstrucción de las disciplinas. Los límites de las disciplinas académicas, muchas veces, se han defendido con mayor celo que las fronteras nacionales. Establecidas en la historia del pensamiento hace ya mucho tiempo, han determinado las características de buena parte de la creación cognoscitiva y, también, de la formación profesional. La generación de disciplinas cognoscitivas como universos específicos con metas, métodos, y fronteras han sido construcciones sociohistóricas con fundamento epistemoló- gico. La expansión de la especialización ha sido expresión del progreso de la humanidad en su comprensión y manipulación del entorno, procesos decisivos

y necesarios (“naturales”) en la ampliación de las posibilidades del conocimiento (por lo tanto, de las disciplinas). La especialización seguirá siendo un vector positivo inevitable de la evolución subsiguiente del conocimiento y de la academia. Sin embargo, el proceso necesario de distinguir, separar y especializar para el conocimiento, es apenas una reconstrucción conceptual abstracta de lo real (histórica y cultural). Los aspectos y dimensiones que logramos aprehender forman parte de un todo integrado y unificado: metafísicamente, el “ser”. Una mejor reconstrucción teórica de esas diferentes dimensiones exige una interacción creciente de las disciplinas que históricamente permitieron abordarlas y, a la vez, un replanteamiento de sus fronteras. Por eso, a pesar de las divisiones y subdivisiones, siempre ha habido, en menor o mayor grado, interacciones disciplinarias, y coexistido una dirección intelectual que podemos caracterizar como “holística”. Con el progreso de la especialización y la “focalización” cognoscitivas, contrariamente a lo que muchos han pensado, se han abierto más posibilidades para los contactos multidisciplinarios y trascender o hacer desvanecer las fronteras disciplinarias establecidas en los últimos tres siglos: el momento de la transdisciplinariedad. Uno de los impactos del desarrollo tecnológico de los últimos años (la informática, las telecomunicaciones, y la electrónica), es precisamente el fortalecimiento de las tendencias a esa recomposición de las disciplinas, de sus objetivos y fronteras.

Mientras la evolución de los quehaceres cognoscitivos ha seguido una dirección “conspirativa” frente a las fronteras disciplinarias, muchas universidades han tratado de preservar departamentos y facultades en formas estancas. Es posible que en ciertas etapas de la evolución académica, cognoscitiva, institucional o nacional, fortalecer el departamento sea esencial. Todo depende de la situación concreta. Lo que sí se debe perseguir es la perspectiva más general, en el escenario internacional. Debemos advertir, sin embargo, que, muchas veces el asunto en juego no ha sido una percepción razonable sobre la etapa que se vive del desarrollo académico. Las recomposiciones de programas académicos, profesores y estudiantes, que demanda la evolución del conocimiento, se han visto enfrentadas y obstaculizadas muchas veces por los intereses de feudos administrativos, por la ausencia de visión, o por la inmadurez institucional. Pero concreticemos: los departamentos han sido la manera universitaria de dar cuerpo a la disciplinas científicas. Son éstos, entonces, los que están en el corazón de nuestro debate. En Costa Rica, la Reforma de 1957 de la Universidad de Costa Rica colocó a la “departamentalización” como un paradigma

académico y administrativo, que asumió objetivos apropiados para fortalecer las disciplinas en una academia (entre 1940-1957) gobernada entonces por una visión “profesionista” y una federación de facultades profesionales. Nadie puede negar el exitoso derrotero que esta orientación supuso para la universidad costarricense. En la UCR, el *Tercer Congreso Universitario* otorgó o sancionó el nombre de Escuelas a los Departamentos (hay hasta Facultades en esa universidad que son departamentos), pero el modelo académico ha seguido siendo el mismo. Las nuevas instituciones públicas de educación superior que se crearon en los años 70 (con estrategias presenciales) asumieron la departamentalización como premisa heredada y conveniente: había que concentrar esfuerzos para proteger y desarrollar las disciplinas.

De cara al Siglo XXI y frente a retos y demandas propias del nuevo escenario, dentro de nuestras comunidades universitarias, desde hace algún tiempo, ha existido una presión hacia una transformación del paradigma de la “departamentalización”. Las interacciones transdisciplinarias o mutidisciplinarias se han visto muy limitadas por el funcionamiento académico y administrativo de los departamentos existentes. Las limitaciones proporcionadas por la departamentalización han afectado directamente la labor de muchos académicos. Los profesores han sido considerados “propiedad” de los departamentos (se denominen estos Escuelas, Facultades o Departamentos), atados a los objetivos académicos de éstos y bajo la voluntad de sus miembros y, especialmente, sus directores (a veces favorecen la transdisciplina, pero lo más común es que no). Los “feudos” departamentales han obstaculizado programas multi o transdisciplinarios de docencia, investigación y acción social. La movilidad efectiva de los profesores entre departamentos ha sido casi imposible, y resulta lo mismo con la creación de nuevos departamentos. Fortalecer con profesores sectores nuevos en expansión (como sedes regionales, carreras nuevas) ha podido hacerse, en ocasiones, solo “manipulando” a los feudos departamentales. Por supuesto, estos problemas no han afectado idénticamente a cada universidad estatal ni tampoco a cada Escuela, Facultad o Área. Pero debemos considerar la perspectiva más general. Estos obstáculos, donde sea que se den hoy o estén proclives a generarse, deberán desaparecer de cara a las exigencias del contexto histórico. Lo que se invoca de una manera más amplia es el replanteamiento de las disciplinas, dentro de una visión para responder a lo que suele llamarse multi, trans o interdisciplina. Debe tenerse en mente, sin embargo, que consti-

tuye una tarea planteada no solo nacional sino internacionalmente. Y, por eso, su éxito o no dependerá de factores que actúan en varias dimensiones.

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

Vamos a ofrecer apenas algunas sugerencias. Primero, una advertencia: un mayor nivel de precisión se requiere, que no es el propósito de nuestro estudio aquí. Consideramos importante que se asuma por parte de las autoridades y comunidades universitarias, como una tarea de la mayor relevancia, la elaboración de un diagnóstico más específico y una orientación prospectiva de reforma universitaria con base en la situación de cada institución. Porque no es la misma situación la de la UNA (que ha realizado una amplia reforma universitaria donde muchas de estas variables se analizaron, y con importantes transformaciones de su oferta académica, organización y perspectiva institucional), que la de la UCR en la que los procesos de cambio han sido muy pocos. El tamaño también importa: instituciones más pequeñas como el ITCR poseen distintas posibilidades. Y, tampoco, se puede dejar de subrayar la diferencia cualitativa de la UNED debida a su metodología de formación. Por eso, algunas de nuestras ideas tendrán sentido para la UCR y ninguno o menos para la UNA, algunas de nuestras propuestas organizativas y académicas no resultarán igualmente válidas para el ITCR (además que habría que añadir los límites de su espectro temático) como sí para la UCR o la UNA, y lo mismo sucede, más drásticamente, con relación a la UNED. Pero la visión general, que se busca transmitir aquí, sí puede ser de utilidad para las cuatro instituciones, una a una, y, sobre todo, para el conjunto de ellas visto como un sistema integrado, un tema que desarrollaremos luego con mayor precisión. En lo que sigue, nuestro propósito será apenas sugerir algunas líneas posibles de reforma de los claustros y el quehacer universitarios. Nuestra perspectiva es de largo aliento. Esta-

mos conscientes que existirían diversos obstáculos para avanzar en una dirección como la que vamos a proponer. Y aun si las comunidades estuvieran de acuerdo y dispuestas a hacerlo, el asunto convoca a otros protagonistas sociales fuera de las mismas. No desconocemos, tampoco, la experiencia de las universidades que ya han dado pasos en algunas de estas líneas de reforma. Más que establecer un análisis de lo realizado por cada una de éstas y sus perspectivas, hemos preferido abordar los asuntos de una manera global, que sirva, más bien, a delinear una posible orientación general, con vocación de conjunto.

Sin entrar en el territorio de la especialidad curricular (en la que Costa Rica posee excelentes expertos), y más bien para ayudar a expresar nuestra línea de pensamiento, empezamos por responder a la pregunta: ¿cómo redefinir lo que es una “unidad académica”? Nos parece lo más pertinente definirla de la forma más simple y significativa como un conjunto de profesores asociados *temporalmente* a un programa de docencia (de grado o posgrado), o investigación, o acción social (o de varios fines simultáneos), etc. La “longevidad” de la unidad dependería de varios factores académicos y administrativos que deberán ponderarse apropiadamente (objetivos, recursos, dinámica del claustro, garantías para estudiantes y profesores, etc. ...). Una colección de requisitos viables será establecida para la creación de una unidad académica. Incluso, no sería ilógica la posibilidad de varias unidades orientadas a la misma disciplina académica. Nuestra experiencia ha sido muy rica. ¿Cuántas veces un grupo de presión de un departamento no lo ha mediatizado en su favor contra otro grupo, disminuyendo su productividad académica? ¿Por qué no abrir espacios a la sana competencia académica de colectivos de profesores? Dada una base de seriedad y altura académicas, no resulta inconveniente ofrecer la posibilidad de varias opciones de formación a los estudiantes y al país, y ¿por qué no puede darse en la misma universidad? Siempre que no haya una expansión en el uso de recursos, esta estrategia sería pertinente. El modelo del departamento inflexible llega a un punto en su evolución en el que no puede apoyar la diversidad y pluralidad académicas. La movilidad y la flexibilidad académicas que posee una concepción de esta naturaleza serían extraordinarias, decisivas, para ayudar a enfrentar un contexto histórico que ha hecho del cambio una regla de lo cotidiano.

De los departamentos a las áreas

En una perspectiva para la universidad pública que reclama el fortalecimiento de dimensiones como la investigación, la ampliación y diversificación del posgrado, la internacionalización de todo su quehacer, valores e identidad nacionales, la oferta de servicios múltiples a la sociedad, la organización eficaz del elemento humano se vuelve un reclamo fundamental. Y en esto la movilidad, la interrelación y la facilidad para crear unidades y programas académicos por los profesores es esencial. El énfasis en la movilidad, flexibilidad, libertad y “temporalidad” de los agrupamientos, programas, y opciones académicas que proponemos requiere, sin embargo, mecanismos institucionales que impidan la atomización y favorezcan la coordinación de la actividad. Es decir, un medio que equilibre las direcciones de los flujos universitarios: el cambio y la permanencia. En nuestra opinión, ese espacio institucional con permanencia y estabilidad puede ser lo que vamos a llamar con el término *área*. El área se definiría como un conjunto de unidades académicas agrupadas por razones epistemológicas, académicas, funcionales o históricas; o, planteado de otra manera: como un conjunto de profesores integrados en unidades académicas. Nótese que si bien usamos la palabra *área* para orientar el sentido de lo que deseamos expresar aquí, y si bien ésta nos permite una primera asociación con las llamadas áreas que existen por ejemplo en la UCR, su sentido es distinto: su punto de partida es una ruptura con la departamentalización. De igual manera, no coincide necesariamente con las “áreas” de la UNA emanadas de su reciente reforma, pues éstas se conciben allí “de manera paralela a la organización de la Universidad en facultades, centros, sedes y unidades académicas”.⁸⁰ En lo que sigue entendemos el área como un elemento de la organización. Las áreas se pueden llamar Facultades o como se quiera dependiendo de variables históricas o conveniencias sociológicas. Antes de seguir, repetimos nuestra advertencia: aunque la perspectiva organizativa de “área” puede tener pertinencia en el ITCR, nuestra consideración en esta ocasión se dirige esencialmente a la UCR, aunque también, eso sí en menor medida, a la UNA. Las áreas, que habría que redefinir o restablecer, constituirían el marco bajo el que se cobijarían, interactuarían y nutrirían las actividades de los diferentes componentes que cada integra la institución. ¿Qué atribuciones tendrían? En este modelo, las áreas serían el marco que coordina, apoya, y ayuda a optimizar la labor de las unidades académicas que agrupa. Sería el lugar en el cual, por ejemplo, se tomarían

las decisiones de distribución del presupuesto para las unidades académicas, buena parte de los procesos de evaluación académica, las acciones de participación democrática, las acciones globales de interrelación con la sociedad civil, etc..

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

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

Esta perspectiva afirmaría, amén de los grandes cambios académicos y curriculares, un proceso efectivo de *descentralización*. Pero no para fortalecer los departamentos, sino la gestión de los profesores con base en agrupamientos o reagrupamientos de los mismos y con base en programas académicos sólidamente planteados. En este esquema de descentralización institucional, para dar un ejemplo, es posible que las reglas de admisión puedan establecerse más apropiadamente con requerimientos por área (por ejemplo: pruebas de admisión realizadas por área). Habría pues que revisar la pertinencia de los exámenes generales de admisión en las instituciones universitarias que los tienen. Es interesante señalar que en la mayoría de países europeos las pruebas nacionales

para obtener la graduación de estudios secundarios es, en general, el mecanismo para abrir el acceso a la educación superior.⁸¹ Con base en una descentralización semejante se puede pensar en mayores y más amplias interacciones, intercambios, programas académicos que trasciendan el marco de una institución. La descentralización favorece las acciones interinstitucionales y, más que eso, el sistema integrado de la educación superior estatal. Muy en el largo plazo, tal vez se puede pensar en un solo sistema universitario que integre diversas áreas que hoy forman parte de cada una de las universidades estatales. Decimos esto porque, tratándose de un país pequeño, la integración, coordinación y mejor homogeneización poseen sentido, dadas las circunstancias y recursos posibles. Sin embargo, en todo esto no debe perderse la perspectiva histórica: las agrupaciones humanas y académicas que dieron origen a las universidades estatales costarricenses poseen cada una fisonomías propias, con diferentes valoraciones, expectativas, interrelaciones y conciencia de su papel institucional. Con un nivel así de descentralización, ¿se convertiría una universidad en una federación de áreas? En nuestra opinión: no. Hay acciones y procesos que trascienden las áreas definidas por razones epistemológicas, académicas e históricas. Tareas *estratégicas* que convienen a todas las áreas y que por separado no se podrían realizar apropiadamente, mecanismos de fiscalización administrativa, procesos de apelación a decisiones tomadas dentro del área, evaluación institucional, nacional, internacional, las relaciones globales con el Estado y la sociedad civil (negociaciones presupuestarias, rendición de cuentas, coordinaciones con otras instituciones, coordinación de la participación en los planes nacionales de desarrollo, ...), etc. Será necesario redefinir el papel de las entidades centralizadas para que eficientemente cumplan tareas de apoyo administrativas y académicas comunes para todas las áreas: información, procesos de respaldo para la matrícula. Pero, además, la relación "inter-áreas" por más que pudiese "acomodarse" en un área es conveniente que reciba apoyo institucional. Por último, lo que es lo más decisivo: un área o un conjunto no estructurado de ellas no puede llevar a cabo una misión universitaria en el sentido más profundo de esta noción. Precisamente, la integración y complementariedad de las áreas es parte de esa misión unificadora. Los tiempos obligan a replantearla, pero la visión universalizante y humanista de la universidad sigue siendo parte medular de su misión. Repetimos: no debe pensarse en este modelo universitario como una federación de áreas. Se trata de una organización para realizar mejor una misión y los fines de la universidad como un todo en el nuevo con-

texto. Por razones similares, no se puede interpretar, tampoco, como una vuelta a las facultades “profesionistas” de los primeros años de la UCR. Se trata, más bien, de un salto más lejos en el progreso de los conocimientos y saberes académicos, y para responder adecuadamente a las exigencias de avance de la investigación, el fortalecimiento cultural general, los servicios directos a la sociedad y de crear la mayor calidad de la formación profesional.

El sentido de la formación en un mundo cambiante

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

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

El sistema de estudios conducentes a los diversos grados deberá ser siempre la columna vertebral de la universidad, pero eso no significa que las otras formaciones deban ser poco importantes. Especialmente, la trascendencia de los estudios de actualización y complementación solo puede incrementarse en el contexto histórico de cambio que vivimos. Debe cambiar el esquema de darle al profesional la mayor cantidad de contenidos y recursos académicos para que el egresado pueda ejercer más o menos bien su práctica (a lo sumo aprender un poco más) sin prácticamente tener que volver a pisar la universidad. En su lugar, la premisa ahora es lo contrario: el retorno obligado del egresado a la universidad de forma permanente *aunque de diferentes maneras*. Si la perspectiva es de más tiempos destinados a la formación realizados a lo largo de la vida: ¿deberá mantenerse, por ejemplo, la misma relación que tenemos entre el grado y el posgrado? Pensamos que asumir el paradigma de la educación permanente como una característica persistente e inevitable obliga a reformular la misma formación básica que conduce a grados y posgrados. Un punto decisivo lo podemos plantear interrogativamente: ¿qué debe quedarse y qué dejarse para luego en esta formación? Ya volveremos sobre esto.

Dentro de este contexto, no será posible abordar muchas de las diferentes opciones de formación que debe ofrecer la universidad pública sin recurrir a diferentes opciones institucionales, métodos e instrumentos pedagógicos. Visto este asunto con esta perspectiva tan amplia, la matrícula en todos los cursos y actividades de la universidad sería muy grande. Será imprescindible ampliar la educación "*telemática*" con el concurso de computadoras, teléfonos, videos, Internet.⁸² Las universidades públicas deberán asumir la delantera en esto. De

una u otra forma, todo empuja a nuestras universidades a “virtualizar”, “Internetear” y “telecomunicar” muchas de sus actividades y opciones académicas. Ya existen en el mundo muchísimas experiencias positivas de este tipo.

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

La reforma curricular

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

En nuestra opinión, la formación de grado en el nuevo escenario definido por la educación permanente debería concentrarse en darle al estudiante sólidos fundamentos de las disciplinas, lo medular y cualitativamente importante de los contenidos y métodos de su carrera. Pero, además, deberá formar en los mecanismos intelectuales que le permitan al estudiante actualizar y completar su formación después de graduarse. Sin embargo, no podría pensarse en una reforma curricular y académica así al margen de un replanteamiento del signifi-

cado del posgrado, en un escenario histórico que precisamente hace de la educación permanente una premisa inevitable. De varias maneras, se trataría, en concreto, de hacer de este nuevo significado de los "estudios posteriores" un motor de los cambios. Es decir: se trataría de avanzar nacionalmente el nivel de formación profesional hacia el posgrado, solo que para eso se requiere hacer cambios en los estudios de grado y, también, una ampliación en la diversificación de los estudios posteriores. Puesto de otra forma: los tiempos destinados a la formación profesional por las personas del país deberán ampliarse, inevitablemente, de lo que se trataría es de reconstruirlos en todos los niveles con base en los reclamos del nuevo escenario. El nuevo grado debería estar orientado hacia un posgrado y a múltiples opciones de especialización y de formación para toda la vida. Esta es una primera premisa, dada por el escenario histórico. Pero debe entenderse de manera específica de acuerdo a cada área y carrera universitarias.

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

Y la especialización, ¿acaso no es necesaria? ¿Se podría afrontar los retos cognoscitivos y profesionales del mundo moderno sin grandes niveles de especialización? ¿Se trataría de crear "generalistas" que sepan de todo y por ende de nada? Por supuesto que no. No puede evadirse la respuesta a las necesidades de especialización. Debe haber especialización en el grado, pero ésta deberá

adecuarse a una perspectiva que integre desde entonces, como elemento activo, el hecho de que va a darse especialización en etapas posteriores al Bachillerato, donde ésta se puede desarrollar con más propiedad. Ahora bien, esta última especialización no debe entenderse encuadrada en disciplinas y ofertas académicas y profesionales rígidas o estáticas: la especialización de los nuevos tiempos es un asunto muy amplio y diversificado que debe integrar, precisamente, la transdisciplina.

¿Hacia dónde conduce esta perspectiva? El asunto refiere a que, aunque el mercado profesional en el país no lo ha exigido así hasta ahora, en los siguientes 25 años los múltiples estudios de posgrado deberán llegar ocupar el lugar central en la formación universitaria y profesional. Esto debe preverse. Será necesario trazar planes en esa dirección, con fases específicas y, por supuesto, con la prudencia y la flexibilidad que requieren. Deberá evaluarse, en particular, la pertinencia del grado de Licenciatura para algunas áreas y carreras. Ya hay áreas en las que su replanteo o eliminación práctica se ha hecho. Esto, sin embargo, deberá siempre manejarse con cuidado y precisión de acuerdo a cada área y cada carrera: hay áreas en las que la importancia de la Licenciatura está muy condicionada por el ejercicio profesional específico (como en Medicina) y sus demandas nacionales o internacionales son diferentes. Las posibilidades de su reforma dependerán, también, de otras variables. Repetimos el asunto general de método: al sugerir una orientación curricular no afirmamos que se deba aplicar por igual a todos, ni para todas las universidades (por ejemplo, en algunas instituciones que por razones diversas han enfatizado hasta ahora los Bachilleratos y no las Licenciaturas, pasar a las maestrías será más fácil que interponer la Licenciatura como un paso intermedio) ni para todas las carreras. Ni tampoco en los mismos plazos. El planteamiento va, más bien, en el sentido de flexibilizar las opciones respetando la diferencia.

En esta transformación curricular se asume, también, un espectro de área. Los procesos de admisión, permanencia y graduación los establecería el área. Por ejemplo, un estudiante sería aceptado (por los criterios y mecanismos apropiados) en Ciencias Médicas o en Ciencias Económicas, en donde llevaría bastantes temas comunes a toda el área. La admisión se haría por área y, a partir de ese momento, se darían procesos de convergencia unidos a los de especialización, concluyendo en títulos que expresarían la especialidad pero con un gran espectro de estudios comunes (aunque no necesariamente de cursos comunes). De lo que se trataría es de revisar el modelo de acuerdo a la perspecti-

va de área y ajustar los *currícula* donde resulte pertinente a los fines y posibilidades. Un segundo eslabón lo constituirían temas complementarios (no esenciales al corazón de la especialidad) ofrecidos por áreas diferentes. En particular, esta transformación supondría más posibilidades para la transformación de la oferta académica, de las opciones y títulos ofrecidos. Una visión de área permitiría ofrecer más opciones de especialización de acuerdo al abanico de posibilidades que ella tiene, que aquellas que puede ofrecer, evidentemente, una unidad académica sola o una colección de ellas sin integración. Se podría plantear, incluso, el “graduado por área”, con una especialidad. El conjunto de especialidades (la oferta académica) de un área podría cambiar en este modelo de manera más fácil y apropiada que como existe ahora en las universidades públicas costarricenses, asociadas con excesiva rigidez a departamentos, escuelas y facultades (aunque no de igual manera en cada institución). La oferta académica aquí sería menos fija, más modificable, adaptable, de acuerdo a los reclamos del contexto histórico y la realidad nacional e internacional. Este modelo debería permitir una flexibilidad mayor para la movilidad “intra-área” de los estudiantes, y favorecer decisiones definitivas de especialización en diferentes momentos de la vida del estudiante.⁸³ La visión que esta estructura curricular desarrolla permitiría, además, una nueva manera más apropiada para fortalecer una perspectiva humanista e integral en la formación profesional. Esta reforma obligaría al replanteamiento de los cursos en cuanto a contenidos y métodos de acuerdo a la perspectiva de área y a la nueva organización académica del claustro. Es decir, no se pueden ofrecer los mismos cursos o simplemente cambiarlos de orden. Pero, más aun, esta visión permitiría replantear el *status* y papel de los cursos: empujaría a debilitar la idea de una opción académica o carrera como una colección de cursos y programas rígidos desde que un estudiante se incorpora a la misma. Se buscaría enfatizar, más bien, el sentido, dirección y perfil de una opción profesional: la resultante de la formación de cara al entorno social. Se trataría de configurar la opción profesional con base en áreas temáticas seriamente establecidas (epistemológica, pedagógica, académicamente) para la carrera específica dentro de las cuales el estudiante deberá obtener una formación que las unidades académicas y el área deberán brindarle apropiadamente en el curso de sus estudios (con la posible participación de entes no universitarios: empresas, instituciones estatales, organismos no gubernamentales, etc.).

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

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

Dentro de este tipo de perspectiva así definida se pueden precisar y ajustar mejor los objetivos que dieron origen a los Estudios Generales. Se trataría de definir con mayor amplitud un conjunto de créditos o materias en áreas complementarias a un área de especialidad, con la presencia siempre de una visión humanista e integradora. En nuestras comunidades universitarias, en los últimos años, ha ganado más adeptos la opinión de no atribuir la visión humanista solo a la presencia de cursos de filosofía, castellano e historia de la cultura (y unos cuantos más no centrales), verticalizados o no. Las razones de su particular concepción en Costa Rica fueron históricas en buena medida: había que compensar la formación profesional que estaba anclada y dominada por las

facultades esencialmente “profesionistas” del periodo 1940-1957. En general, las universidades estatales han progresado ya en el reforma de las “Generales”, hacia su “verticalización” (distribuida a lo largo de la carrera) y a un ingreso paralelo en carrera. Por ejemplo: la UNA empezó a aplicar el 1 de febrero de 1999 una reforma académica (aprobada en 1998) que permitirá incorporación directa a la carrera y estructura las Generales en 4 áreas: ciencia y tecnología, científico social, filosofía y letras, y artes.⁸⁴ La reforma incluye una mayor flexibilidad de los mismos aunque, a pesar de integrar significativamente temáticas nuevas (como la de género), no se escapa del énfasis en los tres cursos básicos. La UCR, también, ha hecho reformas, desde hace tiempo, globalmente en esa dirección. Pero habría que dar otros pasos adelante dentro de una reforma curricular más amplia. La visión humanista e integradora que debe asumir una auténtica universidad debe permear toda la formación profesional y no solo un año o dos semestres separados o unos cuantos cursos tantas veces concebidos con propósitos “propedéuticos” o simplemente laterales, y para eso se requiere realizar muchos cambios en las actitudes de las carreras, de las facultades, del ejercicio docente y de las perspectivas profesionales. El humanismo debería estar en la misma formación de especialidad. De nuevo, el concurso transdisciplinario o la convergencia multidisciplinaria son aquí los elementos relevantes. La reforma curricular debería empujar más eficazmente en la formación humanista que se requiere en el nuevo momento histórico.

En resumen, podemos decir que hay dos transformaciones internas que se entrecruzan: una reforma curricular y una reforma “organizativo-académica”. La primera refiere a una transformación de los *currícula* en el grado que cambie el sentido de la “especialización”, con miras a dotar a los profesionales de una formación más amplia para el cambio constante de la realidad y del conocimiento, y para fortalecer las posibilidades de la transdisciplina o multidisciplinaria. A la vez, se plantea la necesidad de asumir, cada vez más, un ampliación de los estudios de posgrado, en donde tomarán cuerpo mayores niveles de especialización, pero con amplias diversificación y acción transdisciplinaria. Además: se sugiere un grado de flexibilidad y de libertad para los estudiantes, al transformar el sistema por uno donde los estudiantes pueden escoger más cursos o créditos diferentes de acuerdo a su interés. La reforma curricular se asocia a una reforma del claustro y la vida académica: la transformación de los departamentos. Se trata, de nuevo, de otra flexibilización del quehacer universitario para brindar movilidad e interacción de los profesores y, también, para

crear y desarrollar con mayor versatilidad programas de docencia, investigación o extensión social. No es posible pensar en un progreso exitoso de programas transdisciplinarios o multidisciplinarios, de una eficaz reformulación de las prácticas universitarias de acuerdo a los retos del contexto y una optimización de la labor de los profesores, si se preserva un esquema rígido de organización del claustro. Se sugiere, en las instituciones donde resulta pertinente, una recreación o redefinición de las áreas, las cuales organizarían toda la gestión académica de cada universidad, estructurando la acción de los profesores integrados en unidades académicas flexiblemente concebidas. Ambas reformas universitarias se entrelazan y complementan: las áreas generan, en un ambiente de flexibilidad, una oferta académica amplia, diversificada y versátil, que se sostiene sobre una organización dinámica y renovable de los profesores en unidades académicas. El propósito es fortalecer una atmósfera universitaria que promueva un espacio más amplio de libertad y decisión y una mayor responsabilidad individuales en los procesos académicos para tanto profesores como estudiantes. Una reforma universitaria como la que apenas se sugiere en este capítulo obligaría, sin embargo, a un replanteamiento general de las relaciones entre Estado, sociedad civil y educación superior. Sus implicaciones serían muchas tanto en la vida académica, en los sistemas profesionales y gremiales, así como en el ordenamiento jurídico en muchas de sus dimensiones. No afectaría solo los grandes cuerpos jurídicos (constitucionales, administración pública, ...), sino muchos otros, como los regímenes de servicio profesional público, o, por otra parte, el significado mismo de los colegios profesionales. Por eso la reforma universitaria es un asunto que invocaría el concurso nacional.

ÁREAS DE ATENCIÓN DEFINIDAS POR EL CONTEXTO

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

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

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

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

De igual manera:

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

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

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

mientos, para reciclarse en respuesta a las modificaciones del entorno internacional. Frente a la antigua noción de planeamiento integral determinativo se requiere de una estrategia de generación de capacidades en individuos y empresas a partir de las cuales puedan asumirse tácticas de adaptación a situaciones cambiantes."⁸⁷

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

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

En Costa Rica, solo la UCR posee una oferta casi "universal" de las disciplinas académicas. Las otras universidades públicas nacieron con énfasis y límites que, si bien se han traspasado con el correr de los años, aún persisten. Ante el planteamiento de nuevos campos, oferta de carreras o investigaciones, las fronteras institucionales resultarán un obstáculo. Esto debe preverse con lucidez. El reclamo de un mayor influjo de tecnología (por ejemplo, ingenierías) o ciencias jurídicas en la UNA, o de humanidades y ciencias sociales en el ITCR, debería obligar a la mayor colaboración interinstitucional. La discusión

sobre la oferta académica o las opciones temáticas o disciplinarias de los siguientes años no debería plantearse por cada institución de una manera cuasi-autárquica, sino como un sistema integrado académicamente. Vamos a desarrollar este asunto más adelante.

Con la perspectiva de futuro, ¿qué áreas deberán estar en mejores condiciones para poder participar eficazmente en la configuración y formación universitarias de los nuevos tiempos? De manera global, dentro de una época que privilegia el conocimiento en el desarrollo económico y la vida social, todo indica la necesidad de prestar especial atención a las ciencias y a las tecnologías. Existe conciencia nacional sobre esto, que se puede consignar hasta en el mismo convenio de CONARE y la Administración Rodríguez Echeverría de 1998: "Las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal promoverán el fortalecimiento del área de ciencia y tecnología y tomarán acciones tendientes a incrementar anualmente el número de estudiantes en esta área durante la vigencia de este Convenio".⁸⁸ Esto debe hacerse, en primer lugar, con una visión lúcida: es necesario mejorar la posición social como un todo de las ciencias y tecnologías (sociales, naturales, matemáticas, de la salud, agronómicas, de ingenierías, ...). En esto no deben olvidarse nunca los múltiples y crecientes vínculos entre todas las áreas del saber y, tampoco, la interrelación fructífera entre las diferentes prácticas académicas. En segundo lugar, dentro de las ciencias y las tecnologías habrá que determinar cuáles son las que requieren mayor atención para colocarlas en las condiciones que requiere el contexto. El criterio para establecer cuáles y cómo deben atenderse con mayor cuidado debe tomar en cuenta los parámetros internacionales y las posibilidades del medio local. Por ejemplo, si se compara los estándares internacionales (especialmente aquellos de los países desarrollados o que han dado saltos cualitativos en su desarrollo), el espacio (en profesionales, investigaciones, ...) ocupado en nuestro país por las ciencias físicas, matemáticas y las ingenierías físicas (no agronómicas) ha sido insuficiente. Un elemento comparativo importante con relación a las ingenierías: Taiwán tiene la mitad de sus profesionales graduados a nivel de Bachillerato universitario en ciencia natural y tecnología y en el caso de los posgrados la cifra llega al 80%; mientras tanto en Costa Rica las ingenierías gradúan entre un 7% y un 10% del total; en el caso del posgrado el porcentaje es casi nulo.⁸⁹ Sin duda, los planes de progreso nacional deberían incorporar una estrategia para el crecimiento de este espacio profesional y académico. En el largo plazo, si el país se coloca en la dirección apropiada, este

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

De igual manera, dada la relación íntima entre conocimiento y educación, además de la relevancia social que siempre tendrá (economía, valores, política,...) y los problemas diversos que atraviesa el sector en el país, la educación también demandará una atención especial de la academia. La relevancia de la educación viene aportada por el lugar que está llamada a ocupar en el nuevo estilo nacional de desarrollo, en las exigencias en torno a la creación y utilización de conocimiento y la formación de recursos humanos. Si bien buena parte de los problemas fundamentales del sector educativo en el país obedece al retroceso y estancamiento de la inversión pública durante los años ochenta, no puede negarse que hay otra clase de problemas: debilidades en la calidad de la formación profesional; no solo en la que conduce a un título universitario sino, también, en aquella permanente que se debería dar al docente en servicio.⁹¹ Será esencial la construcción de un sistema educativo de calidad, con integración eficaz de los diferentes niveles, con redefinición de sus objetivos de acuerdo a los nuevos tiempos, con base en el paradigma de la educación permanente, las nuevas tecnologías y una vinculación al entorno más adecuada y

mejor preparación para la vida. No se trata solo de generar más profesionales en educación (lo cual es muy necesario en este sector), más investigación y acción social, sino de darle a la educación un espacio central en el quehacer no solo de los departamentos de educación sino de todas estas instituciones como un todo. La educación es uno de los campos que requiere mayor concurso multi o transdisciplinario para su progreso.

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

Ahora bien, las universidades públicas deberán tratar con relevancia algunos espacios académicos y profesionales específicos por su particular importancia cognoscitiva, económica, social o política o por la oportunidades que podrían permitir para el desarrollo de los planes nacionales en los siguientes años. En primer lugar, producto esencial de los últimos 20 años e ineludible en la academia del futuro, es la relevancia de la informática, la electrónica y las telecomunicaciones. Este es un fenómeno internacional que afecta a todas las universidades del planeta. De hecho, por ejemplo, recientemente, en mayo del 2000, los empresarios europeos exigían a la Unión Europea eliminar el déficit de trabajadores y profesionales calificados en telecomunicaciones y tecnologías de la información. En el caso de Costa Rica, esta relevancia se amplifica coyunturalmente, aun más, con las posibilidades económicas abiertas por la reciente instalación de la empresa INTEL y otras compañías de este sector tecnológico.⁹² Un tanto similar ocurre con las biotecnologías y sus aplicaciones, orientadas a la agronomía o a las ciencias de la salud, que ocupan un lugar central en el horizonte científico y cultural mundiales, y que para Costa Rica pueden jugar un papel decisivo en sus planes de desarrollo.⁹³ Debe subrayarse el hecho que un parte importante de la estructura económica de Costa Rica está y estará mucho tiempo vinculada a la agricultura (más bien agroindustria, etc.). Además de insumos sociales, económicos, o de tecnologías físicas, el uso de biotecnologías puede resultar una promesa de éxito para este sector neurálgico

de la producción. El cambio de estilo de desarrollo, la reforma del Estado, la transformación de la organización social y política, los cambios institucionales, todo dentro de una época de múltiples transiciones, demandan atención especial de algunas de las ciencias sociales en las universidades. Interpretar época y coyunturas, coadyuvar en acciones, orientar gobiernos y sociedad civil, son tareas que ponen en relieve responsabilidades importante para este sector de la academia.⁹⁴ Como señala Miguel Rojas Mix: "En nuestra América es desde las universidades desde donde se piensa la sociedad y esa es tarea de las ciencias sociales: las renovaciones del modelo se expresan en la cultura. Es por eso necesario un renacimiento de las ciencias sociales."⁹⁵

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

Para completar este apartado, una breve reflexión sobre otras disciplinas. Las llamadas "humanidades" (en las letras y las artes) deben permitirnos ejercer una función crítica, contestataria, dentro de un estilo de desarrollo que privilegia inevitablemente el conocimiento (aplicado o no) y la racionalidad tantas veces fría de la necesidad o la acción social y nacional (económica, política, técnica). El énfasis en lo pragmático no debe hacernos perder la perspectiva de

los seres humanos como entes culturales dotados de múltiples facetas. Las expresiones artísticas, la manipulación creativa del discurso literario (del "verbo"), o la perspectiva intelectual filosófica que trasciende los límites del conocimiento científico y sus realizaciones (en la ontología y la ética), o la búsqueda de la excelencia deportiva (en el cultivo de valores que incluso trascienden lo corporal), tocan íntimamente los pliegues internos de los fines últimos de cualquier estrategia nacional para el desarrollo de una comunidad: la calidad de vida, la felicidad y la realización en el espíritu. Las "humanidades", en alianza estratégica con las otras áreas académicas, poseen una responsabilidad vital en la construcción de la identidad y "auto conciencia" culturales de nuestra sociedad. Ha sido más común la interacción entre éstas y las ciencias sociales (una vieja dicotomía: cultura por un lado, ciencias y tecnologías por otro). En el nuevo contexto se requiere de esfuerzos por una integración académica y cultural más amplia que incluya ciencias y tecnologías, y provoque un tejido más apropiado intelectualmente.

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