

CAPÍTULO CUARTO

LA CALIDAD ACADÉMICA

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

La calidad como criterio

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

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

No se debe confundir “calidad académica” con “eficiencia”. Aparte de una disquisición posible en torno al sentido semántico de estos términos, po-

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

LA SITUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS

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

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

El asunto, también, debe colocarse en una perspectiva más amplia: la del modelo de educación superior. En general, los requisitos que se han colocado para la aprobación de nuevas universidades han sido realmente mínimos, no ya desde la óptica administrativa sino la académica. En la mayoría de países europeos, para dar un ejemplo, los requisitos para crear una universidad son muchos, para así regular el número y la calidad de instituciones postsecundarias. En otros países desarrollados, como los Estados Unidos, los requisitos son mucho menores, pero se regulan las nuevas instituciones a través de varios sistemas de evaluación y acreditación, así como por la intervención de algunas asociaciones profesionales que imponen pruebas para el ejercicio laboral. No vamos aquí a contrastar ambos sistemas y su pertinencia para el caso de nuestro país. Solamente consignar que lo que tenemos en Costa Rica: pocos requisitos, ausencia de inspección para asegurar incluso esos pocos, y prácticamente cero sistemas de evaluación y acreditación, hasta ahora. Las consecuencias saltan a la vista. Al margen de sesgos ideológicos o premisas sectarias improcedentes, en el escenario actual en Costa Rica, no puede evadirse la existencia pertinaz de una gran cantidad de universidades privadas con muy serios problemas de calidad. Y, de la misma manera, también es real que si no se toman medidas urgentes será inevitable la expansión de este tipo de instituciones, con todas sus implicaciones sociales y nacionales. En marzo de 1999, el exministro de Salud, Juan Jaramillo, expresaba su preocupación sobre la ausencia de controles y su

impacto en la calidad académica por la creación indiscriminada de universidades privadas:

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

Esta situación debería enfrentarse apropiada y rápidamente.

Ahora bien, nos parece pertinente introducir en esta discusión la perspectiva más amplia. Hay algunos elementos que apuntalan un progreso en la calidad de la universidad privada. Si bien no se puede decir que sea la regla, en algunas áreas varias universidades privadas ofrecen salarios más competitivos y recursos tecnológicos más amplios que la universidad pública (ciencias de la salud, por ejemplo). Esto ha generado una migración de profesores hacia las mejores condiciones laborales. Y las consecuencias son claras: mejores profesores, tarde o temprano, dejan su impronta. Debe reconocerse, también, que egresados de algunas carreras en universidades privadas ya compiten con los egresados de la universidad pública teniendo bastante éxito. Un ejemplo con relación a esto lo constituyen las especialidades en ciencias médicas (posgrados): ya admiten porcentajes significativos de egresados de medicina de las escuelas privadas (especialmente de la *Vesalio Guzmán* de la UACA, hoy UCIMED). Puesto de otra manera: la formación que recibieron resultó suficientemente adecuada para poder continuar especialidades en posgrados con admisión competitiva. ¿Cuál es la conclusión? Es evidente. En nuestra opinión, y si se asume una perspectiva en términos históricos: si existe la voluntad en una universidad privada por lograr estándares de calidad, tarde o temprano, éstos se pueden a dar. Por supuesto, el problema es cuando no existe esta vo-

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

Problemas de calidad y eficacia están ampliamente diseminados en las universidades privadas pero, también, han estado presentes en las públicas, aunque de diferente forma. La masificación de la educación superior en los años 70 condujo a un debilitamiento en las exigencias académicas en todos los niveles universitarios (docentes, estudiantes y administrativos). En el caso de la UCR, por ejemplo, fue un factor para restringir por años un mejor progreso de la investigación y el posgrado. Y a lo anterior debe añadirse la influencia de "vicios" "cogestionarios" en los procesos de decisión y gobierno que conspiraron contra la excelencia académica. Tuvieron que pasar muchos años para que la universidad pública introdujera acciones correctivas y, precisamente, es en ese contexto donde está todavía (la evolución de estas acciones ha sido diferente en cada universidad). Pero, reconocido esto, que debe confrontarse, se debe poseer un juicio apropiado. En cuanto a la formación profesional: globalmente, las universidades públicas ofrecen una calidad suficientemente buena para el mercado profesional nacional. No quiere decir que no haya carreras con debili-

dades o, incluso, ofertas académicas donde algunas universidades privadas las superan en calidad y pertinencia profesionales. Pero son excepciones. Normalmente, para los graduados de las universidades públicas sus grados son superiores a los que requieren en sus empleos y no les representan ascensos en sus trabajos (aunque sí mejores salarios). Para que no quede como una afirmación abstracta, véase la siguiente tabla nos revela la situación universidad por universidad y área por área.

| GRADUADOS QUE DESEMPEÑAN PUESTOS QUE REQUIEREN UN MENOR GRADO ACADÉMICO, 1995, (valores relativos) | | | | |
|--|------|------|------|------|
| ÁREA | UCR | ITCR | UNA | UNED |
| Artes y Letras | 52,1 | | 50 | |
| Ciencias Básicas | 35,1 | 11,8 | 30 | |
| Ciencias Sociales | 34,1 | 33,8 | 47,1 | 60 |
| Educación | 28,9 | | 10,4 | 17,8 |
| Recursos Naturales | 25 | 11,8 | 20 | |
| Ingeniería | 28,3 | 16,5 | 50 | |
| Ciencias de la Salud | 13,7 | | | |
| TOTAL 29,6 | 30,7 | 21 | 30 | 28,8 |

Fuente: [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras Características de los graduados de 1995 de las Universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 69]

El promedio de graduados que requieren un menor grado académico son los siguientes: UCR (30,7%), ITCR (21%), UNA (30%) y UNED (28,8%). Si ajustamos estos promedios un poco (quitando los más bajos) obtenemos: la UCR sin Salud (33,9%), la UNA sin Educación (39,4%). Sobre esto hay que extraer las lecciones. Sin duda, estos resultados constituyen un indicador de una situación más general: puede decirse que las universidades públicas, salvo en algunos campos, han ofrecido más conocimiento del que han requerido sus egresados en su práctica laboral. De hecho, es evidente que esta realidad explica por qué profesionales de las universidades privadas con formaciones académicas más débiles pueden tener su lugar en el mercado laboral y competir exitosamente con los egresados de las universidades públicas en la obtención de puestos. El mercado ha ofrecido un espacio real y necesario de cubrir para muchas universidades privadas. Pero no se puede perder de vista que, de cara al futuro, el nuevo contexto replanteará las coordenadas de calidad y pertinencia.

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

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

LA EVALUACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL COMO FACTOR *PERMANENTE*

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

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

De nuevo, es necesario defender la diferencia. La evaluación no es un proceso homogéneo aplicable para todos por igual, no puede ser la misma para

un área de ciencias naturales que para otra de ciencias de la salud o ingeniería, o de bellas artes. La evaluación "por pares" institucional, nacional o internacionalmente es, a veces, el mejor criterio, a veces lo es la evaluación por impacto social, o por patentes establecidas. La evaluación es una de las tareas decisivas para la universidad costarricense en el momento actual, pero debe hacerse con mucho cuidado y con mirada estratégica. Es un asunto muy sensible a las reacciones de las comunidades académicas que, en el fondo, conforman la realidad del quehacer universitario. Lo mejor es establecer una estrategia progresiva con participación y conciencia colectivas: aquí es donde participa la *autoevaluación*.

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

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

En el caso de medicina, algunas de las universidades privadas buscaron, en 1998, acreditación por el *National Committee on Foreign Medical Education and Accreditation* de los EUA, iniciativa rebotada en primera instancia

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

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

No debe pensarse que la participación en un sistema nacional de acreditación es contradictoria con su realización en sistemas internacionales. Sin duda, en perspectiva, inevitablemente, deberá integrarse el componente internacional y globalizador de nuestro escenario: mecanismos diversos de acreditación nacional e internacional, no solo influjo externo en la acreditación nacional (con evaluadores extranjeros) sino, también, acuerdos para participar de

múltiples formas en sistemas internacionales *con credibilidad y prestigio* reconocidos (no debe olvidarse que hay sistemas de acreditación en el mundo de dudosa calidad).

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

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

Las universidades privadas que se tiene por afiliadas al SINAES son: Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, Universidad Latina de Costa Rica, Universidad *Véritas*. Las instituciones privadas que han solicitado afiliarse son: Universidad Internacional de las Américas, Universidad *Fidélitas*, Universidad Hispanoamericana, Universidad Federada de Costa Rica, Universidad Católica Anselmo Llorente y Lafuente, Universidad Escuela Libre de Derecho, y la Universidad Braulio Carrillo. Esto revela, en primer lugar, que el compromiso con la calidad académica no es exclusivo de las públicas y, en

segundo lugar, refuerza las posibilidades para hacer de este instrumento un factor de regulación de toda la educación superior.

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

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

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

La idea que el mero hecho de ser egresado de una universidad asegura calidad profesional nunca ha sido correcta, pero ahora lo es menos¹⁰⁹. Si se logra construir sistemas eficaces y serios de acreditación la población podría,

entonces, poseer la garantía de una buena formación profesional al ingresar a una carrera acreditada. El meollo del asunto es ¿cuál será la voluntad de las diferentes escuelas afectadas y universidades para participar en estos procesos de evaluación y acreditación? Hasta ahora las cosas han marchado con ritmos demasiado lentos. Está por verse si las cosas cambiar en el futuro.

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

En los próximos años, solo podrá tener éxito si se dan dos condiciones: por un lado, si se logra establecer mecanismos rápidos, eficientes y eficaces y, en segundo lugar, si aumenta sustancialmente el número de carreras acreditadas. El principal soporte de esta estrategia residirá en las universidades públicas. Si no se puede cambiar el estatuto de "voluntariedad" para participar en procesos de acreditación, debería existir una fuerte compulsión y presión académicas para que participe cada unidad académica de las universidades públicas. La acreditación puede exhibir las fortalezas de la educación superior pública, y sus debilidades, y hacerle ganar en prestigio y credibilidad ante la ciudadanía. Pero para que eso sea posible el SINAES deberá contar con los recursos materiales, humanos, conceptuales y metodológicos apropiados. La realidad es que todavía deberá correr mucha agua bajo el puente para poder evaluar

las posibilidades históricas del SINAES. Las universidades públicas, repetimos, poseen aquí una extraordinaria responsabilidad, determinante.

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

En los últimos años, han tenido discusión legislativa varias propuestas en esa dirección, pero, a la altura de los primeros meses del año 2000, nada firme había sido aprobado definitivamente. El Colegio de Abogados, por ejemplo, aprobó, en julio de 1998, una "prueba de idoneidad" para incorporarse. El Colegio de Médicos y Cirujanos estableció un examen de incorporación a finales de 1998. La Dra. Hilda Sancho, Directora de la Escuela de Medicina de la UCR lo consignaba así: "(...) quienes desean participar en la rifa de Servicio Social deben aprobar un examen de conocimientos propios del médico general en las áreas de gineco-obstetricia, cirugía general, pediatría, medicina interna y psiquiatría".¹¹³ En el Colegio de Médicos, además, se aprobaron propuestas en el sentido de no solo realizar exámenes de incorporación, sino pruebas periódicas que fiscalicen la actualización de los profesionales: certificación y recertificación de las calidades de los profesionales en ejercicio, que aunque voluntarias sean demandadas, por ejemplo, en las instancias empleadoras o que luego se vuelvan obligatorias. En agosto de 1999, se informó al país que "La certifi-

cación y recertificación se dará cada tres años, luego de que los médicos acumulen hasta 60 créditos en actividades de actualización que incluyen investigaciones, publicaciones y cursos".¹¹⁴ Esta vía, sin embargo, no ha caminado bien. La Sala Cuarta se pronunció contra el examen del Colegio de Médicos, por considerar que no estaba autorizado por una ley. De igual forma, en marzo del 2000, la Procuraduría General de la República le negó al Colegio de Abogados competencia para imponer el examen de incorporación. Por eso mismo, en ese mismo mes, la Federación de Colegios Profesionales y el Colegio de Abogados presentaron ante la Asamblea Legislativa un proyecto para que se establezca un examen de incorporación en varias disciplinas. No resulta inconveniente mencionar que una orientación en esta dirección tenía un proyecto de ley del Lic. Antonio Alvarez Desanti, quien propuso, en 1997, un examen de incorporación a los colegios profesionales.¹¹⁵

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

Sobre los exámenes de incorporación, debe mencionarse, se han dado cuestionamientos por algunas razones: un examen "castiga" a los egresados que fracasan mientras los problemas de formación son en realidad de sus universidades. La responsabilidad principal de los problemas es de las instituciones y de la indulgencia e incompetencia por parte del Estado, no de los estudiantes. Los médicos Orlando Jaramillo y Juan Jaramillo sugieren para Medicina una Comisión Nacional para evaluar y acreditar Escuelas de Medicina.¹¹⁶ Esta dirección no es necesariamente contradictoria con un SINAES. Probablemente, ha sido en áreas como Medicina y Derecho donde se ha percibido más el problema debido a la proliferación de universidades privadas que ofrecen estas carreras. Orlando Jaramillo mencionaba que mientras que en un país de 261 millones como los Estados Unidos hay unas 125 escuelas de medicina, en Costa Rica con menos de 4 millones habrá en poco tiempo 11. Debe repetirse, Costa Rica había perdido, en 1998, su acreditación ante el prestigioso Comité Nacional para Estudios de Medicina y Acreditación de los Estados Unidos.

Para que se entienda bien este punto: si se siguiera la misma proporción de Costa Rica, en los Estados Unidos tendrían 715 escuelas de medicina.

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

Debemos insistir: estas acciones tanto de parte de los colegios profesionales como del CONESUP serían menos significativas si existiera un sistema nacional de acreditación eficaz y con credibilidad. Es decir, en perspectiva: la acreditación posee una naturaleza más amplia, multidisciplinaria, académica y de mayor profundidad. Puesto en otros términos: el país requiere con urgencia una colección de instrumentos que le digan qué posee calidad y qué no la tiene. Y lo mejor sería una combinación de medios de inspección, evaluación y acreditación, pero teniendo como su corazón la acreditación universitaria. Un sistema con amplio respaldo nacional, con posibles filtros apropiados de los Colegios Profesionales¹¹⁷, no sería solo una referencia para la población que radiografía instituciones de educación superior públicas y privadas: constituiría un poderoso motor para que estas instituciones hagan de la calidad una premisa.

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

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

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

Hay opiniones críticas: Juan Jaramillo, por ejemplo, acerca de las posibilidades del SINAES dice: “Por su naturaleza, la acreditación es voluntaria, lo cual significa que no puede convertirse en un mecanismo de control, inspección o vigilancia, ni en un medio para la autorización de carreras o programas. Se aprecia que con esta tesis tan tímida, el SINAES no tiene o no quiere poseer la autoridad suficiente para proceder a hacer un real mecanismo de evaluación y control de la educación superior”.¹²⁰ En efecto, la voluntariedad es un punto flaco.

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

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

CAPÍTULO QUINTO

LA EFICIENCIA UNIVERSITARIA

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

LOS TIEMPOS DE GRADUACIÓN

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

| PERÍODO DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD Y PERÍODO DE GRADUACIÓN, 1995 | | |
|--|------------------|------------|
| Institución y Grado Académico | Periodo Promedio | |
| | Permanencia | Graduación |
| Universidad de Costa Rica | | |
| Diplomado | 8,6 | 5,2 |
| Bachillerato | 9,2 | 6,9 |
| Licenciatura | 12,1 | 9,5 |
| Instituto Tecnológico de Costa Rica | | |
| Diplomado | 4,7 | 4,6 |
| Bachillerato | 7,4 | 7,1 |
| Licenciatura | 11,4 | 11,2 |
| Universidad Nacional | | |
| Diplomado | 5,9 | 4,5 |
| Bachillerato | 9,2 | 6,8 |
| Licenciatura | 13,4 | 9,3 |
| Universidad Estatal a Distancia | | |
| Diplomado | 8,7 | 7,5 |
| Bachillerato | 9,3 | 7,4 |
| Licenciatura | 9,5 | 6,7 |

Fuente: [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 33]

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

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

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

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

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

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

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

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

LOS RECURSOS HUMANOS

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

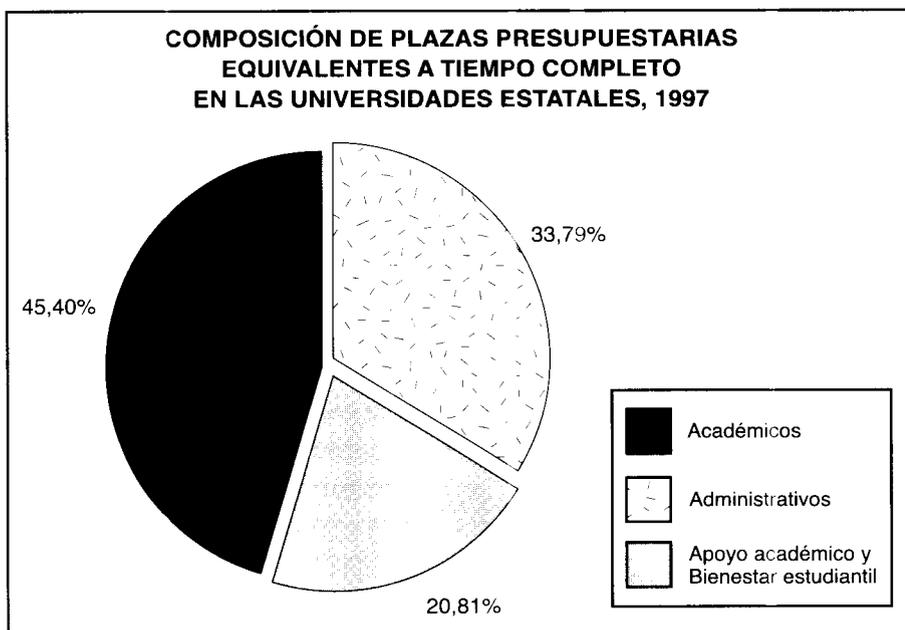
Para tener la percepción apropiada, debe señalarse que existe un elemento correctivo en todos estos datos: la clasificación entre puestos administrativos que, en realidad, son académicos o de apoyo académico. Un estudio de CONARE-OPES estableció una precisión de la estructura de labores de las universidades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

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

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

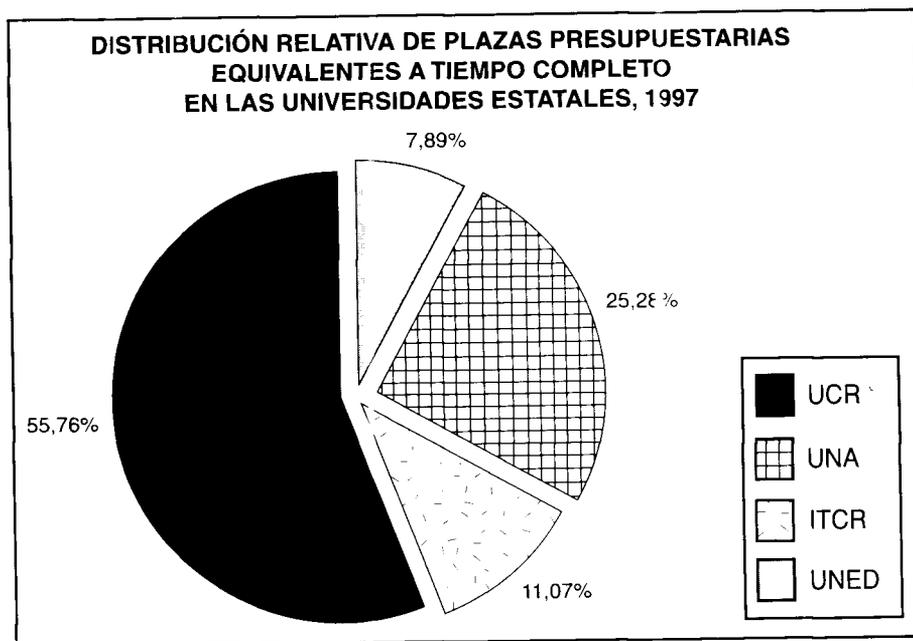
Vale la pena mencionar que entre 1995 y 1997 se dio una reducción en el personal de todas las universidades estatales en 68,71 plazas equivalentes de tiempo completo (i.e. un 0,82%).¹²⁸ Se pasó de 8.362,18 a 8.293,47 plazas presupuestarias.

El siguiente gráfico nos evidencia la composición apuntada.



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

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



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

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

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

Vivimos en un período histórico en el que tanto la administración como las tecnologías progresan con un vertiginoso ritmo, lo que obliga a una permanente inversión tecnológica y procesos sostenidos de innovaciones administrativas. Los servicios administrativos de las universidades públicas para profesores, estudiantes y unidades académicas deben modernizarse en correspondencia con estos progresos. Mucho se ha insistido en nuestro medio en el trabajo administrativo al servicio de la academia, sin embargo en las universidades públicas se está lejos del óptimo. El corazón de la *universitas* es el claustro y sus estudiantes. En ocasiones, por razones gremiales, políticas o ideológicas, se ha

sobredimensionado el papel de los servidores administrativos, generando distorsiones múltiples desde las financieras hasta las propiamente académicas. Esto deberá repensarse con mucho cuidado para construir la universidad pública del nuevo siglo.

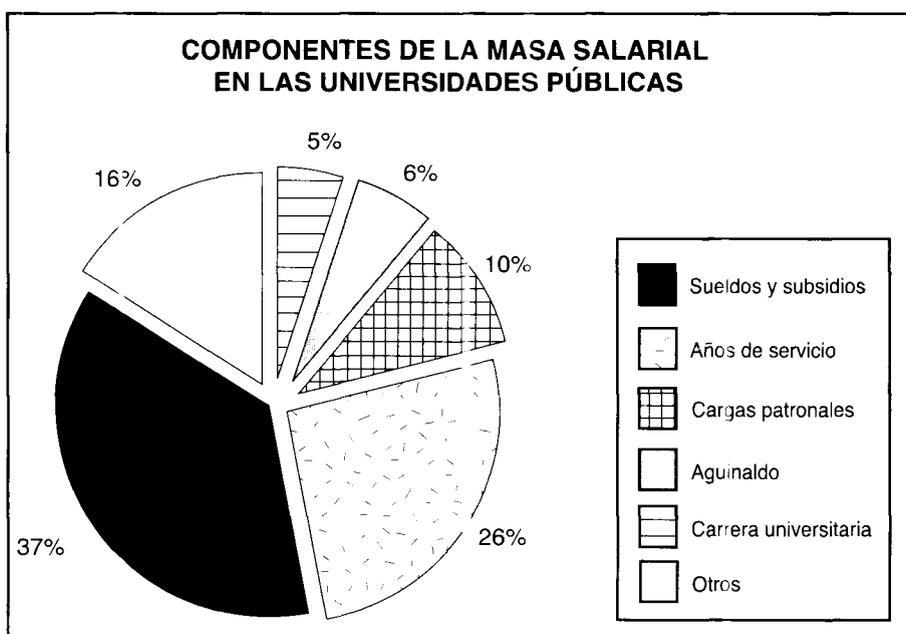
En otro orden de cosas, pero con relación a los recursos humanos, un asunto que apunta especialmente a la eficacia y a la calidad académicas: los jubilados. En los últimos años, se ha visto una pérdida considerable de profesores por jubilaciones (muchos con categorías académicas de *asociados* y *catedráticos*, es decir: recursos humanos de alto nivel). En muchos casos, fue la incertidumbre de los sistemas nacionales de jubilación lo que precipitó estas decisiones individuales de personas que todavía podían producir mucho para la universidad y el país.¹²⁹ Adicionalmente, muchos empleados se han visto beneficiados por fallos recientes de la Sala Cuarta que les permiten o permitirán en poco tiempo acogerse a la jubilación. Esto ha afectado especialmente a la UCR pero también a las otras universidades. En perspectiva histórica esto es sencillamente dramático porque amén de la pérdida institucional de valiosos académicos, en muchos de éstos resulta imposible su sustitución por otros profesionales con formaciones y calidades comparables (muchos factores conspiran aquí: falta de planificación, bajos salarios de contratación, etc.). Se trata de un vacío que será difícil de llenar en muchos años. Lo que se precipita es una pérdida casi irrecuperable de la "materia gris" y de la capacidad académica institucionales. ¿Cómo incrementar los años de producción de los profesores, ya jubilados o no? Una opción han sido las "recontrataciones", con diversos resultados; otras hay que buscarlas: como la integración de esos profesionales en proyectos académicos, incluso interinstitucionales, con participación estatal y privada, pero la atención deberá dirigirse a retener a los académicos valiosos que todavía quedan con estímulos significativos salariales y académicos.

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

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

DESEQUILIBRIO ENTRE GASTOS SALARIALES Y LOS GASTOS DE OPERACIÓN

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



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

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

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

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

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

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

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

Otra forma, tal vez más significativa, de evaluar el significado de la masa salarial, es compararlo con el total del FEES (que no incluye lo aportado por la ley 7386) menos los rubros fijos destinados al programa de renovación de equipo.

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

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

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

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

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

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

unos 10 o 20 años para que tenga efecto significativo (tomando como base el tiempo para la jubilación de una buena parte de los empleados de ahora). La conclusión sugiere que por esta vía la expectativa de mayores recursos no es muy optimista. Debe hacerse, sin embargo, un gran esfuerzo para mejorar la eficiencia del quehacer universitario. Probablemente, una solución a corto plazo más apropiada para el asunto de los recursos deberá buscarse en otra parte.

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

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

LOS INGRESOS PROPIOS

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

Los ingresos corrientes

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

| COMPOSICIÓN RELATIVA DE LOS INGRESOS UNIVERSITARIOS CORRIENTES. LIQUIDADOS POR PARTIDA, SEGÚN INSTITUCIÓN, 1997 | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| CONCEPTO | TOTAL | UCR | ITCR | UNA | UNED |
| Total FEES | 83,42 | 86,3 | 80,76 | 89,98 | 56,93 |
| Ley 5909 FEES | 80,20 | 83,1 | 77,72 | 86,38 | 54,50 |
| Salario Escolar | 1,62 | 1,61 | 1,48 | 1,87 | 1,33 |
| Programa de renovación de equipo Científico y Tecnológico | 1,60 | 1,66 | 1,55 | 1,73 | 1,09 |
| Ley N° 7386 | 3,19 | 2,27 | 5,31 | 5,92 | 0,17 |
| Otros Ingresos | 13,74 | 11,36 | 13,93 | 5,74 | 42,90 |
| Amortización del Déficit | -0,36 | | | -1,64 | |

Fuente: [CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación universitaria estatal 1990-1997*, San José: CONARE-OPES, 1998, p.14]
No se considera ingreso por fundaciones, empresas auxiliares, fondos específicos o restringidos y cursos especiales.

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

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

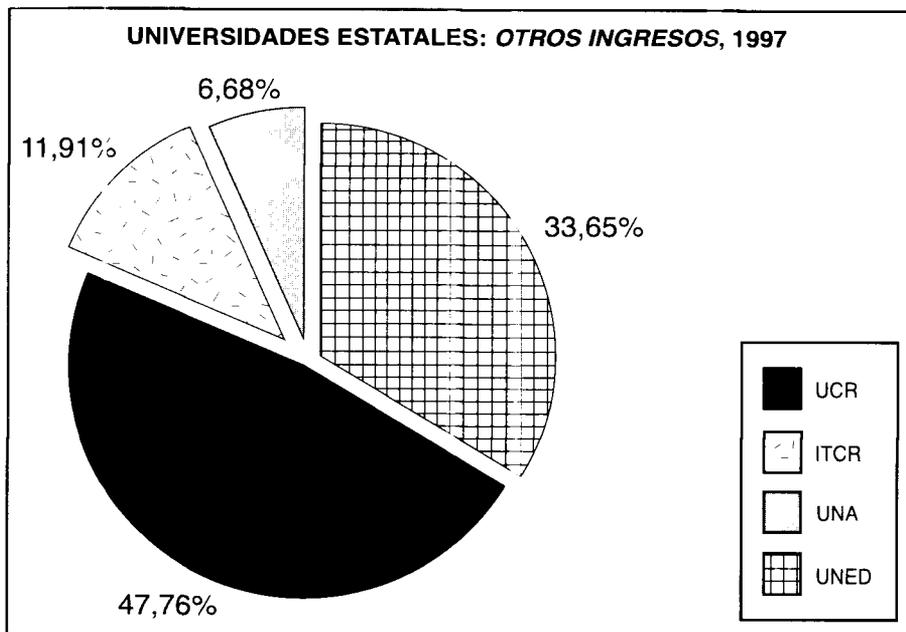
| INGRESOS CORRIENTES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL, 1990 (millones colones constantes de diciembre 1996) | | | |
|--|----------|---------------|----------------|
| Institución | Ingresos | FEES+Ley 7386 | Otros ingresos |
| UCR | 12593,92 | 10744,72 | 1849,2 |
| UNA | 5381,54 |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

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

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

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

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

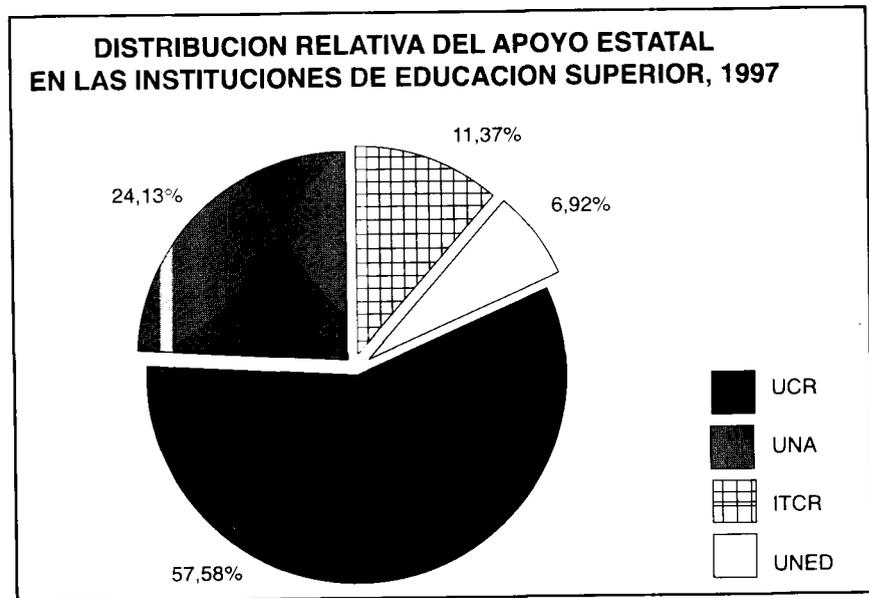


Ahora bien, para no perder la perspectiva sobre el total de ingresos y su distribución entre las cuatro universidades, véase el siguiente cuadro con dos años: 1990 y 1997.

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

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

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



Esto ha sido bastante estable desde hace muchos años.

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

como las inversiones (por razones diferentes en cada caso) no podrán utilizarse plenamente.

El precio de la matrícula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La venta de servicios

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

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

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

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

Con la venta de servicios es necesario señalar varios asuntos generales. Vamos a entrarle primero por las fundaciones: han sido un recurso válido para poder saltar los obstáculos y limitaciones que impone la ley de administración financiera para los dineros públicos, y ofrecer servicios con procedimientos ágiles y flexibles más característicos de la empresa privada. Este mecanismo será inevitable mientras no se reforme el sector público y sus leyes en el país. En segundo lugar, sin embargo, no se puede pasar por alto los problemas. Mientras en la UNA y el ITCR cada institución tiene una fundación, en la UCR se dio una proliferación de fundaciones con controles poco claros que, incluso, incurrieron en procedimientos y manejos de dinero cuestionables. Según una *Memoria* de un Seminario de Graduación de 1997 en la UCR: en ese año había en la UCR 8 fundaciones funcionando efectivamente, sin convenios con plena

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

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

Finalmente, reconocer la venta de servicios como una actividad muy importante de la universidad pública obliga a tener conciencia de sus implicaciones en las tareas generales de la institución. Es inevitable que afecte la docencia, la investigación, la acción social. Pensar lo contrario, que todas las otras actividades quedan inmutables mientras se hace venta de servicios, sería un error. Se debe precisar cuál es el abanico de consecuencias para cada área de cada universidad. Por ejemplo, es claro que se afecta la naturaleza de muchas investigaciones para buscarles una salida de “servicios”. La posibilidad de ingresos externos para un proyecto de investigación, sin duda, establecerá una

prioridad a su favor. De igual manera afectará el lugar de la docencia que genere ingresos directamente. Este vector condicionará la vida académica y en un sentido correcto si se dota de las regulaciones apropiadas.

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

EFICIENCIA Y EFICACIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO SEXTO

EL SISTEMA NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL

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

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

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

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

LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

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

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

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

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

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

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

los educadores con innumerables interrogantes, golpearon la conciencia de las comunidades universitarias, bajando el entusiasmo, la mística, el compromiso, y la voluntad para emprender reformas académicas o institucionales.

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

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

En los últimos años, empujadas por múltiples factores, las acciones de coordinación se han incrementado en varias direcciones: en cuanto a varios procesos administrativos, a ofrecer una imagen pública de sistema, así como a homogeneizar categorías y tipologías en la descripción de la diferentes dimensiones institucionales. ¿Cuál es la situación ahora? En nuestra opinión, hay varios elementos que ofrecen mejores posibilidades para la planeación de largo plazo: por un lado, la voluntad política que hemos visto hacia una recuperación

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

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

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

La saturación tocó las puertas de Medicina y Enfermería, Derecho, Administración de Negocios y otras profesiones. El caso de la primera es muy grave: hoy funcionan 8 escuelas de medicina y hay algunas esperando aprobación del CONESUP, y 5.000 estudiantes de hoy estarán en el mercado laboral en unos pocos años (1.000 se prevé para el año 2.000). El CENDEISS (*Centro*

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

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

La regulación, por un lado, debe venir por el lado de la calidad: que se asegure que el egresado posee la formación apropiada para ejercer. La acreditación de la carrera es vital. La inspección estatal debe mejorarse. Los filtros eventuales del colegio profesional también pueden servir. Pero, por otro lado, todos estos mecanismos no son suficientes. Los derechos de las personas afectadas (pacientes por ejemplo) deben tomarse en cuenta, y también las necesidades reales del país. Aún si se pudiera garantizar la calidad de todos, la saturación y el exceso de oferta profesional distorsionarían la estructura profesional del país y la competitividad nacional.

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

AVANCES EN LA COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL

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

La regionalización

En 1996 y 1997 se dieron varias iniciativas para crear otras universidades públicas en varias cabeceras de provincia: Alajuela, Cartago, Puntarenas y Limón.¹³⁷ En todos los casos la idea motriz era utilizar recursos materiales y humanos ya existentes de la educación superior pública y convertirlos en universidades: colegios universitarios en universidades y, *grosso modo*, a cesionar la sede de Limón de la UCR y convertirla en otra universidad. Probablemente, la propuesta de creación de la Universidad del Caribe (proyecto de ley N°12934, que apareció en *La Gaceta* N°25 del 13 de agosto de 1997) tuvo más notoriedad por su impacto directo en una universidad (se le quitaba una sede), aunque todas las propuestas esencialmente expresaban un llamado de atención en torno a las condiciones de los colegios universitarios y de las sedes regionales de las universidades públicas. A pesar de la acción de algunos diputados “provinciales” que asumieron estas banderas de creación de nuevas universidades públicas, para Costa Rica en el contexto histórico actual estas propuestas no resulta-

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

Al margen de la situación y los protagonistas políticos, las propuestas tuvieron un doble impacto. Por un lado, sirvieron para volver a revivir en las comunidades universitarias el síndrome de la inseguridad, a apuntalar los temores colectivos frente a los enemigos externos de la universidad. Fue un "banquete" para los sindicatos y algunos grupos universitarios que encontraron justas razones para su acción y asegurar su vigencia (independientemente de la pertinencia de sus planteamientos ideológicos o de su línea de conducta reivindicativa). Los legisladores y funcionarios que asumieron estas propuestas le hicieron mucho daño a los procesos de cambio intra e interinstitucionales que se plantean en las universidades públicas. Por el otro lado: las propuestas tuvieron un efecto positivo también doble. La respuesta coordinada de las cuatro universidades públicas, mediante CONARE, contribuyó al fortalecimiento de las conductas integradoras y coordinadas de las universidades públicas: se respondió como un sistema, con una posición. Pero, además, sirvieron para colocar en el tapete de las decisiones de la educación superior las dificultades, limitaciones, y subordinaciones que han padecido los colegios universitarios y algunas sedes regionales (no solo la de Limón de la UCR). El asunto contribu-

yó a reconceptualizar la regionalización en la educación superior y, también, a integrar los colegios universitarios a las universidades. Es decir, establecer procesos de coordinación, colaboración e integración, que hagan progresar colegios universitarios y sedes regionales y adecuarlos a las exigencias del nuevo contexto histórico.

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

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

“...consiste en una coordinación espacio-temporal entre las universidades estatales que permite la implementación de pla-

nes, programas y oportunidades académicas, haciendo uso racional de los recursos humanos académicos y logísticos, así como la oferta de mayores opciones para la población estudiantil de cada región en la que actualmente existen Sedes Regionales”¹³⁹

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

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

Los convenios de “articulación “ y de regionalización empujan a un comportamiento más racional, integrado y solidario de toda la educación superior estatal. Representan un resultado cuya dinámica debe juzgarse en la perspectiva histórica de un auténtico sistema integrado. En su decurso, plantearán asuntos importantes como el lugar de los Diplomados y sobre cómo y cuáles instituciones deben operativamente asumirlos, la naturaleza de las sedes regionales (oferta académica, organización académica, etc.) y su relación con las sedes centrales. El traslado e intercambio de profesores, la convergencia de

ofertas académicas y fórmulas curriculares, la relación con la comunidad (muy estrecha en las sedes regionales), pueden constituir experiencias muy valiosas para nutrir los procesos más generales de integración de las universidades y parauniversidades públicas: vector decisivo para el desarrollo de la educación superior pública.

La regulación y la acreditación

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

El país necesita ampliar considerablemente la educación postsecundaria si quiere adquirir niveles de competitividad internacionales (económica y socialmente). Esto obliga a una mayor oferta de formación en la educación superior. No debe entenderse, sin embargo, que esta oferta debe ser esencialmente asumida por la universidad pública. Son las universidades privadas las que poseen la mayor dinámica de crecimiento cuantitativo en este territorio. Cada año más y más estudiantes ingresarán y egresarán de las universidades privadas. En poco tiempo, si no lo han hecho todavía, superarán con creces el número de estudiantes al igual que ya superan el número de egresados "regulares" de la universidad pública. Si esto es inevitable, ya sea que se considere conveniente o no, lo que procede nacionalmente es definir con precisión parámetros que

permitan asegurar la calidad académica de la formación en las universidades privadas, que brinde a la población y al país seguridad en la pertinencia y excelencia para su inversión. También se requiere una “distribución” de las áreas de competencia entre las públicas y privadas, y las parauniversidades. No todos tienen que hacer lo mismo. La diversidad de opciones y de fines es lo conveniente.

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

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

LA DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS ACADÉMICOS Y EL SISTEMA UNIVERSITARIO

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

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

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

Estos cambios exigen un nuevo pacto social nacional. No podrá la universidad pública “ceder” espacios en oferta académica y estudiantes, concentrar su actividad en investigación, posgrado, y realizar todas las reformas necesarias para hacer progresar la calidad, si no existe un compromiso nacional. Si la visión gubernamental o social dominante es que la investigación o la construcción cultural de la colectividad no las debe financiar el Estado, ¿por qué la universidad pública va a dedicarse prioritariamente a eso? Sería “suicida”. Si al

“ceder” espacios y reorientar su quehacer se vuelve vulnerable a vaivenes políticos, la universidad pública no va a hacerlo. Por eso, la reforma universitaria y el sistema de la educación superior, invocan un acuerdo nacional y garantías para ofrecer seguridad a todos sus protagonistas.

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

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

La estrategia general en la integración académica plantea conductas evidentes: colaboración y apoyo recíprocos, visión integradora y no de “feudo”, transparencia en las acciones de cada institución. Avanzar en esta dirección obliga, también, a definir espacios fundamentales para cada universidad y a revisar las tareas de cada universidad con una perspectiva interinstitucional. No

es lo mismo el planteamiento de una carrera o de un proyecto de investigación concebido dentro de una visión interna y circunscrito a una universidad, que si el alcance y la perspectiva es aportada por un sistema integrado de cuatro universidades; puede cambiar la naturaleza, los recursos materiales y humanos, o los alcances y posibilidades de desarrollo.

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

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

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

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

Aunque las 4 universidades públicas en su conjunto poseen la responsabilidad en la construcción de un sistema integrado de la educación superior estatal, no se puede pasar por alto en esta discusión el hecho que la UCR posee una responsabilidad histórica especial. Tanto por el volumen de sus recursos materiales y humanos, por la amplitud de su oferta académica, como por ser la institución de mayor trayectoria histórica (30 años más de vida que las otras

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

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

ITCR y la UNED en la obtención de recursos propios, sin duda, pesan y pesarán en el escenario de la UCR. De igual manera, avances en la integración académica en posgrado, investigación, extensión o sedes regionales, promueven interacciones positivas para empujar una reforma en la UCR. Transformaciones profundas en la UCR generarían un extraordinario impacto en el resto de las universidades estatales, fortalecería otros procesos de cambio en ellas, y sería factor edificante privilegiado de la nueva relación entre Estado, sociedad y educación superior que el progreso del país reclama. Vista en esta perspectiva, por su peso específico y trayectoria la reforma académica de la UCR en los siguientes años deberá asumirse como una tarea decisiva para la educación superior de Costa Rica.

RESUMEN FINAL

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

ANEXO 2-1

INSTITUCIONES PARAUNIVERSITARIAS DE COSTA RICA

A continuación se presenta una lista de las instituciones parauniversitarias activas, públicas y privadas. Algunas no aparecen en esta lista porque se convirtieron en universidades. Los datos son de 1998.

| INSTITUCIÓN | AÑO DE CREACIÓN |
|--|-----------------|
| Instituto de Profesionales en Ciencias Contables Manuel Aragón | 1922 |
| Parauniversitaria American Business Academy | 1961 |
| Escuela Centroamericana de Ganadería | 1969 |
| Parauniversitaria del Istmo | 1970 |
| Instituto Superior de Administración de Empresas | 1972 |
| Colegio Universitario de Cartago | 1976 |
| Colegio Universitario de Alajuela | 1978 |
| Colegio Universitario de Puntarenas | 1980 |
| Escuela Superior de Administración de Negocios | 1980 |
| Instituto de Tecnología Educativa | 1980 |
| Instituto Costarricense de Ciencias Contables y Secretariales | 1982 |
| Escuela de Idiomas y Computación Florense | 1984 |
| Centro Costarricense de Computación | 1986 |
| Escuela Nacional de Computación Electrónica | 1986 |
| Instituto Interamericano de Tecnología | 1987 |
| INCOSE Los Santos | 1989 |
| Instituto Iberoamericano | 1989 |
| Instituto Técnico de Educ. Comercial de Nicoya | 1990 |
| Instituto de Estudios en Seguros | 1991 |
| Instituto Latinoamericano de Computación | 1991 |
| Instituto Parauniversitaria Hispanoamericana | 1991 |
| Centro de inv. y perfeccionamiento de la enseñanza técnica | 1992 |
| Escuela Boston | 1992 |
| Instituto de Enseñanza Sup. Parauniversitaria Costa Rica | 1992 |
| Instituto Parauniversitario Richard Nixon | 1992 |
| Instituto Superior de Enseñanza Técnica | 1992 |
| Instituto de Educación Superior Parauniversitaria | 1993 |
| Instituto Panamericano de Administración e Ingeniería | 1993 |
| Instituto Profesional Parauniversitario Avila | 1993 |
| Instituto Parauniversitario Jiménez | 1994 |

| | |
|--|------|
| Instituto Creativo | 1995 |
| Instituto de Administración y Desarrollo Empresarial | 1995 |
| Instituto Latino de Administración de Empresas | 1995 |
| Instituto Latino de Formación Integral | 1995 |
| Instituto Parauniversitario Prelus | 1995 |
| Centro de Estudios Superiores del Sur | 1996 |
| Instituto de Ciencias Contables y Agropecuarias | 1996 |
| Instituto Internacional de Mercadeo | 1996 |
| Instituto Parauniversitario Alajuelense | 1996 |
| Instituto Profesional de Educación de Turrialba | 1996 |
| Instituto Superior de Electrónica y Computación | 1996 |
| Instituto Florense de Educación Académica | 1997 |
| Instituto Parauniversitario Unidad Académica Centroamericana | 1997 |
| Colegio Universitario de Riego y Desarrollo del Trópico Seco | 1997 |
| Instituto Policial Parauniversitario | 1998 |
| Fuente: [El Financiero, 1998] y [OPES-CONARE: Universidades de Costa Rica, 1998] | |

ANEXO 2-2

UNIVERSIDADES PRIVADAS Y FECHAS DE CREACIÓN

La siguiente tabla proporciona la lista de las universidades privadas costarricenses, con su año de creación (por orden de antigüedad).

| UNIVERSIDAD | AÑO DE CREACIÓN |
|---|-----------------|
| Autónoma de Centro América | 1975 |
| Internacional de las Américas | 1985 |
| Adventista de Centro América | 1986 |
| Latinoamericana de Ciencia y Tecnología | 1987 |
| Panamericana | 1988 |
| Latina de Costa Rica | 1989 |
| Interamericana de Costa Rica | 1990 |
| Central Costarricense | 1990 |
| Hispanoamericana | 1992 |
| San José | 1992 |
| Evangélica de las Américas | 1992 |
| La Salle | 1994 |
| Libre de Costa Rica | 1993 |
| Católica Anselmo Llorente y Lafuente | 1993 |
| Del Diseño | 1993 |
| <i>Véritas</i> | 1994 |
| Braulio Carrillo | 1994 |
| Para la Cooperación Internacional | 1994 |
| Autónoma de Monterrey | 1994 |
| <i>Fidélitas</i> | 1994 |
| De Iberoamerica | 1995 |
| Federada de Costa Rica | 1995 |
| De Cartago Florencio del Castillo | 1995 |
| Isaac Newton | 1995 |
| En Ciencias Administrativas San Marcos | 1996 |
| Santa Lucía | 1996 |
| San Juan de la Cruz | 1996 |
| <i>Magister</i> | 1996 |
| Del Turismo | 1996 |
| Juan Pablo II | 1996 |
| Escuela Libre de Derecho | 1996 |
| Metropolitana Castro Carazo | 1996 |
| Independiente de Costa Rica (Joaquín García M.) | 1996 |

| | |
|---|------|
| Centroamericana de Ciencias Empresariales | 1997 |
| Bíblica Latinoamericana | 1997 |
| De las Ciencias y el Arte | 1997 |
| Internacional San Isidro Labrador | 1997 |
| Americana | 1997 |
| Empresarial de Costa Rica | 1997 |
| Del Valle | 1998 |
| Cristiana del Sur | 1998 |
| Alma Mater | 1999 |
| Tecnológica de Costa Rica | 1999 |
| Ciencias Médicas | 1999 |
| Continental de las Ciencias y el Arte | 1999 |
| Cristiana Internacional | 2000 |
| Creativa | 2000 |
| Centroamericana de Ciencias Sociales | 2000 |
| Fuentes: [OPES-CONARE: <i>Universidades de Costa Rica</i> , 1998], y CONESUP. | |

* No incluimos aquí la Universidad Thomas Edison de las Américas ni la Universidad Pedagógica, por *estatus* se encuentra en litigio cuando escribimos estas líneas.

ANEXO 2-3

LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS

En este anexo se ofrecen los números correspondientes a algunas de principales las carreras que ofrecen tanto las universidades públicas como las privadas (1997)

| CARRERAS QUE OFRECEN LAS DIFERENTES UNIVERSIDADES (POR ÁREAS Y CARRERAS) | | | | |
|---|-------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Área | Carrera | Número de U. Públicas | Número de U. Privadas | Total de Universidades |
| Ciencias Agronómicas | Ing. Agrícola | 2 | 0 | 2 |
| | Ing. Agronomía | 4 | 0 | 4 |
| | Ciencias Agrarias | 1 | 0 | 1 |
| | Economía Agrícola | 1 | 1 | 2 |
| | Gestión Agropecuaria | 1 | 1 | 2 |
| | Tecnología de Alimentos | 1 | 1 | 2 |
| | Otras | 3 | 0 | 3 |
| | Turismo | Turismo | 1 | 3 |
| | Adm. Hotelera | 0 | 10 | 10 |
| | Adm. Turística | 0 | 3 | 3 |
| Ciencias Básicas | Biología | 2 | 1 | 3 |
| | Química | 2 | 0 | 2 |
| | Geología | 1 | 0 | 1 |
| | Física | 1 | 0 | 1 |
| | Meteorología | 1 | 0 | 1 |
| | Matemática | 1 | 0 | 1 |
| Ciencias de la Salud | Ciencias Médicas | 1 | 5 | 6 |
| | Microbiología | 1 | 1 | 2 |
| | Enfermería | 1 | 7 | 8 |
| | Nutrición | 1 | 1 | 2 |
| | Odontología | 1 | 3 | 4 |
| | Farmacia | 1 | 4 | 5 |
| | Otras | 1 | 6 | 7 |

| | | | | |
|----------------------------|-----------------------|---|----|----|
| Veterinaria | Medicina Veterinaria | 1 | 0 | 1 |
| | Ciencias Veterinarias | 1 | 0 | 1 |
| Ciencias Económicas | Adm. Negocios | 4 | 28 | 32 |
| | Adm. Pública | 2 | 2 | 4 |
| | Estadística | 1 | 0 | 1 |
| | Economía | 3 | 5 | 8 |
| | Contaduría | 1 | 14 | 15 |
| | Otras | 3 | 8 | 11 |

| | | | | |
|----------------------------|----------------------------|---|----|----|
| Ciencias Sociales | Periodismo | 1 | 4 | 5 |
| | Psicología | 1 | 6 | 7 |
| | Ciencias Políticas | 1 | 1 | 2 |
| | Historia | 2 | 0 | 2 |
| | Geografía | 1 | 0 | 1 |
| | Trabajo Social | 1 | 1 | 2 |
| | Antropología | 1 | 0 | 1 |
| | Sociología | 2 | 1 | 3 |
| | Relaciones Públicas | 1 | 5 | 6 |
| | Relaciones Internacionales | 1 | 4 | 5 |
| | Comercio Internacional | 0 | 2 | 2 |
| | Publicidad | 1 | 1 | 2 |
| | Otras | 4 | 5 | 9 |
| Derecho | Derecho y algunos énfasis | 1 | 15 | 16 |
| Ciencias Religiosas | Teología, etc. | 1 | 5 | 6 |
| Computación | Computación / Informática | 4 | 15 | 19 |
| | Ingeniería de Sistemas | 1 | 11 | 12 |
| Educación | Preescolar | 3 | 16 | 19 |
| | Primaria | 3 | 10 | 13 |
| | Enseñanza Media | 4 | 8 | 12 |
| | Administración Educativa | 2 | 6 | 8 |
| | Enseñanza Especial | 2 | 4 | 6 |
| Idiomas | Inglés | 2 | 3 | 5 |
| | Otros | 2 | 0 | 2 |
| Arquitectura | Arquitectura | 1 | 5 | 6 |
| | Otros | 1 | 1 | 2 |

| | | | | |
|---------------------------------|------------------------|--------------|---|---|
| Ingeniería | Eléctrica, Electrónica | 2 | 6 | 8 |
| | Industrial | 2 | 7 | 9 |
| | Civil | 1 | 5 | 6 |
| | Mecánica | 2 | 2 | 4 |
| | Química | 1 | 0 | 1 |
| | Agrícola | 2 | 0 | 2 |
| | Topografía | 2 | 1 | 3 |
| | Otras | 2 | 2 | 4 |
| | Secretariado | Secretariado | 1 | 3 |
| Arte, Letras y Filosofía | Artes Dramáticas | 2 | 0 | 2 |
| | Artes Plásticas | 2 | 1 | 3 |
| | Música | 2 | 1 | 3 |
| | Filología | 2 | 1 | 3 |
| | Filosofía | 1 | 2 | 3 |
| | Publicidad | 0 | 9 | 9 |
| | Otros | 1 | 1 | 2 |

Fuente: [OPES-CONARE: *Evolución histórica de las oportunidades académicas de la educación superior de Costa Rica, 1824-1993*, 1993], [OPES-CONARE: *Número de carreras en las universidades de Costa Rica, 1945-1995*, 1997] y [OPES-CONARE: *Adendo de 1995-1998 al documento evolución histórica de las oportunidades académicas de la educación superior de Costa Rica, 1824-1995*, 1998]

ANEXO 2-4

DIPLOMAS OTORGADOS POR LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, POR SECTOR Y UNIVERSIDAD, 1990-1998

| SECTOR Y UNIVERSIDAD | DIPLOMAS OTORGADOS SEGÚN AÑO | | | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 |
| TOTAL | 7254 | 7544 | 8915 | 9951 | 11840 | 12665 | 14753 | 17567 | 21390 |

| Sector Universitario Estatad | 5629 | 5773 | 6281 | 6911 | 7043 | 7119 | 8084 | 9133 | 9522 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Universidad de Costa Rica | 3449 | 3535 | 3785 | 3658 | 3963 | 3568 | 3779 | 4460 | 4380 |
| Instituto Tecnológico de Costa Rica | 245 | 269 | 394 | 472 | 516 | 429 | 576 | 713 | 832 |
| Universidad Nacional | 1237 | 1519 | 1535 | 2095 | 1787 | 2270 | 2319 | 2378 | 2253 |
| Universidad Estatal a Distancia | 698 | 450 | 567 | 686 | 777 | 852 | 1410 | 1582 | 2057 |

| Sector Universitario Privado | 1625 | 1771 | 2634 | 3040 | 4797 | 5546 | 6669 | 8434 | 11868 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| U. Autónoma de Centro América | 988 | 692 | 784 | 756 | 1044 | 898 | 650 | 876 | 828 |
| U. Internacional de las Américas | 96 | 185 | 192 | 312 | 905 | 792 | 732 | 776 | 747 |
| U. Adventista de Centro América | 107 | 65 | 72 | 112 | 108 | 227 | 221 | 95 | 91 |
| U. Latinoamericana de Ciencia y Tecnología | 117 | 145 | 459 | 555 | 617 | 625 | 764 | 846 | 1309 |
| U. Panamericana | 136 | 298 | 383 | 332 | 506 | 755 | 758 | 558 | 160 |
| U. Latina de Costa Rica | 181 | 386 | 579 | 607 | 623 | 839 | 1268 | 1128 | 2090 |
| U. Interamericana de Costa Rica | -- | -- | 97 | 223 | 471 | 529 | 544 | 513 | 520 |
| U. Central Costarricense | -- | -- | -- | 6 | 25 | 46 | 305 | 533 | 770 |
| U. Hispanoamericana | -- | -- | 55 | 66 | 93 | 107 | 157 | 163 | 183 |
| U. San José | -- | -- | 13 | 27 | 193 | 191 | 299 | 399 | 438 |
| U. Nazarena | -- | -- | -- | 44 | 39 | 29 | 34 | 15 | 34 |
| U. Libre de Costa Rica | -- | -- | -- | -- | 2 | 1 | 16 | 67 | 125 |
| U. Católica Anselmo Llorente y Lafuente | -- | -- | -- | -- | 75 | 110 | 79 | 179 | 253 |

Anexo 2-4: Diplomas otorgados por la educación universitaria,
por sector y universidad, 1990-1998

| | | | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|------|
| U. Veritas | -- | -- | -- | -- | 96 | 287 | 284 | 322 | 362 |
| U. Fidélitas | -- | -- | -- | -- | -- | 53 | 124 | 251 | 344 |
| U. Monterrey | -- | -- | -- | -- | -- | 57 | 71 | 59 | 219 |
| U. del Diseño | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 2 | 1 | 4 |
| U. Federada | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 111 | 328 | 340 |
| U. Santa Lucía | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 165 | 369 | 384 |
| U. Braulio Carrillo | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 12 | 34 | 41 |
| U. La Salle | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 56 | 94 | 62 |
| U. en Ciencias Administrativas San Marcos | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 17 | 64 | 63 |
| U. de las Ciencias y las Artes | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 209 | 370 |
| U. para la Cooperación Internacional | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 4 | 25 |
| U. Magister | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 164 | 267 |
| U. Escuela Libre de Derecho | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 55 | 67 |
| U. de Iberoamérica | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 77 |
| De Cartago Florencio del Castillo | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 173 | 1036 |
| U. Isaac Newton | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 59 | 86 |
| U. San Juan de la Cruz | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 58 |
| U. Juan Pablo II | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 13 |
| U. Metropolitana Castro Carazo | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 192 |
| U. Independiente de Costa Rica | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 170 |
| U. Bíblica Latinoamericana | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 5 |
| U. Internacional San Isidro Labrador | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 135 |

Fuente: [CONARE-OPES: documento proporcionado por la División de Sistemas. 1999]

ANEXO 2-5

TÍTULOS OTORGADOS POR SECTOR Y ÁREA DEL CONOCIMIENTO, 1990-1996

| OTORGADOS POR SECTOR Y ÁREA DEL CONOCIMIENTO 1990-1996 (valores) | | | | | | | | |
|--|------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Area | Sector | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 |
| Artes, letras y filosofía | U. Estatal | 292 | 362 | 338 | 413 | 343 | 385 | 402 |
| | U. Privada | 40 | 60 | 61 | 97 | 165 | 155 | 156 |
| | total | 332 | 422 | 399 | 510 | 508 | 540 | 558 |
| Ciencias Básicas(*) | U. Estatal | 293 | 334 | 260 | 330 | 320 | 329 | 361 |
| | U. privada | 40 | 55 | 130 | 138 | 177 | 159 | 278 |
| | total | 333 | 389 | 390 | 468 | 497 | 488 | 639 |
| Ciencias Sociales | U. estatal | 1949 | 2060 | 1859 | 2416 | 2319 | 2418 | 2705 |
| | U. privada | 1119 | 1229 | 1928 | 2126 | 3190 | 3448 | 4212 |
| | total | 3068 | 3289 | 3787 | 4542 | 5509 | 5866 | 6917 |
| Educación | U. Estatal | 1777 | 1664 | 1808 | 2251 | 2352 | 2681 | 3092 |
| | U. Privada | 172 | 184 | 214 | 313 | 507 | 878 | 1150 |
| | total | 1949 | 1848 | 2022 | 2564 | 2859 | 3559 | 4242 |
| Ingeniería | U. Estatal | 403 | 450 | 479 | 508 | 463 | 429 | 503 |
| | U. Privada | 137 | 150 | 149 | 158 | 307 | 300 | 263 |
| | total | 540 | 600 | 628 | 666 | 770 | 729 | 766 |
| Ciencias de la salud | U. Estatal | 601 | 625 | 1291 | 786 | 1001 | 665 | 714 |
| | U. Privada | 116 | 93 | 151 | 208 | 451 | 606 | 610 |
| | total | 717 | 718 | 1442 | 994 | 1452 | 1271 | 1324 |
| Recursos Naturales | U. Estatal | 311 | 271 | 246 | 203 | 238 | 208 | 300 |
| | U. Privada | X | x | x | x | X | x | x |
| | total | 311 | 271 | 246 | 203 | 238 | 208 | 300 |

(*) La clasificación de CONARE incluye Computación dentro de las Ciencias Básicas.
Fuente: [CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica, 1990-1996*, OPES-12/97, Julio de 1997]

| TÍTULOS OTORGADOS POR SECTOR Y ÁREA DEL CONOCIMIENTO 1990-1996 | | | | | | | | |
|--|------------|------|------|------|------|------|------|------|
| (valores relativos) | | | | | | | | |
| Área | Sector | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 |
| Artes, letras y filosofía | U. Estatal | 88 | 86 | 85 | 81 | 68 | 71 | 72 |
| | U. Privada | 12 | 14 | 15 | 19 | 32 | 29 | 28 |
| | total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Ciencias Básicas(*) | U. Estatal | 88 | 86 | 67 | 71 | 64 | 67 | 56 |
| | U. privada | 12 | 14 | 33 | 29 | 36 | 33 | 44 |
| | total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Ciencias Sociales | U. estatal | 64 | 63 | 49 | 53 | 42 | 41 | 39 |
| | U. privada | 36 | 37 | 51 | 47 | 58 | 59 | 61 |
| | total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Educación | U. Estatal | 91 | 90 | 89 | 88 | 82 | 75 | 73 |
| | U. Privada | 9 | 10 | 11 | 12 | 18 | 25 | 27 |
| | total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Ingeniería | U. Estatal | 75 | 75 | 76 | 76 | 60 | 59 | 66 |
| | U. Privada | 25 | 25 | 24 | 24 | 40 | 41 | 34 |
| | total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Ciencias de la salud | U. Estatal | 84 | 87 | 90 | 80 | 69 | 52 | 54 |
| | U. Privada | 16 | 13 | 10 | 20 | 31 | 48 | 46 |
| | total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Recursos Naturales | U. Estatal | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | U. Privada | | | | | | | |
| | total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

(*) La clasificación de CONARE incluye Computación dentro de las Ciencias Básicas.

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

ANEXO 2-6

OTRAS UNIVERSIDADES EN COSTA RICA

Las siguientes instituciones deben incluirse en el conjunto de las opciones de educación que existen en Costa Rica. Sin embargo, su estatuto es muy diferente en cada caso. Por eso hemos considerado conviene colocarlas en un anexo aparte.

1. **Centro Agronómico Tropical para la Investigación y la Enseñanza (CATIE).**
Su antecedente es el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, 1942.
2. **Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP).**
Organismo Internacional Intergubernamental, 1954.
3. **Universidad para la Paz.**
Organismo internacional creado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 5 de diciembre de 1980, según resolución A/35/55, que entró en vigor el 7 de abril de 1981. Costa Rica estableció un convenio con la Universidad para la Paz para establecer su sede en el país mediante Ley N°6754 del 29 de abril de 1982.
4. **Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmeda (EARTH)**
Ley N°7044 del 29 de setiembre de 1986.
5. **Instituto Centroamericano de Administración de Empresas (INCAE).**
Convenio Gobierno de Costa Rica e INCAE firmado en San José el 24 de setiembre de 1981, aprobado por Ley N°6743 del 29 de abril de 1982.

Fuente: [OPES-CONARE: *Universidades de Costa Rica*, agosto, 1998].

ANEXO 3-1

CONVENIOS INTERNACIONALES DE LA UCR: AÑOS Y LUGARES

| UCR : CONVENIOS INTERNACIONALES | | |
|---------------------------------|-------|--|
| Año | Total | Lugares |
| 1984 | 1 | China 1 |
| 1986 | 2 | Estados Unidos 2 |
| 1989 | 2 | Estados Unidos 2 |
| 1990 | 2 | Estados Unidos 2 |
| 1992 | 1 | Estados Unidos 1 |
| 1993 | 8 | Alemania 1 Estados Unidos 4 Honduras 1 México 1 Nicaragua 1 |
| 1994 | 14 | Brasil 1 Colombia 2 Chile 2 China 1 Ecuador 1 El Salvador 1 España 1 Estados Unidos 2 México 2 Venezuela 1 |
| 1995 | 32 | Alemania 1 Canadá 2 Colombia 2 Cuba 1 Chile 1 España 2 Estados Unidos 10 Francia 2 Holanda 1 Honduras 1 Italia 1 Japón 1 México 3 Nicaragua 1 |

| | | | |
|--|--|-------------|---|
| | | Noruega | 1 |
| | | Panamá | 1 |
| | | Puerto Rico | 1 |

| UCR : CONVENIOS INTERNACIONALES | | | |
|---------------------------------|-------|----------------------|----|
| Año | Total | Lugares | |
| 1996 | 26 | Argentina | 2 |
| | | Cuba | 1 |
| | | Chile | 1 |
| | | China | 1 |
| | | Dinamarca | 1 |
| | | El Salvador | 2 |
| | | España | 4 |
| | | Estados Unidos | 7 |
| | | Francia | 1 |
| | | México | 2 |
| | | Nicaragua | 1 |
| | | Puerto Rico | 2 |
| | | República Dominicana | 1 |
| 1997 | 60 | Alemania | 1 |
| | | Canadá | 4 |
| | | Cuba | 2 |
| | | Chile | 3 |
| | | China | 1 |
| | | Ecuador | 1 |
| | | España | 13 |
| | | Estados Unidos | 17 |
| | | Francia | 4 |
| | | Guatemala | 2 |
| | | Holanda | 1 |
| | | Islandia | 1 |
| | | Italia | 1 |
| | | México | 4 |
| | | Nicaragua | 1 |
| | | Panamá | 1 |
| | | Perú | 1 |
| Reino Unido | 1 | | |
| Venezuela | 1 | | |
| 1998 | 34 | Alemania | 2 |
| | | Brasil | 1 |
| | | Canadá | 1 |
| | | Colombia | 1 |
| | | Corea del Sur | 1 |
| | | Cuba | 1 |
| | | España | 2 |

| | | | |
|---|----|----------------|----|
| | | Estados Unidos | 12 |
| | | Francia | 4 |
| | | Honduras | 1 |
| | | Jamaica | 1 |
| | | Japón | 3 |
| | | México | 3 |
| | | Nicaragua | 1 |
| 1999* | 47 | Alemania | 3 |
| | | Argentina | 1 |
| | | Canadá | 2 |
| | | Colombia | 4 |
| | | Corea del Sur | 1 |
| | | Chile | 2 |
| | | España | 7 |
| | | Estados Unidos | 17 |
| | | Finlandia | 1 |
| | | Francia | 2 |
| | | Holanda | 1 |
| | | Honduras | 1 |
| | | México | 3 |
| | | Nicaragua | 1 |
| | | Panamá | 1 |
| | | Venezuela | 1 |
| 2000* | 28 | Alemania | 5 |
| | | Canadá | 1 |
| | | Colombia | 1 |
| | | Chile | 1 |
| | | China | 2 |
| | | España | 3 |
| | | Estados Unidos | 11 |
| | | Francia | 1 |
| | | Honduras | 1 |
| | | Japón | 1 |
| | | Puerto Rico | 1 |
| <p>* Incluye convenios no solo con universidades, datos tomados de la segunda fuente que se menciona abajo. Fuentes: [Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa, UCR: "Convenios suscritos por la Universidad de Costa Rica con otras universidades", San José: UCR, 1999], [Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa, UCR: "Convenios suscritos por la Universidad de Costa Rica con instituciones del exterior", San José: UCR, 2000]</p> | | | |

ANEXO 3-2

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POR NÚMERO DE INVESTIGADORES DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

| AREA: ARTES Y LETRAS | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|--|---------------------|----------|----------|----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Escuela de Artes Musicales | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Escuela de Artes Plásticas | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Escuela de Filología | 14 | 6 | 2 | 3 | 25 |
| Escuela de Lenguas Modernas | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Instituto de Investigaciones Filosóficas | 6 | 3 | 0 | 1 | 10 |
| TOTAL | 23 | 9 | 2 | 5 | 39 |

| AREA: CIENCIAS BASICAS | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|--|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Escuela de Biología | 13 | 11 | 6 | 5 | 35 |
| Escuela de Física | 5 | 3 | 0 | 4 | 12 |
| Escuela de Geología | 1 | 6 | 1 | 1 | 9 |
| Escuela de Matemática | 11 | 12 | 5 | 5 | 33 |
| Escuela de Química | 4 | 1 | 2 | 2 | 9 |
| Centro de Tecnología del Cuero | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Centro de Investigación en Biología Celular y Mol. | 2 | 8 | 4 | 6 | 20 |
| Centro de Investigación en Contaminación Amb. | 7 | 3 | 2 | 3 | 15 |
| Centro de Investigación en Electroquímica | 1 | 5 | 1 | 0 | 7 |
| Centro de Investigaciones Geofísicas | 2 | 2 | 4 | 1 | 9 |
| Centro de Investigaciones del Mar y Limnología | 6 | 10 | 2 | 4 | 22 |
| Centro de Investigación en Productos Naturales | 2 | 4 | 3 | 2 | 11 |
| Jardín Lankester | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| CICIMA | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| TOTAL | 60 | 66 | 30 | 33 | 189 |

| AREA: CIENCIAS SOCIALES | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|--|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Facultad de Ciencias Sociales | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Escuela de Antropología y Sociología | 5 | 1 | 2 | 0 | 8 |
| Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Escuela de Ciencias Políticas | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Escuela de Historia | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| Escuela de Trabajo Social | 0 | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Escuela de Psicología | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Escuela de Geografía | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Escuela de Estadística | 2 | 4 | 0 | 2 | 8 |
| Escuela de Administración Educativa | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Escuela de Formación Docente | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Instituto de Inv. en Ciencias Económicas | 1 | 4 | 1 | 0 | 6 |
| Instituto de Investigaciones Jurídicas | 5 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| Instituto de Investigaciones Psicológicas | 9 | 4 | 3 | 2 | 18 |
| IIMEC | 6 | 8 | 3 | 6 | 23 |
| Instituto de Investigaciones Sociales | 9 | 9 | 1 | 3 | 22 |
| Centro de Investigaciones Históricas de Amér. C. | 4 | 7 | 2 | 0 | 13 |
| TOTAL | 49 | 46 | 16 | 16 | 127 |

| AREA: INGENIERÍA Y ARQUITECTURA | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|--|---------------------|-------|-------|-------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Facultad de Agronomía | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Escuela de Economía Agrícola | 5 | 4 | 1 | 1 | 11 |
| Escuela de Fitotecnia | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Escuela de Zootecnia | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Escuela de Ingeniería Civil | 2 | 4 | 1 | 1 | 8 |
| Escuela de Ingeniería Industrial | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Escuela de Ingeniería Química | 0 | 0 | 1 | 4 | 5 |
| Escuela de Informática | 1 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| Escuela de Arquitectura | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Escuela de Ingeniería Agrícola | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Instituto de Investigaciones en Ingeniería | 8 | 5 | 6 | 6 | 25 |
| Centro de Investigaciones Agronómicas | 0 | 4 | 7 | 13 | 24 |
| Centro de Investigación en Granos y Semillas | 0 | 11 | 4 | 1 | 16 |
| Centro de Investigación en Tecnología de Alimentos | 17 | 7 | 1 | 2 | 27 |
| Estación Experimental Fabio Baudrit | 7 | 8 | 2 | 7 | 24 |
| Estación Experimental Alfredo Volio | 1 | 5 | 3 | 4 | 13 |

| | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Centro de Investigación en Nutrición Animal | 3 | 0 | 1 | 2 | 6 |
| Centro de Inv. En Protección de Cultivos | 5 | 2 | 1 | 2 | 10 |
| CIEDES | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 52 | 55 | 31 | 46 | 184 |

| AREA: SALUD | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|--|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Facultad de Farmacia | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Escuela de Medicina | 2 | 3 | 3 | 5 | 13 |
| Escuela de Salud Pública | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| Facultad de Microbiología | 3 | 5 | 16 | 4 | 28 |
| Facultad de Odontología | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| Escuela de Nutrición | 3 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| Instituto Clodomiro Picado | 4 | 2 | 6 | 6 | 18 |
| INISA | 7 | 13 | 10 | 10 | 40 |
| CIHATA | 0 | 1 | 2 | 2 | 5 |
| Instituto de Investigaciones Farmacéuticas | 0 | 1 | 1 | 2 | 4 |
| TOTAL | 20 | 29 | 40 | 32 | 121 |

| AREA: SEDES REGIONALES | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|-----------------------------|---------------------|-----------|----------|----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Sede Regional del Atlántico | 5 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| Sede Regional de Guanacaste | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| Sede Regional de Limón | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Sede Regional de Occidente | 8 | 6 | 4 | 2 | 20 |
| Sede Regional del Pacífico | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| TOTAL | 14 | 10 | 8 | 4 | 36 |

| AREA: UNIDADES DE APOYO | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|-----------------------------------|---------------------|----------|----------|----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Unidad de Microscopía Electrónica | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| TOTAL | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |

| AREA: OTRAS AREAS | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|---------------------------------|---------------------|----------|----------|----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Escuela de Estudios Generales | 7 | 3 | 1 | 0 | 11 |
| Vicerrectoría de Investigación | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Sistema de Estudios de Posgrado | 1 | 4 | 0 | 1 | 6 |
| TOTAL | 8 | 7 | 1 | 2 | 18 |

| | | | | | |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| TOTAL GENERAL | 226 | 222 | 129 | 140 | 717 |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|

UNIVERSIDAD NACIONAL

| AREA: ARTES Y LETRAS | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|---|---------------------|----------|----------|----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje | 3 | 0 | 3 | 0 | 6 |
| Instituto de Estudios Latinoamericanos | 5 | 1 | 1 | 0 | 7 |
| Departamento de Filosofía | 11 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| Decanato de Filosofía y Letras | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Escuela Ecuménica de Ciencias Religiosas | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 22 | 1 | 4 | 0 | 27 |

| AREA: CIENCIAS BASICAS | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|---------------------------------|---------------------|-----------|----------|----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Escuela de Ciencias Ambientales | 11 | 4 | 0 | 0 | 15 |
| Departamento de Química | 12 | 5 | 0 | 0 | 17 |
| Departamento de Física | 9 | 1 | 1 | 0 | 11 |
| OVSICORI | 3 | 0 | 1 | 2 | 6 |
| Escuela de Ciencias Biológicas | 18 | 3 | 1 | 0 | 22 |
| Escuela de Matemáticas | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Area de Recursos Naturales | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| TOTAL | 57 | 14 | 3 | 2 | 76 |

| AREA: CIENCIAS SOCIALES | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|--|---------------------|-------|-------|-------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Instituto de Estudios en Población | 2 | 5 | 2 | 0 | 9 |
| Estudios Introductorios en Ciencias Sociales | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Escuela de Ciencias Geográficas | 7 | 2 | 0 | 1 | 10 |
| Escuela de Economía | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 |
| Escuela de Historia | 5 | 1 | 1 | 0 | 7 |
| Escuela de Sociología | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 |
| Escuela de Planificación y Promoción Social | 2 | 1 | 2 | 0 | 5 |

| | | | | | |
|--|-----------|-----------|----------|----------|-----------|
| Escuela de Ciencias del Deporte | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Instituto de Estudios de la Mujer | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| Instituto de Estudios del Trabajo | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| Escuela de Bibliotecología e Información | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Escuela de Relaciones Internacionales | 2 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación | 3 | 4 | 0 | 1 | 8 |
| Instituto del Niño | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Centro Internacional de Política Económica | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Departamento de Psicología | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 39 | 23 | 9 | 5 | 76 |

| AREA: INGENIERÍA Y ARQUITECTURA | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|---|---------------------|----------|----------|----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Escuela de Ciencias Agrarias | 6 | 2 | 2 | 4 | 14 |
| Centro de Investigaciones Apícolas Tropicales | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Escuela de Informática y Computación | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Escuela de Topografía, Catastro y Geodesia | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Instituto de Investigaciones y Servicios Forestales | 7 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| TOTAL | 18 | 2 | 3 | 4 | 27 |

| AREA: SALUD | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|---------------------------------|---------------------|-----------|----------|----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Escuela de Medicina Veterinaria | 10 | 18 | 7 | 8 | 43 |
| TOTAL | 10 | 18 | 7 | 8 | 43 |

| AREA: OTRAS AREAS | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|-------------------|---------------------|----------|----------|----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| Humanidades | 3 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| TOTAL | 3 | 1 | 0 | 0 | 4 |

| | | | | | |
|----------------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| TOTAL GENERAL | 149 | 59 | 26 | 19 | 253 |
|----------------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|

| AREA: CIENCIAS BASICAS | Número de proyectos | | | | Total |
|----------------------------|---------------------|-------|-------|-------|-----------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | proyectos |
| Departamento de Biología | 0 | 3 | 4 | 1 | 8 |
| Departamento de Matemática | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Departamento de Química | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 0 | 4 | 4 | 2 | 10 |

| AREA: INGENIERÍA Y ARQUITECTURA | Número de proyectos | | | | Total |
|---------------------------------|---------------------|-------|-------|-------|-----------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | proyectos |
| Ingeniería Forestal | 4 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| Ingeniería en Computación | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| Ingeniería en Agronomía | 9 | 0 | 0 | 2 | 11 |
| Ingeniería Agrícola | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 |
| Producción Industrial | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ingeniería Metalurgia | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Departamento de Construcción | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Diseño Industrial | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 15 | 7 | 4 | 8 | 34 |

| | | | | | |
|----------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| TOTAL GENERAL | 15 | 11 | 8 | 10 | 44 |
|----------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

| AREA: CIENCIAS SOCIALES | Número de proyectos | | | | Total proyectos |
|---------------------------------|---------------------|----------|----------|----------|-----------------|
| | 1 Inv | 2 Inv | 3 Inv | 4 Inv | |
| | | | | | |
| CIDED | 4 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| Centro de Investigación General | 4 | 0 | 2 | 0 | 6 |
| Dirección de Extensión | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Escuela de Administración | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 11 | 3 | 4 | 1 | 19 |

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

ANEXO 3-3

PROYECTOS E INVESTIGADORES 1997 TOTALES Y POR ÁREAS

Los siguientes cuadros fueron elaborados con datos proporcionados por la División de Coordinación de OPES-CONARE.

PROYECTOS E INVESTIGADORES 1997

| PROYECTOS E INVESTIGADORES POR AREA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR, 1997 (DATOS ABSOLUTOS) | | | | | | | | |
|--|------------|------------------|------------------|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|
| INSTITUCION | UCR | | UNA ¹ | | ITCR | | UNED | |
| AREA ^φ | Proy | Inv ² | Proy | Inv | Proy | Inv | Proy | Inv |
| Artes y Letras | 33 | 50 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ciencias Básicas | 173 | 235 | | | 10 | 18 | 0 | 0 |
| Ciencias Sociales | 118 | 202 | | | 4 | 12 | 15 | 12 |
| Ingeniería | 155 | 226 | | | 21 | 32 | 0 | 0 |
| Salud | 85 | 149 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sedes Regionales | 35 | 57 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Unidades de Apoyo | 1 | 4 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otros | 16 | 24 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 616 | 779 | | | 35 | 58 | 15 | 12 |

¹ - No se tiene la información disponible para la fecha en que se confeccionaron estas tablas: mayo de 1999.
² Los investigadores que participan en más de una unidad académica se contabilizan una sola vez.

^φ Esta clasificación sigue la estructura de áreas de la UCR.

| PROYECTOS E INVESTIGADORES POR AREA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR, 1997 (DATOS RELATIVOS AL TOTAL DE CADA UNIVERSIDAD) | | | | | | | | |
|---|------------|------------|------|-----|------------|------------|------------|------------|
| INSTITUCION | UCR | | UNA | | ITCR | | UNED | |
| AREA | Proy | Inv | Proy | Inv | Proy | Inv | Proy | Inv |
| Artes y Letras | 5,36 | 5,28 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ciencias Básicas | 28,1 | 24,8 | | | 28,6 | 29 | 0 | 0 |
| Ciencias Sociales | 19,2 | 21,3 | | | 11,4 | 19,4 | 100 | 100 |
| Ingeniería | 25,2 | 23,9 | | | 60 | 51,6 | 0 | 0 |
| Salud ¹ | 13,8 | 15,7 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sedes Regionales | 5,68 | 6,02 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Unidades de Apoyo | 0,16 | 0,42 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otros | 2,6 | 2,53 | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 100 | 100 | | | 100 | 100 | 100 | 100 |

CLASIFICACIÓN DE PROYECTOS E INVESTIGADORES POR ÁREAS

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

| AREA: ARTES Y LETRAS | Proyectos | Investigadores |
|---|------------------|-----------------------|
| Escuela de Artes Musicales | 1 | 1 |
| Escuela de Artes Plásticas | 1 | 5 |
| Escuela de Filología | 20 | 27 |
| Escuela de Lenguas Modernas | 3 | 3 |
| Centro de Investigación en Identidad Cultural | 3 | 5 |
| Instituto de Investigaciones Filosóficas | 5 | 9 |
| TOTAL | 33 | 50 |

| AREA: CIENCIAS BASICAS | Proyectos | Investigadores |
|---|------------------|-----------------------|
| Escuela de Biología | 27 | 42 |
| Escuela de Física | 13 | 23 |
| Escuela de Geología | 10 | 20 |
| Escuela de Matemática | 7 | 7 |
| Escuela de Química | 5 | 7 |
| Centro de Tecnología del Cuero | 1 | 2 |
| Centro de Investigación en Biología Celular y Mol. | 21 | 30 |
| Centro de Investigación en Contaminación Amb. | 12 | 16 |
| Centro de Investigación en Electroquímica | 10 | 9 |
| Centro de Investigaciones Geofísicas | 6 | 7 |
| Centro de Investigaciones del Mar y Limnología | 20 | 18 |
| Centro de Investigación en Productos Naturales | 9 | 16 |
| Centro de Investigación en Matemática Pura y Aplicada | 12 | 16 |
| Centro de Investigaciones Matemáticas y Metamatemáticas | 14 | 16 |
| Jardín Lankester | 1 | 2 |
| CICIMA | 5 | 4 |
| TOTAL | 173 | 235 |

| AREA: CIENCIAS SOCIALES | Proyectos | Investigadores |
|--|------------------|-----------------------|
| Facultad de Ciencias Sociales | 1 | 6 |
| Escuela de Antropología y Sociología | 9 | 18 |
| Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva | 9 | 9 |
| Escuela de Ciencias Políticas | 1 | 3 |
| Escuela de Historia | 2 | 4 |
| Escuela de Trabajo Social | 4 | 8 |
| Escuela de Administración Pública | 1 | 4 |

| | | |
|--|------------|------------|
| Escuela de Geografía | 2 | 4 |
| Escuela de Estadística | 8 | 14 |
| Escuela de Educación Física y Deportes | 1 | 1 |
| Escuela de Formación Docente | 2 | 4 |
| Instituto de Investigaciones en Ciencias Econ. | 7 | 13 |
| Instituto de Investigaciones Jurídicas | 8 | 10 |
| Instituto de Investigaciones Psicológicas | 16 | 26 |
| IIMEC | 22 | 37 |
| Instituto de Investigaciones Sociales | 16 | 23 |
| Centro de Investigaciones Históricas de Amér. C. | 9 | 18 |
| TOTAL | 118 | 202 |

| AREA: INGENIERÍA Y ARQUITECTURA | Proyectos | Investigadores |
|--|------------------|-----------------------|
| Facultad de Agronomía | 1 | 6 |
| Escuela de Economía Agrícola | 9 | 12 |
| Escuela de Fitotecnia | 2 | 5 |
| Escuela de Zootecnia | 3 | 9 |
| Escuela de Ingeniería Civil | 6 | 9 |
| Escuela de Ingeniería Química | 1 | 1 |
| Escuela de Informática | 5 | 7 |
| Escuela de Ingeniería Agrícola | 2 | 2 |
| Instituto de Investigaciones en Ingeniería | 32 | 41 |
| Centro de Investigaciones Agronómicas | 19 | 33 |
| Centro de Investigación en Granos y Semillas | 16 | 17 |
| Centro de Investigación en Tecnología de Alimentos | 22 | 22 |
| Estación Experimental Fabio Baudrit | 14 | 25 |
| Estación Experimental Alfredo Volio | 11 | 18 |
| Centro de Investigación en Nutrición Animal | 5 | 9 |
| Centro de Investigación en Protección de Cultivos | 7 | 10 |
| TOTAL | 155 | 226 |

| AREA: SALUD | Proyectos | Investigadores |
|---|------------------|-----------------------|
| Facultad de Farmacia | 1 | 3 |
| Escuela de Enfermería | 2 | 3 |
| Escuela de Medicina | 8 | 19 |
| Escuela de Salud Pública | 4 | 23 |
| Facultad de Microbiología | 18 | 27 |
| Escuela de Nutrición | 4 | 4 |
| Instituto Clodomiro Picado | 9 | 14 |
| INISA | 30 | 33 |
| CIHATA | 3 | 6 |
| Centro de Investigación en Enfermedades Trop. | 5 | 11 |
| Instituto de Investigaciones Farmacéuticas | 1 | 6 |
| TOTAL | 85 | 149 |

| AREA: SEDES REGIONALES | Proyectos | Investigadores |
|-------------------------------|------------------|-----------------------|
| Sede Regional del Atlántico | 9 | 13 |
| Sede Regional de Guanacaste | 6 | 14 |
| Sede Regional de Limón | 1 | 2 |
| Sede Regional de Occidente | 16 | 26 |
| Sede Regional del Pacífico | 3 | 2 |
| TOTAL | 35 | 57 |

| AREA: UNIDADES DE APOYO | Proyectos | Investigadores |
|-----------------------------------|------------------|-----------------------|
| Unidad de Microscopía Electrónica | 1 | 4 |
| TOTAL | 1 | 4 |

| AREA: OTRAS AREAS | Proyectos | Investigadores |
|--------------------------------|------------------|-----------------------|
| Escuela de Estudios Generales | 13 | 15 |
| Vicerrectoría de Investigación | 2 | 6 |
| Vicerrectoría de Docencia | 1 | 3 |
| TOTAL | 16 | 24 |

| | | |
|---|------------|------------|
| TOTAL GENERAL | 616 | 779 |
| En el número total de investigadores se descuentan los que se encuentran repetidos. | | |

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COSTA RICA

| AREA: CIENCIAS BASICAS | Proyectos | Investigadores |
|----------------------------|-----------|----------------|
| Departamento de Biología | 6 | 8 |
| Departamento de Matemática | 1 | 4 |
| Departamento de Química | 3 | 6 |
| TOTAL | 10 | 18 |

| AREA: INGENIERÍA Y ARQUITECTURA | Proyectos | Investigadores |
|--|-----------|----------------|
| Ingeniería Forestal | 5 | 6 |
| Ingeniería en Computación | 2 | 2 |
| Ingeniería en Agronomía | 4 | 4 |
| Ingeniería Agrícola | 3 | 5 |
| Producción Industrial | 3 | 7 |
| Ingeniería Metalurgia | 2 | 4 |
| Ingeniería Agropecuaria Administrativa | 2 | 4 |
| TOTAL | 21 | 32 |

| AREA: CIENCIAS SOCIALES | Proyectos | Investigadores |
|--------------------------------|-----------|----------------|
| Ciencias de la Comunicación | 1 | 2 |
| Centro de Desarrollo Académico | 1 | 7 |
| Administración de Empresas | 1 | 1 |
| Orientación y Psicología | 1 | 2 |
| TOTAL | 4 | 12 |

| | | |
|----------------------|-----------|-----------|
| TOTAL GENERAL | 35 | 58 |
|----------------------|-----------|-----------|

En el número total de investigadores se descuentan los que se encuentran repetidos.

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

| AREA: CIENCIAS SOCIALES | Proyectos | Investigadores |
|-----------------------------------|------------------|-----------------------|
| | | |
| Centro de Investigación Académica | 15 | 12 |
| TOTAL | 15 | 12 |

ANEXO 5-1

SATISFACCIÓN DE LOS GRADUADOS DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES CON SU FORMACIÓN

Una variable que debe analizarse en esta situación: ¿se sienten satisfechos los graduados de las universidades estatales con su carrera seguida? La respuesta es afirmativa para un 87,1%.¹ De igual manera, un 75,2% juzgó “útil” su formación, siendo el porcentaje más bajo con relación a la UNA. En esto no se debe perder de vista que un título de la universidad si bien, en general, no representó un ascenso laboral (solo para el 30,3%), sí un mejor ingreso (para un 60,2%); especialmente para los graduados de la UNED (74,8%).²

| OPINIÓN DE LOS GRADUADOS SOBRE LA UTILIDAD DE LA PREPARACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESEMPEÑO LABORAL (valores relativos) | | | | |
|--|------|--------------|------|-------|
| Institución | Util | Regularmente | Poco | No |
| | | Util | Util | se da |
| TEORÍA | | | | |
| Total | 75,2 | 20,6 | 4,1 | 0,1 |
| UCR | 76,5 | 19,9 | 3,5 | - |
| ITCR | 77,9 | 19 | 3,1 | - |
| UNA | 70,4 | 23,8 | 5,7 | 0,1 |
| UNED | 83 | 14,6 | 1,9 | 0,5 |
| PRÁCTICA | | | | |
| Total | 67,4 | 22,3 | 6,4 | 3,9 |
| UCR | 64,1 | 23,7 | 7,6 | 4,6 |
| ITCR | 76,9 | 19,5 | 2,1 | 1,5 |
| UNA | 70,4 | 20,4 | 5,9 | 3,2 |
| UNED | 67,9 | 23,1 | 5,2 | 3,8 |

¹ Véase [OPES-CONARE: “La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales”, San José: OPES-CONARE, 1997, p. 40]

² Véase [OPES-CONARE: “La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales”, San José: OPES-CONARE, 1997, p. 59]

| INVESTIGACIÓN | | | | |
|---------------|------|------|-----|-----|
| Total | 64,6 | 20,6 | 7,4 | 7,4 |
| UCR | 61,3 | 22,5 | 8,3 | 7,9 |
| ITCR | 67,2 | 20,5 | 4,1 | 8,2 |
| UNA | 66,5 | 18,3 | 7,8 | 7,3 |
| UNED | 74,5 | 17,9 | 3,8 | 3,8 |

Fuente: [OPES-CONARE: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: OPES-CONARE, 1997, p. 46]

Un detalle interesante: el estudio de OPES revela que la dimensión de su formación en la que los estudiantes encuentran mayor utilidad es la teoría (95,8%), en segundo lugar la práctica (89,7%) y en último lugar la investigación (85,2%). [Sumamos las categorías “útil” y “regularmente útil” del cuadro]. Es interesante notar que el promedio de satisfacción con la formación en investigación de la UCR (la institución más fuerte en esta dimensión) es menor que el promedio obtenido en las otras instituciones.

Existe consenso en los graduados universitarios en que lo que más urgentemente requiere atención y modificación son los planes de estudio.³

¿Quiere decir esto que la satisfacción entre graduados significa eficiencia institucional? De ninguna manera. Como señala la experta en administración universitaria Flor de María Cervantes: “El estudiante puede estar muy satisfecho y la ineficiencia ser perpetua”.

³ Véase [OPES-CONARE: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*”, San José: OPES-CONARE, 1997, p. 48]

ANEXO 6-1

PUBLICACIONES DE CONARE

La naturaleza de sus publicaciones puede considerarse un dato relevante para valorar las principales tareas y objetivos que ha debido atender el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y la OPES desde su creación.

De la información en la primera tabla podemos ver que el número de publicaciones de CONARE fue muy elevado en 1977 y 1978 y muy bajo en su primer año (1975) y en los años 1983 y 1984. A partir de 1993 el número de publicaciones se ha estabilizado, manteniéndose entre 20 y 30. El año 1999 no registra las publicaciones hasta mayo.

Lo más interesante de la información se proporciona en las tablas que han clasificado las publicaciones por temas. Hemos establecido varias categorías generales. Sin embargo, no siempre fue posible determinar la naturaleza precisa de una publicación. La clasificación que seguimos:

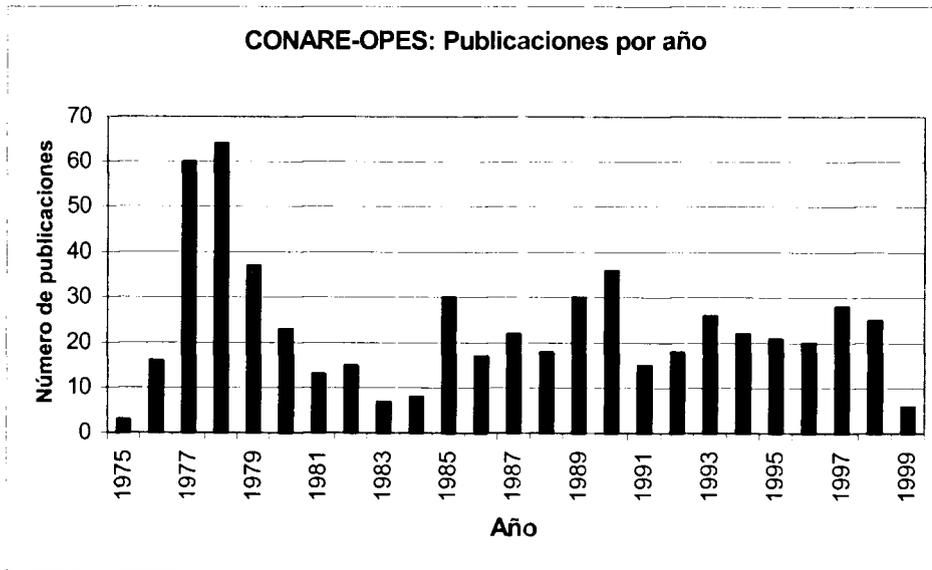
- **A** corresponde a estadísticas generales. Dentro de ellas se ha ubicado, por ejemplo, publicaciones referentes a estadísticas de la educación superior, oportunidades académicas en la educación superior, seguimiento de graduados, oferta de empleo, proyecciones de matrícula, características socioeconómicas de los estudiantes, etc.
- **B** se refiere a estudios particulares sobre las diferentes carreras de las universidades; esto es: estudios de mercado, dictámenes y evaluaciones sobre las carreras.
- **C** corresponde a asuntos académicos interinstitucionales. Estos son temas generales de tipo académico que tienen que ver con la educación superior estatal en general.
- **D** es la categoría de varios. Son todas las demás publicaciones tales como informes, asuntos específicos de alguna universidad en particular, asuntos de tipo administrativo, listas de bienes, presupuestos, etc.

El siguiente cuadro nos ofrece la estructura de publicaciones hasta 1999.

| PUBLICACIONES DE CONARE TOTALES POR TEMA | |
|---|-----------------|
| Tema | # publicaciones |
| A | 75 |
| B | 323 |
| C | 44 |
| D | 141 |
| Total | 583 |

Este cuadro nos señala: el 55,4% del total de publicaciones de CONARE se ubica en la categoría B, es decir: se refieren a las carreras específicas. Mientras tanto, solamente el 7,5% puede ser considerado como de tipo C (asuntos académicos interinstitucionales). Pareciera que de 1981 hasta 1986 ninguna de las publicaciones puede ser considerada como de este último tipo. Estos datos expresan el gran esfuerzo realizado esos años para racionalizar y planificar las carreras entre las diferentes instituciones.

Los datos establecen que esta tendencia se ha dado también año con año; en algunos más elevado el porcentaje de publicaciones del tipo B. Se muestran ahí los datos de 1977 y 1978 que son los años de mayor cantidad de publicaciones (en los primeros años de CONARE) y los últimos seis años, de 1993 a 1998. El gráfico y las tablas siguientes consignan esta evolución por año.



| FRECUENCIA DE PUBLICACIONES POR AÑO | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Año | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 1980 | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 |
| Número de Publicaciones | 3 | 16 | 60 | 64 | 37 | 23 | 13 | 15 | 7 | 8 | 30 | 17 |

| Año | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Número de Publicaciones | 22 | 18 | 30 | 36 | 15 | 18 | 26 | 22 | 21 | 20 | 28 | 25 | 6 |

La evolución de las publicaciones por tema y por año se aprecia en los siguientes cuadros.

| PUBLICACIONES DE CONARE POR AÑO Y POR TEMAS | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Tema | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 1980 | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 |
| A | 0 | 0 | 2 | 6 | 3 | 7 | 5 | 5 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| B | 0 | 4 | 45 | 33 | 13 | 4 | 3 | 4 | 1 | 6 | 9 | 14 |
| C | 2 | 4 | 6 | 7 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| D | 1 | 8 | 7 | 18 | 16 | 11 | 5 | 6 | 4 | 0 | 17 | 1 |

| Tema | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| A | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| B | 18 | 14 | 21 | 25 | 7 | 14 | 14 | 16 | 17 |
| C | 1 | 0 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 |
| D | 1 | 1 | 5 | 6 | 2 | 0 | 6 | 4 | 1 |

| Tema | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 |
|------|------|------|------|------|
| A | 4 | 4 | 4 | 1 |
| B | 12 | 11 | 15 | 2 |
| C | 1 | 3 | 1 | 1 |
| D | 3 | 10 | 5 | 2 |

Nótese cómo entre 1981 y 1988 las publicaciones de naturaleza C no se dieron prácticamente. Fue un periodo en el cual se dio como constante las luchas de las comunidades universitarias para asegurar su presupuesto. A partir de 1989, de manera constante se dieron publicaciones en la categoría C. Se redujo el porcentaje de las B.

NOTAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵⁴ Véase [Sutz, 1998, p. 268]

⁵⁵ Véase [Sutz, 1998, p. 269]

⁵⁶ Véase [Sutz, 1998, p. 270]

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

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

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

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

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

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

⁶³ Véase [Jerez, 1997, p. 152]

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

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

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

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

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

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

| PLAZAS ACADÉMICAS, PROYECTOS E INVESTIGADORES: ALGUNAS RELACIONES, 1996 | | | |
|--|-----------|----------------|--|
| | Proyectos | Investigadores | Plazas académicas equivalentes a tiempo completo en 1996 |
| UCR | 717 | 863 | 2097,02 |
| ITCR | 44 | 72 | 414,13 |
| UNA | 253 | 315 | 989 |
| UNED | 19 | 20 | 242,75 |

Fuentes: [CONARE-OPES: *Estadísticas básicas sobre la investigación en las instituciones de educación superior universitaria estatal 1996*, San José: 1998].
[CONARE-OPES: *Clasificación del personal de las instituciones de educación superior estatal*, Julio de 1998]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸¹ Ahora bien, las pruebas nacionales que certifican la conclusión de secundaria y que permiten el acceso universitario, por ejemplo, son diversas dependiendo de la modali-

dad de estudios secundarios que realice el estudiante. Véase [Muñoz-Repiso, "Arriadas", 1997, p. 131]

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

⁸³ Los problemas de la inflexibilidad de la estructura universitaria y la búsqueda por una formación por área fueron abordados en la UCR, por ejemplo, en la administración del Dr. Fernando Durán, con la idea de "truncos comunes" que con el correr del tiempo tuvieron problemas y fueron sustituidos, pero que más que por debilidades curriculares fueron derivados de utilizarse como requisito para ingreso a carrera. Cf. [Durán, Fernando / Del Vecchio, Janina / Macaya, Gabriel / Fonseca, Oscar: *Paradigma de la Universidad de Costa Rica*, UCR, 1987]. En el ITCR ya había sido plan-

teada en febrero de 1984 una propuesta de un sistema curricular que incluía una perspectiva *sistémica* con características que convergían en esa misma dirección. Cf. [Vargas, Jorge: *Modelo metodológico para la evaluación y planificación de un sistema curricular en el ITCR*, ITCR, 1984].

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

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

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

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

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

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

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

⁹¹ Por una parte, con relación a la educación secundaria, los principales reclamos se han dado en torno a la necesidad de una mayor presencia de las disciplinas "básicas" (letras, ciencias, artes) en la formación de los egresados. Y, de la misma manera, una redefinición de los perfiles profesionales que ofrecen las carreras educativas. Por ejemplo: un conjunto de cursos generales de educación por un lado, y de cursos de disciplinas por otro lado, sin una auténtica interacción epistemológica y pedagógica, ha sido una debilidad constante en varias de las carreras. La separación entre las uni-

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

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

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

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

cede con asuntos centrales como la educación y la seguridad ciudadana, o la salud (por ejemplo preventiva), el equilibrio ambiental, la sostenibilidad. ...

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

⁹⁶ El presidente del Colegio de Médicos, Marco Antonio Batalla Guerrero, afirmó recientemente: "Ellos no estudian las condiciones. Hace unos días recibimos una consulta del CONESUP sobre una solicitud para una nueva escuela, donde los profesores apenas tenían tres meses de graduados y no eran especialistas. No había infraestructura, ni un programa de estudio desarrollado. Esto es desastroso." [*La Nación*, 21 de noviembre de 1998, p. 16 A.]

⁹⁷ Cf. [Jaramillo, Juan: "Nueva universidad", *La Nación*, 26 de marzo de 1999]

⁹⁸ Por ejemplo, la UNA con su modelo de ingreso a carrera directamente, lo que la UCR ya ha establecido. También el modelo que en la UCR arranca en marzo de 1999 para la atención estudiantil: flexibilización de prestación de servicios a los alumnos, desarrollo de proyectos y atención primaria de trámites. El Dr. Gabriel Macaya afirmó: "... un nuevo modelo de atención estudiantil orientado a simplificar los trámites de matrícula, permanencia y graduación". Cf. [Ramírez, Alexander: "UCR agiliza trámites", *La Nación*, 11 de febrero de 1999, p. 8 A.]

⁹⁹ Cf. [Pichardo, Arlette: *Evaluación del impacto social*, San José: EUCR, 1989]

¹⁰⁰ SINAES elaboró lineamientos para la autoevaluación. Cf. [SINAES, Unidad Técnica de Apoyo (Fallas, Jeannette / Peralta, Teresita/ Masís, Carlos/ Vargas, Lorena / Alvarado, Jesucita): *Guía para la autoevaluación de carreras y programas*, San José: SINAES, setiembre de 1998]

¹⁰¹ Debe señalarse que las universidades (sus Consejos respectivos) tardaron casi 6 años en ratificar la creación del SINAES. Mucho se habría avanzado ya si esto se hubiera hecho antes de 1997.

¹⁰² *La Nación*, 17 de setiembre de 1998.

¹⁰³ Cf. [Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*, San José, Costa Rica: EUCR, 2000, p. 58]

¹⁰⁴ Cf. [Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*, San José, Costa Rica: EUCR, 2000, p. 59]

¹⁰⁵ Cf. [SINAES, Unidad Técnica de Apoyo (Fallas, Jeannette / Peralta, Teresita/ Masís, Carlos/ Vargas, Lorena / Alvarado, Jesucita): *Lineamientos para la acreditación de carreras y de programas de la educación superior*. San José: SINAES, diciembre de 1998]

¹⁰⁶ Cf. [CONARE-OPES, Comisión de Acreditación: "Lineamientos para la acreditación de carreras y programas de la educación superior (Resumen ejecutivo)", San José, febrero 1997, p. 1.]

¹⁰⁷ Cf. [Solano, Montserrat: "Avanza control a las universidades", *La Nación*, 11 de agosto de 1999, p. 5 A.]

¹⁰⁸ Cf. [*La Nación*, 3 de noviembre de 1998.]

¹⁰⁹ Ni tampoco la buena calidad con la que se egresó un profesional es la que se requerirá unos años después, dado el vertiginoso ritmo en las demandas profesionales que vivimos y viviremos.

¹¹⁰ Cf. [UCR: Oficio P-3489-98, 1998]

¹¹¹ Cf. [UCR: Oficios R-5032-98 y TS-431-98, 1998]

¹¹² Cf. [UNA: Oficios R-3327-98 y VA-DD-0926-98 de la UNA, 1998]

¹¹³ Cfr. [Sancho, Hilda: "Calidad de la atención médica", *La Nación*, 23 de noviembre de 1998, p. 14 A.].

¹¹⁴ Cf. [Avalos, Angela: "Plan para actualizar a los médicos", *La Nación*, 8 de agosto de 1999, p. 8A]

¹¹⁵ Cf. [Alvarez Desanti, Antonio: "Incorporación a los colegios profesionales", proyecto de ley Asamblea Legislativa, expediente 12919 del 12 de junio de 1997]

¹¹⁶ Cf. [Jaramillo, Orlando: "Competencia profesional", *La Nación*, 28 de diciembre de 1998] y [Jaramillo, Juan: "Las escuelas de medicina", *La Nación*, 29 de diciembre de 1998]

¹¹⁷ La mejor opción en el largo plazo sería la acreditación más que la fiscalización de gremios corporativos que, en muchos casos, poseen fronteras profesionales muy rígidas y, también, muchas veces no han satisfecho las expectativas de la sociedad civil en sus tareas.

¹¹⁸ Cf. [*La Gaceta*: N. 17, 26 de enero de 1999]

¹¹⁹ Cf. [Sobrado Miguel: "Acreditación de carreras", *La Nación*, 9 de marzo de 1999]

¹²⁰ Cf. [Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*. San José, Costa Rica: EUCCR, 2000, p. 52.]

¹²¹ En el caso de don Thelmo, por lo menos en las referencias que hemos utilizado, sus estudios y cuestionamientos se dirigían específicamente hacia la UCR, aunque creemos que el foco se podría ampliar a todas las universidades estatales

¹²² Véase [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 37]

¹²³ Véase [CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 36-37]

¹²⁴ Cfr. [Ramírez, Alexander: "Ingreso directo a carrera en la UNA", 27 de enero de 1999, p. 4A.]

¹²⁵ Cf. [Vargas, Thelmo: "Eficiencia del sector público", en [González, Claudio y Camacho, Edna (Editores): *Políticas económicas en Costa Rica* (Tomo I). San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica y Ohio State University, 1990, p.262]

¹²⁶ [Vargas, Thelmo: "Eficiencia del sector público", en González, Claudio y Camacho, Edna (Editores): *Políticas económicas en Costa Rica* (Tomo I). San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica y Ohio State University, 1990, p.262]

¹²⁷ Véase [CONARE-OPES: *Clasificación del personal de las instituciones de educación superior universitaria estatal*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 11]

¹²⁸ Véase [CONARE-OPES: *Clasificación del personal de las instituciones de educación superior universitaria estatal*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 13]

¹²⁹ La siguiente tabla nos indica la jubilación de profesores universitarios que se ha dado en cada institución.

| JUBILADOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS | | | | |
|--|------|-----|------|------|
| | UCR | UNA | ITCR | UNED |
| Jubilados | 1743 | 578 | 164 | 156 |
| Fuente: [Junta de Pensiones del Magisterio Nacional: "Lista de jubilados por institución", 1999] | | | | |

¹³⁰ Véase [CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación superior universitaria estatal 1990-1997*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 9]

¹³¹ Véase [CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación superior universitaria estatal 1990-1997*, San José: CONARE-OPES, 1998, p. 10]

¹³² Cf. [Aguilar, Ruth y Castro, Ana Cristina y Soto, Iván: *Análisis de las relaciones entre la Universidad de Costa Rica y las fundaciones*, San José: Memoria de Seminario de Graduación para optar a la Licenciatura en Administración Pública en la UCR, 1997]

¹³³ Los sindicatos universitarios, que jugaron un papel decisivo en la configuración de la vida institucional en los años 70 y 80, se componen esencialmente de funcionarios del sector no docente. Según los datos suministrados por estas organizaciones: el SINDEU tiene 2096 afiliados, el SITUN 1300, la ASITEC 670, y el de la UNED 225.

Su fortaleza fue un factor de la expansión administrativa en todos estos años. Las perspectivas políticas dominantes en los años 70 en las organizaciones gremiales o estudiantiles universitarias contribuyeron a brindarle a este sector un peso considerable en las mismas decisiones académicas de varias de las universidades públicas. La fuerza de estos sindicatos ha estado asociada, también, a la evolución de la fortaleza del sector sindical en la vida nacional (en los empleados públicos esencialmente). En los últimos años, sin embargo, los sindicatos nacionales han perdido fuerza drásticamente. El retroceso y descomposición de los grupos nacionales de izquierda en los años 80, aunado a la caída del comunismo soviético así como el cambio del modelo y estilo de desarrollo, pesan en ese resultado. [Es un asunto de carácter internacional. Por ejemplo, entre 1970 y 1990, en los Estados Unidos los trabajadores sindicalizados pasaron de ser el 23% al 16%, en Francia del 22% al 10% y en España del 26% al 10%. En América Latina y El Caribe la sindicalización es del 20%, pero tiende a bajar. Cf. [PNUD, *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 110]] Sin embargo, aún debilitados, los sindicatos del sector público todavía poseen cierta capacidad de respuesta organizativa (de una población de 185.544 están afiliados 80.915 personas, mientras que del total de la fuerza laboral en el país de 1.300.005 hay apenas 134.993 sindicalizados). Si la reforma del Estado en el país no ha progresado más, en parte se debe a este sector sindical. Las organizaciones magisteriales siempre han tenido dinámicas propias y, muchas veces, diferentes a las de los grupos sindicales del sector público. Expresaron una gran capacidad de respuesta en la huelga de 1995 contra la reforma a la ley de pensiones; sin embargo, la Administración Figueres Olsen les infligió una derrota decisiva en esa ocasión. Aunque la perspectiva histórica parece prever un mayor deterioro del sector sindical (más profundo si sus dirigencias no interpretan adecuadamente los signos de la época y no reconceptualizan su papel en el nuevo contexto histórico), sin embargo, las protestas sociales como las de marzo del 2000 a propósito de la reforma del sector energía y telecomunicaciones dieron oxígeno a este movimiento sindical, lo que le podría permitir un mayor protagonismo en los años que siguen. Esto constituye el escenario nacional en el que los sindicatos universitarios deberán actuar.

¹³⁴ El 4 de diciembre de 1974 se firmó el primer Convenio de Coordinación de la Educación Superior de Costa Rica. El convenio se fortaleció en el año 1979 con la incorporación de la UNRD y se firmó un segundo convenio en 1982. Varios son los organismos de coordinación existentes: el Consejo Nacional de Rectores, (CONARE), el CONARE ampliado, la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) y la Comisión de Enlace.

¹³⁵ *La Nación* 21 de noviembre de 1998.

¹³⁶ Cf. [Sancho, Hilda: "Formación Médica", *La Nación*, 5 de abril de 1999]

¹³⁷ Una de ellas la Universidad del Pacífico. Cf. [*La Gaceta N. 129*, 8 de julio de 1996].

¹³⁸ Véase [UNA: *Memoria III Congreso Nacional de Regionalización Universitaria Estatal*, Heredia: UNA, julio 1998]

¹³⁹ Cf. [CONARE, OPES: *Comisión de Regionalización Universitaria: Hacia un modelo de Regionalización en Costa Rica*. OPES: San José, octubre 1997, p. 6.]

¹⁴⁰ Véase: [Consejo Universitario de la UCR: *CU Informe Boletín Informativo del Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica*, 2º 1-98, pág. 1-2.]

¹⁴¹ Cf. [Gutiérrez Sch., Rodrigo: "Hacia una regulación general", *Semanario Universidad*, 6 de marzo de 1998, San José, pág. 17.]

¹⁴² CONESUP se ha orientado a reglamentar y sancionar la creación de nuevas instituciones privadas de educación superior. CONARE asume tareas de planificación, racionalización y control de procesos académico-administrativos de las universidades públicas. CONESUP no. Ahora bien, si se pretendiera que CONESUP coordine como CONARE las 45 universidades y las más de 40 instituciones parauniversitarias privadas existentes, sería operativamente imposible con los objetivos, atribuciones y recursos que este órgano posee.

¹⁴³ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 217]

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

ARTÍCULOS, LIBROS Y DOCUMENTOS

- [1] Acuña, Emilio / Arguedas, Marcela / Barrantes, Luis / Camacho, Kemly / Robles, Xinia / Vargas, Guillermo: "Análisis del desarrollo histórico del movimiento estudiantil del Instituto Tecnológico de Costa Rica", Cartago, Costa Rica: ITCR, abril de 1983.
- [2] Aguilar, Ruth / Castro, Ana Cristina / Soto, Iván: *Análisis de las relaciones entre la Universidad de Costa Rica y las fundaciones*, San José, Costa Rica: Memoria de Seminario de Graduación para optar a la Licenciatura en Administración Pública en la UCR. 1997.
- [3] Alvarez Desanti, Antonio: "Incorporación a los colegios profesionales", proyecto de ley Asamblea Legislativa de Costa Rica, expediente 12919 del 12 de junio de 1997.
- [4] Araya Pochet, Carlos: *La Universidad Nacional y la educación superior estatal en veinte años de historia (1973-1993)*. Heredia, Costa Rica: EUNA, 1994.
- [5] Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica: "Reforma del artículo 78 de la Constitución Política", decreto legislativo No. 7676, expediente 12.702, julio de 1997.
- [6] Banco Interamericano de Desarrollo - BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, San José, Costa Rica: 1996.
- [7] Brovotto, Jorge & Rojas Mix, Miguel (editores): *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, España: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 1999.
- [8] Campos, Ivette: *La Universidad de Costa Rica, sus actores y la incertidumbre ante la situación financiera en el periodo 1981-1991*, San José, Costa Rica: Tesis de Grado en la UCR, 1996.
- [9] Comisión de Enlace: "Convenio de financiamiento de la educación superior universitaria estatal", 1998.
- [10] CONARE- OPES: información suministrada por la División de Sistemas, 1999.

- [11] CONARE-OPES, Comisión de Acreditación: "Lineamientos para la acreditación de carreras y programas de la educación superior (Resumen ejecutivo)", San José, Costa Rica: febrero 1997.
- [12] CONARE-OPES, Comisión de Regionalización Universitaria: *Hacia un modelo de Regionalización en Costa Rica*. OPES: San José, octubre 1997.
- [13] CONARE-OPES: "Convenio para crear una nomenclatura de grados y títulos de la educación superior", San José: OPES- CONARE, 1999.
- [14] CONARE-OPES: "Diplomas otorgados por las instituciones de Educación Superior Universitaria", por sector y universidad, según años 1990-1998, documento suministrado por la División de Sistemas, 1999.
- [15] CONARE-OPES: *Análisis de la demanda de profesionales en los periódicos La Nación y La República en 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997.
- [16] CONARE-OPES: *Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales 1996*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1997.
- [17] CONARE-OPES: *Clasificación del personal de las instituciones de educación superior universitaria estatal*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1998.
- [18] CONARE-OPES: *Conocimientos y expectativas de los estudiantes de último años de secundaria sobre la educación superior universitaria, 1996*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1997.
- [19] CONARE-OPES: *Definición y análisis de la masa salarial de las instituciones de educación superior universitaria estatal 1990-1997*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1998.
- [20] CONARE-OPES: *Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 1990-1996*, San José, Costa Rica: julio 1997.
- [21] CONARE-OPES: *Estadísticas básicas sobre la investigación en las instituciones de educación superior universitaria estatal 1996*, San José, Costa Rica: 1998.
- [22] CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1997.
- [23] CONARE-OPES: *Universidades de Costa Rica*, 1998.
- [24] CONESUP: "Distribución de la Oferta Académica de las Universidades Privadas", San José: enero de 1998.
- [25] CONESUP: "Lista de Universidades", 1998.
- [26] Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.

- [27] Consejo Superior de Educación: "Instituciones Parauniversitarias", 1997.
- [28] Consejo Universitario UCR: *CU Informe, Boletín Informativo del Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica*, 2º 1-98.
- [29] Contraloría General de la República: *Memoria Anual 1981-1997. Liquidaciones Presupuestarias de las Instituciones de Educación Superior estatal 1989-1997*.
- [30] Cortés, Alberto: *Ajuste estructural y educación superior pública. Un análisis de caso: la Universidad de Costa Rica, periodo 86-92*, San José, Costa Rica: Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas UCR, 1995.
- [31] CSUCA: "Sistema centroamericano de evaluación y acreditación de la educación superior: SICEVAES", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [32] Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.
- [33] Durán, Fernando / Del Vecchio, Janina / Macaya, Gabriel / Fonseca, Oscar: *Paradigma de la Universidad de Costa Rica*, UCR, 1987.
- [34] Engelberger, Joseph: "Robotics in the 21st Century", *Scientific American*, setiembre 1995.
- [35] Fernández Alfaro, Joaquín Alberto: *Oduber*, San José, Costa Rica: EUNED, 1997.
- [36] Figueres, José María / Doryan, Eduardo: Proyecto de ley "Fundamentos y garantías para el desarrollo y mejoramiento continuo del sistema educativo nacional", Asamblea Legislativa: 12 setiembre de 1996.
- [37] Fonseca, Maximino: *La creación de tres nuevas instituciones de educación superior en Costa Rica en los años setenta*, San José, Costa Rica: UCR: Tesis de Grado para Máster en Administración Pública, diciembre de 1993.
- [38] García Guadilla, Carmen: "El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [39] González, Claudio y Camacho, Edna (Editores): *Políticas económicas en Costa Rica* (Tomo I). San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica y Ohio State University, 1990
- [40] Gibbons, Michael *et al*: *The new production of knowledge*, London: Sage, 1994.

- [41] Gutiérrez, José María: "Instituto Clodomiro Picado de Costa Rica: 25° aniversario", *Rev. Biología Tropical*, vol 44 (2): agosto 1996.
- [42] Imprenta Nacional: Alcance de *La Gaceta*, 9 de febrero de 1977.
- [43] Imprenta Nacional: *La Gaceta* N. 129, 8 de julio de 1996.
- [44] Imprenta Nacional: *La Gaceta* N. 17, 26 de enero de 1999.
- [45] Imprenta Nacional: *La Gaceta* N. 4, 7 de enero de 1976.
- [46] Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*, San José, Costa Rica: EUCR, 2000.
- [47] Jerez, Rafael: "La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas", *Revista de Educación*, núm. 314 Madrid, España, 1997.
- [48] Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, San José, Costa Rica: 1994.
- [49] Junta de Pensiones del Magisterio Nacional: "Lista de jubilados por institución", 1999.
- [50] Kennedy, Donald: *Academic Duty*, Cambridge, Boston, USA: Harvard University Press, 1997.
- [51] Kent Serna, Rolling / De Vries, Wietse: "Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [52] Monge Alfaro, Carlos: *La educación superior en Costa Rica*, San José: CONARE-OPES, 1975.
- [53] Monge Alfaro, Carlos / Rivas Ríos, Francisco: *La educación: fragua de nuestra democracia*. San José, Costa Rica: EUCR, 1978.
- [54] Montiel, Nancy / Rojas, Hugo: *Algunos determinantes de la conclusión de la educación secundaria en Costa Rica*. Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas, Universidad de Costa Rica. Serie de Divulgación Económica N°28, San José, Costa Rica: febrero, 1997.
- [55] Montiel, Nancy / Ulate, Anabel / Peralta, Luis C. / Trejos Juan Diego: *La educación en Costa Rica: ¿un solo sistema?*. Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas, Universidad de Costa Rica. Serie de Divulgación Económica N°28, San José, Costa Rica: febrero, 1997.

- [56] Mora, Sonia Marta: "Presentación" del libro de Carlos Tünnermann: *Transformación de la educación superior, retos y perspectivas*, Heredia, Costa Rica: EUNA, 1998.
- [57] Muñoz Repiso, Mercedes /Arrimadas, Frene: "El acceso a la universidad en Europa: problema común, soluciones diferentes", *Revista de Educación*, núm. 314, Madrid, España, 1997.
- [58] Negroponte, Nicholas: *Ser digital*, Argentina: Editorial Atlántida, 1998.
- [59] Norman, Donald: "Designing the future", *Scientific American*, setiembre 1995.
- [60] Observatorio del desarrollo: *Tendencias del Desarrollo Costarricense*, 1998.
- [61] Pichardo, Arlette: *Evaluación del impacto social*, San José, Costa Rica: EUCR, 1989.
- [62] Piera, Adrián: "Los Consejos Sociales y la función de mediación entre universidades y sociedad" en el libro del Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.
- [63] Portmann, Ingrid: *Aporte académico de la Universidad Estatal a Distancia como una opción de Educación Superior en los Centros de Atención Institucionales: La reforma. San José (San Sebastián), Buen Pastor y Heredia*, San José, Costa Rica: Tesis de grado para optar a la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en I y II Ciclo en la UNED, 1995.
- [64] Rojas Mix, Miguel: "La función intelectual de la universidad: ¿una responsabilidad abandonada?", en el libro editado por Jorge Brovetto y Miguel Rojas Mix: *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, España: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 1999.
- [65] Rojo, Juan Manuel: "Introducción" en el libro del Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.
- [66] Ruiz, Angel: "Tecnología y humanismo". *Panorama de un mundo cambiante*. San José, Costa Rica: Cátedra de Historia de la Cultura, Escuela de Estudios Generales UCR, agosto 1994.
- [67] Ruiz, Angel: *La Tercera República. Ensayo sobre la Costa Rica del futuro*, San José, Costa Rica, 1991.
- [68] Ruiz, Angel: *Ocaso de una utopía. En las entrañas del marxismo*. San José, Costa Rica: Editorial de la UCR, 1993.
- [69] Ruiz, Angel: *Universidad y sociedad en América Latina*, San José, Costa Rica: FLACSO-UNA, 1994.

- [70] Ruiz, Rose Marie: *Libertad y pensamiento en acción*, 1989-1992, Heredia, Costa Rica: UNA, 1992.
- [71] SINAES, Unidad Técnica de Apoyo (Fallas, Jeannette / Peralta, Teresita/ Masís, Carlos/ Vargas, Lorena / Alvarado, Jesucita): *Guía para la autoevaluación de carreras y programas*, San José: SINAES, setiembre de 1998.
- [72] Sobrado, Luis Antonio: *Autonomía universitaria: Contexto histórico, descentralización administrativa y Universidad de Costa Rica*, San José, Costa Rica: Tesis de grado de Licenciatura en Derecho en la UCR, 1985.
- [73] Sutz, Judith: "La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [74] Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, Argentina: Javier Vergara Editor, 1996.
- [75] Tünnermann B., Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José, Costa Rica: 1997.
- [76] Tünnermann B., Carlos: *Transformación de la educación superior, retos y perspectivas*, Heredia, Costa Rica: EUNA, 1998.
- [77] Tyack, David / Cuban, Larry: *Tinkering toward Utopia*. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1997.
- [78] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Akyeampong, Daniel (Academia de Artes y Ciencias, Accra, Ghana): "La Educación Superior y la Investigación: Desafíos y oportunidades", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [79] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), División de Enseñanza Superior, División de Estadística: "Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [80] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior", París, Francia: UNESCO, 1995.
- [81] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Fielden, John (Director Servicio de Gestión de la enseñanza Superior del Commonwealth, CHEMS): "La Formación del Personal de la Educación Superior. Una Misión Permanente", documento de trabajo para la "Conferencia Mun-

dial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.

- [82] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Goddard, John (Universidad de Newcastle): "La Contribución al desarrollo Nacional y Regional", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [83] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Hughes, Philip (Australian National University): "La Contribución de la Educación Superior al Sistema Educativo en su Conjunto", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [84] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura); "La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [85] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile): "La educación superior y el conjunto del sistema educativo", en [UNESCO-CRESALC: La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [86] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Neave, Guy (Director de Investigación de la AIU): "Autonomía, Responsabilidad Social y Libertad Académica", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [87] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Nettleford, Rex (Universidad de las Indias Occidentales): "Movilizar el poder de la cultura", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [88] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Oilo, Didier (coordinador del fondo francófono de la información): "De lo Tradicional a lo Virtual: las Nuevas tecnologías de la Información", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.

- [89] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Proyecto de declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [90] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Proyecto de Declaración Mundial sobre el Siglo XXI: Visión y acción", 1998.
- [91] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Proyecto de marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [92] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura); Teichler, Ulrich (Organización Internacional del Trabajo): "Las Exigencias del Mundo del Trabajo", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [93] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Pettigrew, L. Eudora (Asociación Internacional de Presidentes de Universidades): "La Promoción de una Cultura de Paz", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [94] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior", París, Francia: UNESCO, 1997.
- [95] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Secretaría de la UNESCO: "Educación Superior para una nueva sociedad: la Visión de los Estudiantes", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [96] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Secretaría de la UNESCO: "Mujeres y Educación Superior: Cuestiones y Perspectivas", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [97] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), van Hinkel, Hans (Rector ONU, Tokio): "La Educación Superior y el Desarrollo Humano Sostenible", documento de trabajo para la "Conferencia Mun-

dial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.

- [98] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Visión y acción", 1998.
- [99] UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I.
- [100] UNESCO-OREALC: *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1984-1994*. Santiago, Chile: UNESCO, 1966.
- [101] Universidad de Costa Rica / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Boletín del Observatorio del Desarrollo*, Año 1, No 2, Enero-febrero 1999.
- [102] Universidad de Costa Rica, Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa: "Convenios suscritos por la Universidad de Costa Rica con otras universidades", San José: UCR, 1999.
- [103] Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa, UCR: "Convenios suscritos por la Universidad de Costa Rica con instituciones del exterior", San José: UCR, 2000.
- [104] Universidad de Costa Rica: Oficio R-3489-98, 1998.
- [105] Universidad de Costa Rica: Oficios R-5032-98 y TS-431-98, 1998.
- [106] Universidad Nacional: "Plan operativo anual institucional, periodo 1999", setiembre de 1998.
- [107] Universidad Nacional: *Memoria III Congreso Nacional de Regionalización Universitaria Estatal*, Heredia, Costa Rica: UNA, julio 1998.
- [108] Universidad Nacional: Oficios R-3327-98 y VA-DD-0926-98 de la UNA, 1998.
- [109] Vargas, Jorge: *Modelo metodológico para la evaluación y planificación de un sistema curricular en el ITCR*, ITCR, 1984.
- [110] Vargas, Luis Paulino: *UNED de Costa Rica. Realidad y esperanza*, San José, Costa Rica: EUNED, 1996.
- [111] Vargas, Thelmo: "Eficiencia del sector público", en González, Claudio / Camacho, Edna (Editores): *Políticas económicas en Costa Rica* (Tomo I). San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica y Ohio State University, 1990.
- [112] Vargas, Thelmo: "Reforma fiscal: políticas e instituciones", en Jiménez, Rónulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998.
- [113] World Bank: *Strategies for Higher Education Reform, Higher Education Policy Paper-Draft*. Washington D.C, USA: World Bank, 1992.

- [114] World Bank: *World Development Indicators 1997*. Washington D.C., USA: World Bank, 1997.

ARTÍCULOS DE PRENSA

ARTÍCULOS DE OPINIÓN

- [1] Formoso, Manuel: "La creación de la UNA", *Semanario Universidad*, 316, 1977.
- [2] Gutiérrez Sch., Rodrigo: "Hacia una regulación general", *Semanario Universidad*, San José, Costa Rica: 6 de marzo de 1998.
- [3] Jaramillo, Juan: "Las escuelas de medicina", *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 29 de diciembre de 1998.
- [4] Jaramillo, Juan: "Nueva universidad", *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 26 de marzo de 1999.
- [5] Jaramillo, Orlando: "Competencia profesional", *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 28 de diciembre de 1998.
- [6] Macaya, Gabriel: "La utopía de la educación", *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de febrero de 1999.
- [7] Sancho, Hilda: "Calidad de la atención médica", *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 23 de noviembre de 1998.
- [8] Sancho, Hilda: "Formación Médica", *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 5 de abril de 1999.
- [9] Sobrado, Miguel: "Acreditación de carreras", *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 9 de marzo de 1999.

REPORTES PERIODÍSTICOS

- [10] Avalos, Angela: "Plan para actualizar a los médicos", *La Nación*, 8 de agosto de 1999.
- [11] Delgado, Edgar: "Más fuerza a educación técnica", *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 12 de agosto de 1998.
- [12] *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 3 de noviembre de 1998.
- [13] *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 17 de setiembre de 1998.
- [14] *Diario La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de noviembre de 1998.

- [15] Loaiza, Vanesa: "Internet más ágil", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de febrero de 1999.
- [16] Ramírez, Alexander: "Ingreso directo a carrera en la UNA", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 27 de enero de 1999.
- [17] Ramírez, Alexánder: "UCR agiliza trámites", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de febrero de 1999.
- [18] *Semanario Universidad*: No. 345, San José, Costa Rica: 9 de julio de 1978.
- [19] Solano, Montserrat: "Avanza control a las universidades", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de agosto de 1999, p. 5 A.
- [20] Solano, Montserrat: "Mercado exige a profesionales", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 20 de diciembre de 1999.
- [21] Suarez, Josefa: "Pensión privada gana espacio", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 12 de octubre de 1998.

SOBRE EL AUTOR

Ángel Ruiz Zúñiga nació en San José, Costa Rica. Su vida profesional ha estado asociada a varios temas: historia y filosofía de las matemáticas, educación matemática, filosofía política y desarrollo social, sociología e historia de las ciencias y la tecnología, problemas de la educación superior, y asuntos de la paz mundial y el progreso humano. Autor de más de 25 libros y 140 artículos académicos, expositor y conferencista en más de 70 congresos internacionales y 20 países, y organizador de más de 30 eventos científicos ha sido, también, consultor y asesor nacional e internacionalmente en asuntos científicos, académicos y políticos.

- **Catedrático** de Matemáticas de la Universidad de Costa Rica (1973--). **Director fundador** del Centro de *Investigaciones Matemáticas y Meta-Matemáticas*, CIMM, Universidad de Costa Rica (desde 1997); **Director fundador** del Programa de *Investigaciones Meta-Matemáticas*, Escuela de Matemática de la Universidad de Costa Rica (1990-1997) y del Programa de Acción Social *Matemáticas, Ciencia y Sociedad* (desde 1990).
- **Profesor Investigador Visitante** en el Departamento de Historia de la Ciencia de la Universidad de Harvard, 1989 (*Fulbright Scholar*).
- **Presidente fundador** de la *Asociación Costarricense de Historia y Filosofía de la Ciencia* (desde 1983); **Secretario** del *Comité Interamericano de Educación Matemática* (1987-1995) y **vocal** (1999-2003). **Miembro** del **Consejo Latinoamericano** de la *Sociedad Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología* (desde 1988).

Algunos de sus libros

- *Matemáticas y Filosofía* (1990, Editorial UCR, Costa Rica, **Mención honorífica** Premio *Jorge Volio* 1995; prólogos Luis Camacho Naranjo y Fernando Leal),
- *La Tercera República: ensayo sobre la Costa Rica del futuro* (1991, Inst. Centroamericano Cultura y Desarrollo; prólogo Fernando Volio Jiménez).

- *Ciencia y tecnología en la construcción del futuro* (editor, 1991, Asoc. Cost. de Historia y Filosofía de la Ciencia).
- *Ocaso de una utopía*. (1993, Edit. UCR, Costa Rica, **Primer lugar** Premio Jorge Volio de Filosofía 1995; prólogo Oscar Arias Sánchez).
- *Universidad y Sociedad en América Latina* (1995, FLACSO; **Ganador certamen** UNA-FLACSO 1995).
- *Historia de las matemáticas en Costa Rica* (editor científico, 1995, E. UCR y UNA; prólogo José Joaquín Trejos Fernández).
- *Disquisitiones Arithmeticae* de Carl Gauss (con H. Barrantes y M. Josephy, versión castellana de esta obra famosa, 1995, Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Colombia).
- *Elementos de Cálculo Diferencial* (complejo didáctico con 4 libros de texto, con H. Barrantes, San José, Costa Rica: Ed. UCR, 1997).
- *The History of the Inter American Committee of Mathematics Education*. [con H. Barrantes, Colombia: Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1998, con Barry University (USA) y el International Committee on Mathematics Instruction (ICMI), Prólogo por Ubiratan D'Ambrosio].
- *Geometrías no euclidianas*. (San José, Costa Rica: EUCR, 1999).
- *Entre la política y la filosofía. Gramsci y la crítica al marxismo*. (San José, Costa Rica: EUCR, 2000).

Corrección de pruebas,
diseño y diagramación:
Ángel Ruiz

Diseño de portada:
Fernando Ramírez Ch.

Control de calidad:
Ana Isabel Sáenz T.

Esta obra se terminó de imprimir en
el Taller de Publicaciones de la Editorial
de la Universidad de Costa Rica.
Se finalizó en el mes de octubre del 2001.

San José, Costa Rica, A.C.