

CAPÍTULO CUARTO

LA EDUCACIÓN NACIONAL

El 7 de febrero del año 2000, 889.306 niños y jóvenes costarricenses iniciaron el nuevo curso lectivo de preescolar, primaria, y secundaria. Si bien nacieron 20 escuelas, 10 colegios públicos y 20 centros con un plan piloto para 2 años de educación preescolar, también se consignaba un déficit de 5.000 aulas y 10.000 pupitres, un 36% de adolescentes que no asisten al colegio y, en otro orden de cosas, tensión pertinaz con el gremio magisterial, en ese entonces, por ejemplo, se acordaba un arbitraje legal para determinar si se pagaba a los 52.635 docentes lo convenido hacía un par de años por impartir los 200 días de clase, reivindicación que ya entrado el año fue ganada por los docentes. ¿Progreso? ¿Atraso? ¿Temor? ¿Incertidumbre? De todo esto hay, aunque en diferentes proporciones, que no permanecen estáticas. Igual que sucede en todas las partes de la vida social en esta transición nacional e internacional. Pero ¿cuál es –entonces– la situación real de la educación? En esto nos parece que debe usarse el marco más amplio, porque las expectativas y posibilidades de éxito escolar de estos miles de costarricenses están condicionadas por el contexto social e histórico; en los años siguientes éste incluirá pero también excluirá a muchos.

Nuestro propósito es analizar, dentro del escenario que hemos dibujado en las páginas anteriores, cuál ha sido la evolución histórica reciente de la educación y trazar sus perspectivas más importantes. De esta manera, aunque globalmente, podremos terminar de dibujar el cuadro dentro con el que, adelante, vamos a realizar un escrutinio de la educación superior con nuestra mirada colocada en el futuro.

ANTECEDENTES

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

Una manera de apreciar la especial importancia que Costa Rica ha dado a la educación se manifiesta en la tasa de alfabetismo adulto. Los datos más interesantes: en 1880 ésta era aproximadamente del 10%, ya en el año 1900 rondaba el 40%, 20 años después era el 60% y en 1950 el 80%.²⁶³ Entre 1864 y 1927 el analfabetismo se redujo en un 74%, luego de este periodo la disminución fue

de un 79%.²⁶⁴ En el año 1990, el alfabetismo adulto estaba alrededor del 93% y en 1998 el *Informe de Desarrollo Humano* consigna un 94,8%.²⁶⁵ Esta ha sido una variable fundamental en el desarrollo económico y del ingreso *per cápita* de Costa Rica, por ejemplo a partir del año 1945 (comparativamente con los países de la región centroamericana) e, incluso, para algunos intelectuales es esta variable la que ha permitido a Costa Rica enfrentar con mejores posibilidades la crisis de los años 80.

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

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

EL DEBILITAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

La inversión pública en educación tuvo un crecimiento sostenido entre los años 1949 y 1980. Por ejemplo, los cambios fundamentales en la escolarización primaria completa de la población costarricense se realizaron claramente a partir del nuevo papel del Estado en la sociedad costarricense, que arranca después de la Guerra Civil del año 1948.²⁶⁸ De manera privilegiada en la década de los 70, en general, a lo largo de este período todos los indicadores educativos vivieron un sustancial progreso. Es importante repetir que estos indicadores hacen referencia, también, al estilo de desarrollo que se mantuvo durante la época y no solo los aspectos económicos. Aunque, como hemos señalado, el cálculo del PIB se empezó a realizar con otra metodología en el año 2000, obligando a reevaluar el análisis social cuando se incluye este indicador (aunque esto depende del periodo considerado), nos parece pertinente utilizarlo en el diagnóstico tal y como se había calculado anteriormente. Es útil analizar, por ejemplo, la relación entre el presupuesto del Ministerio de Educación Pública comparado con el Producto Interno Bruto (PIB): entre 1950 y 1979 esta razón fue siempre creciente (salvo en el año 1977), alcanzando un 5,73% en 1979. En la década de los 80 todo cambió: los indicadores globales manifestaron un retroceso en la educación costarricense: retrocedió la escolaridad general (años de permanencia en el sistema educativo, alfabetismo y asimilación de la formación recibida), disminuyó la infraestructura y se recortaron los recursos didácticos. Todo esto último asociado al retroceso, estancamiento e insuficiente recuperación de la inversión pública en la educación costarricense entre 1980 y 1995. Fue en la crisis económica de la Administración Carazo que se sufrió la caída extraordinaria de esta inversión; a mitad de la década de los 80 se estabilizó, pero no llegó a recuperarse con relación a los niveles de 1980 en el resto de ese período. Luego de ese año, la proporción decreció y los valores pasaron a variar entre 4,75% a 3,96% (cifras que corresponden a los años 1981 y 1988). Puesto en otros términos: desde 1980 hasta 1997, el financiamiento de la educación decreció y se mantuvo menor que aquel que se había logrado obtener en los años 70. El punto más bajo con relación al PIB se dio en 1988; desde ese momento se ha ido recuperando. Es interesante mencionar que con relación al presupuesto gubernamental el punto más bajo se obtuvo en los años 1993, 1994 y 1995, aunque no los más bajos con relación al PIB. Los siguientes cuadros

nos proporcionan los datos de esta evolución en términos del PIB y del porcentaje del presupuesto gubernamental entre 1981 y 1997.

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

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

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

Un dato que a veces se olvida es que la inversión en bienes de capital del presupuesto educativo en el año 1980 era del 23,4% mientras que ya en el año 1990 era del 1%.²⁶⁹ Otro dato con relación a la crisis de los 80 es el número de instituciones educativas (públicas, privadas, semipúblicas) del tercer ciclo y la educación diversificada: éstas pasaron de ser 127 en 1970 a 242 en 1978, entre 1978 y 1986 no se agregó una sola, y para 1989 solo se habían agregado 5.²⁷⁰

Debe subrayarse que el deterioro de la inversión en educación fue relativamente mayor que el sufrido en otros rubros del gasto público durante el período 1980-1995²⁷¹: decreció relativamente frente a los demás gastos del Gobierno Central, lo cual revela una falta de fortaleza de los grupos de presión en la educación o una voluntad política mayoritaria que no colocó a la educación durante esos años en un lugar especial privilegiado (o ambos).²⁷² El gasto público en salud, infraestructura y seguridad, se redujo o se estancó durante el período 1980-1996, pero fue el sector educación el que más se vio afectado debido a la existencia de varias debilidades sociopolíticas que permitieron a los gobernantes disminuir las posibilidades y oportunidades educativas. La educa-

ción fue una víctima especial de la crisis económica que explotó durante la Administración Carazo y después de ella no hubo condiciones económicas o voluntades políticas para incrementar la inversión en educación de acuerdo a los niveles que había adquirido a finales de la década de los 70. Fue la víctima fundamental, puesto que no sucedió lo mismo con los demás gastos del Gobierno Central.²⁷³

Entre 1996 y 1999, se dieron importantes cambios que plantearon un aumento de la inversión en la educación del país. Por ejemplo, ya en el año 1996 (en la Administración Figueres) se destinó un 21,17% y un 20,08% en 1997 del presupuesto a la educación²⁷⁴. Esto mostró una voluntad por elevar el gasto en el sector educación, el cual como veremos se consignará, también, en la propuesta apoyada legislativamente por dotar de no menos de un 6% del PIB a la educación costarricense. El presupuesto de 1999, ya enteramente en la Administración Rodríguez Echeverría, supuso un incremento importante:²⁷⁵ en 1998 el presupuesto para educación fue de 153.489 millones de colones²⁷⁶ y en 1999 fue de 196.526,7 millones de colones.²⁷⁷ Además, esta administración propuso un presupuesto de 215.032 millones de colones para el año 2000, un 21,36% del total presupuestario que representa un incremento del 22% con relación a 1999: 36.578 millones de colones más.²⁷⁸ Al calcular el PIB con la metodología nueva, se concluye que el 6,5% del PIB que supuestamente recibió la educación en 1999 o el 6,6% a recibir en el 2000 no son tales: el sector educación ha estado recibiendo mucho menos. Esto señala, inevitablemente, que si bien se ha dado una recuperación en los presupuestos del sector ésta es mucho menor que la reflejada en el porcentaje del PIB calculado con base en los bienes y servicios del año 1966: se debe ajustar la apreciación.

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

período anterior y, más aún, para ayudar a fecundar el progreso de las nuevas generaciones.

Principal víctima: la educación preuniversitaria

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

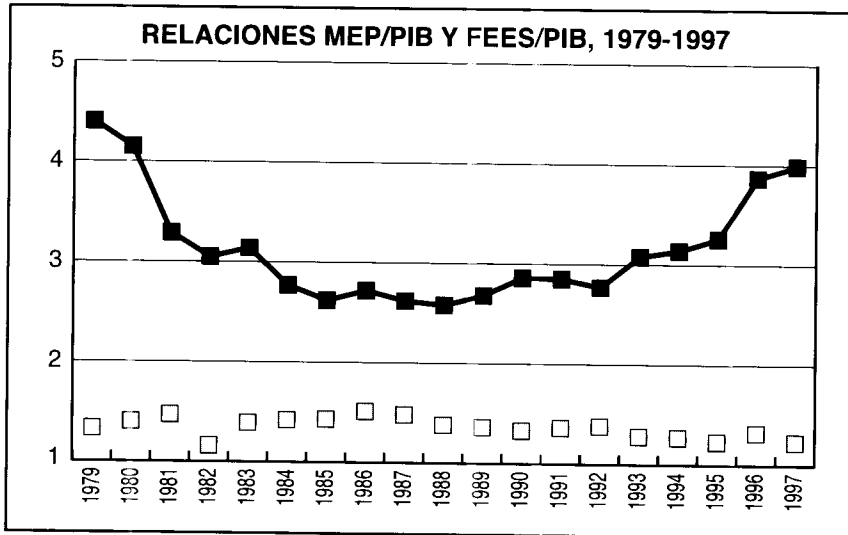
PRESUPUESTO PARA LA EDUCACIÓN: COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DEL PIB PARA MEP Y LA SUPERIOR, 1979-1989											
	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
MEP/ PIB	4,4	4,15	3,29	3,05	3,14	2,77	2,62	2,72	2,62	2,58	2,68
FEES/ PIB	1,33	1,4	1,47	1,16	1,39	1,42	1,43	1,51	1,48	1,38	1,36

Fuentes: [CONARE-OPES: Documentos suministrados por la División de Sistemas, 1999], en estos casos se trata de presupuesto liquidado.
Para los años 1979 y 1980 se usó datos de [Montiel *et al*: *La educación en Costa Rica ...*]; el correspondiente al FEES en esta fuente se hizo con base en acuerdos y actas del CONARE.

PRESUPUESTO PARA LA EDUCACIÓN: COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DEL PIB PARA MEP Y LA SUPERIOR, 1990-1997								
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
MEP/PIB	2,86	2,85	2,77	3,08	3,14	3,26	3,87	3,99
FEES/PIB	1,33	1,36	1,38	1,28	1,27	1,23	1,32	1,23

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

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



Con relación a la educación superior: su financiación se mantuvo más o menos estable (un bajonazo considerable en 1982, el peor año de la crisis) y alcanzó un pico en 1986, a partir de este último año en general decrece. El FEES mantuvo una relación más estable con relación al gasto del Gobierno que la de los recursos destinados a la educación preuniversitaria. El punto más bajo del MEP/PIB, según estos datos, fue el año 1988. A partir de ese momento empezó a recuperarse. Sin embargo, no llegó a los niveles de 1979 o 1980. En resumen, durante los años ochenta: bajó y se estancó el presupuesto estimado a toda la educación, se preservó más o menos la inversión en educación superior. Conclusión: la educación preuniversitaria fue la que durante los ochenta sufrió más retroceso en la inversión educativa. Nótese, sin embargo, que en los años noventa la relación MEP/PIB crece constantemente mientras la relación FEES/PIB disminuye. Hay signos de recuperación en los presupuestos para la educación preuniversitaria y, a la vez, un decaimiento para la superior. Nadie puede negar que en los años 80 se dio una redistribución del gasto educativo, mientras la educación superior obtenía un 30,83% de todo el gasto educativo en el país en 1981, en el año 1987 ocupaba el 36,17%. Salvo por el año 1992, desde 1987 esta relación decrece sistemáticamente. Evidentemente el cambio en estas proporciones durante los ochenta correspondía al debilitamiento del

presupuesto de la educación preuniversitaria.²⁷⁹ Los siguientes cuadros nos ofrecen esta evolución entre 1981 y 1997.

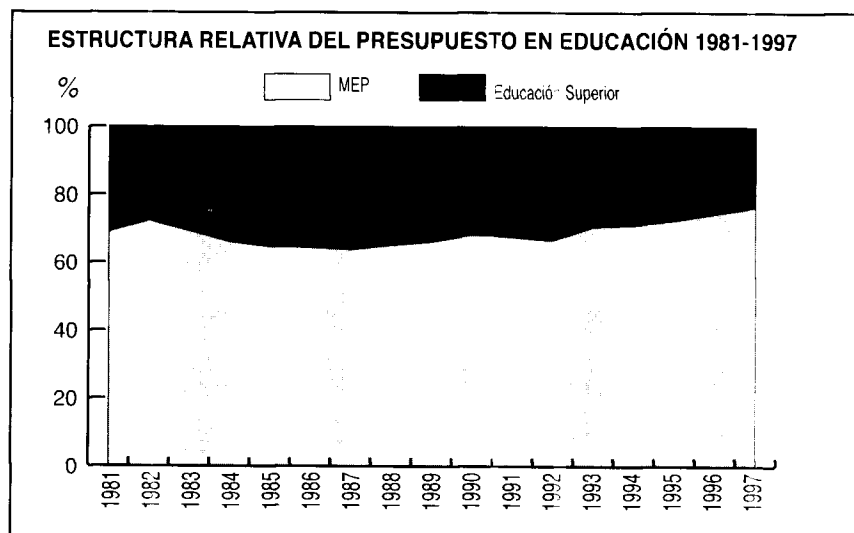
ESTRUCTURA DEL PRESUPUESTO EN EDUCACIÓN, 1981-1989 (porcentajes)									
	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
MEP	69,17	72,35	69,35	66,15	64,68	64,43	63,83	65,17	66,21
Educación Superior	30,83	27,65	30,65	33,85	35,32	35,57	36,17	34,83	33,79

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

ESTRUCTURA DEL PRESUPUESTO EN EDUCACIÓN, 1990-1997, (porcentajes)									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	
MEP	68,38	67,6	66,64	70,68	71,22	72,59	74,5	76,41	
Educación Superior	31,62	32,4	33,36	29,32	28,78	27,41	25,5	23,59	

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

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



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

El rostro específico: la secundaria, pobres y zonas rurales

El sector educativo más afectado fue la educación secundaria. El nivel preescolar creció, primaria disminuyó aunque terminó estabilizándose; la educación superior se mantuvo o, a veces, mejoró, pero la secundaria en sus diversas variantes (tercer ciclo, educación diversificada y vocacional) sufrió un retroceso extraordinario. Un retroceso y estancamiento de la inversión en educación representa un golpe fatal en la vida social: para empezar, en las posibilidades de trabajo y de mejoramiento de la mano de obra y, por lo tanto, de las posibilidades de una distribución de la riqueza social y de una estructura económica nacional más justa. Es importante señalar que frente a Perú o Chile, con relación a la secundaria completa, Costa Rica, por ejemplo, perdió mucho terreno. Puesto en términos económicos: crecimiento lento del capital humano, que supone decrecimiento en la economía.

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

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

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

En síntesis: desde 1980 hasta la fecha predominó el retroceso, el estancamiento de la inversión educativa, con especial énfasis en la educación secundaria y con un mayor impacto negativo sobre las áreas rurales y los sectores más débiles socioeconómicamente. El retroceso educativo aunque cuantitativo

se dio esencialmente en el terreno de la calidad. Está por verse si la recuperación financiera que se vive desde los últimos 3 años será sostenible, creciente, y capaz de lidiar de alguna manera con las secuelas de la época de la crisis.

La cobertura educativa

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

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

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

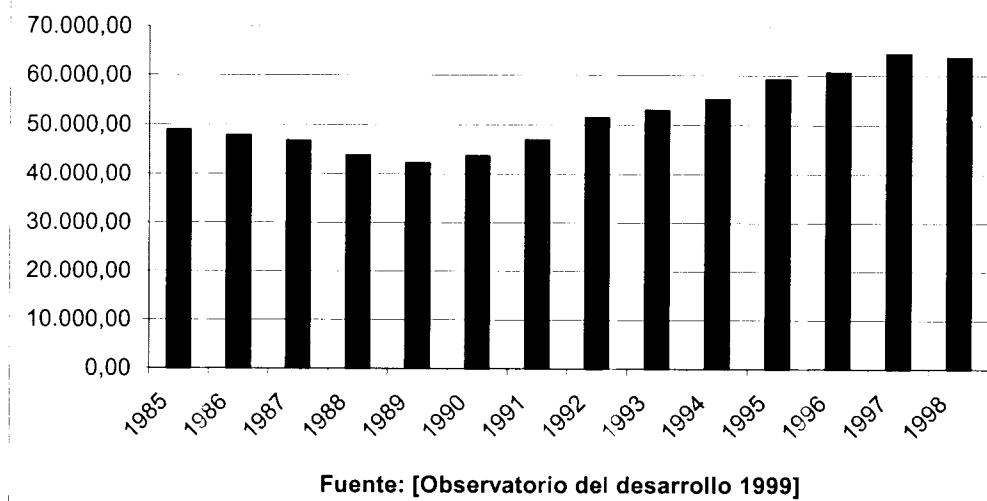
Fuente: [*Estado de la Nación* 4, 1998]

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

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

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

EDUCACIÓN DIVERSIFICADA: MATRÍCULA INICIAL, 1985-1998



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

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

Se puede medir el impacto de la crisis económica en la década de los 80 a partir de la tasa de escolaridad neta: en 1984 presentaba un porcentaje de 7

puntos porcentuales menos que el que existió en 1973. De la misma manera, la escolaridad para edades simples después de los once años se redujo significativamente.²⁸³

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

Deserción y repetición

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

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

Los signos negativos son muchos: por ejemplo, en 1980 el porcentaje de estudiantes que concluía la secundaria sin perder un curso era el 28%, mientras que en 1994 era de un 21%; mientras que el porcentaje de estudiantes que abandona los estudios antes de concluir la secundaria era de un 53% en 1990, en el año 1994 llegó a un porcentaje del 59%. Otro dato: el porcentaje de aprobación en la primaria era del 90% en el año 1980, descendió por debajo del 83% en el año 1989²⁸⁷; en 1998, solo un 78,8% de los escolares aprobaron de una vez (sin tener que ir a "presentar"). En la educación media la tasa de apro-

bación era de unos dos tercios de los estudiantes en el año 1980 y bajó al 48,9% en el año 1998. Todos estos indicadores, que llegan incluso hasta 1999, no hacen más que abundar en la descripción de una grave situación en la educación costarricense.²⁸⁸

Con la crisis económica de la Administración Carazo los indicadores de la *eficiencia interna* de la educación secundaria se deterioraron drásticamente. A mediados de los años 80 (administraciones nacionales de Monge Alvarez y Arias Sánchez) se fue recuperando: ya alrededor de 1988 reflejan cierto repunte. Sin embargo, los indicadores vuelven a decrecer entre 1989 y 1994.²⁸⁹

Existe un estudio de pertinencia de la Educación General Básica, realizada por el *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación*, asociado al MEP, que describe algunas de las razones por las cuales los alumnos desertan y repiten. Estas razones son: problemas económicos familiares, falta de interés de los padres del estudio de sus hijos, ausencia de interés del propio estudiante por buenos rendimientos, recargo de temas en los programas de las asignaturas, exámenes memorísticos, ausentismo de profesores, pérdida de lecciones, carencia de técnicas de estudio, problemas de disciplina, falta de orientación, escasez de talleres, laboratorios, bibliotecas, desmotivación de los profesores y problemas de los alumnos con los profesores.²⁹⁰ Como se ve, la situación económica individual y la social, así como asuntos pedagógicos y académicos, se combinan en esta problemática. Por otra parte, un estudio realizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la UCR llega a la conclusión que las variables más significativas para concluir la educación secundaria son: la zona donde se reside, el sexo, el estado conyugal, la razón de dependencia de menores, la escolaridad, el sexo del jefe de familia y el ingreso *per cápita* del hogar.²⁹¹ Se debe resaltar, una vez más, cómo la residencia en zona rural o la pertenencia a familias pobres son factores centrales para las expectativas de éxito en la secundaria.²⁹²

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

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

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

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

Los estudios demográficos revelan que en los próximos años habrá una expulsión permanente de sectores jóvenes de las áreas rurales hacia las ciudades, debida a las debilidades de desarrollo en el área rural. ¿Cuáles son las posibilidades de incorporación al empleo de estos jóvenes provenientes de las áreas rurales? La respuesta es dramática: las opciones laborales que existen en los centros urbanos en su mayoría no pueden ser satisfechas con niveles educativos que solo incluyan la primaria o menos de ella. En ese sentido: los centros urbanos no estarán en capacidad de ofrecer empleo a la multitud emigrante de las zonas rurales. Esto es una situación socialmente explosiva.²⁹⁴

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

condiciones cognoscitivas y tecnológicas más avanzadas, constituiría un punto decisivo para el desarrollo costarricense en el siglo XXI.²⁹⁶

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

Otro elemento que se ha dado en los últimos años y que tiene que ver con las dificultades socioeconómicas es el incremento en la educación abierta: madurez y a distancia se incrementaron en un 93,6% en 1998.²⁹⁷ Los resultados, sin embargo, no son buenos: solo el 51% de quienes se presentaron a las pruebas las aprobó.²⁹⁸

Públicas y privadas

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

PORCENTAJE DE MATRÍCULA PÚBLICA, 1996-1999				
	1996	1997	1998	1999
Preescolar	79,1	80,2	81,1	80,7
Primaria	93,4	93,3	93,2	93
Secundaria	86,3	86,5	86,2	86,3

Fuentes: [Mideplan: *Plan nacional de desarrollo humano*, en <http://www.mideplan.go.cr>], y [Solano, Montserrat: "Educación pública aun renquea". Diario *La Nación*, 2 de abril del 2000, p.4 A]

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

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

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

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

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

COLEGIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS: <i>COMPARACIÓN</i>		
Porcentajes		
	Públicos	Privados
Con biblioteca	72	87
Con laboratorio de ciencias	28	44
Con asignaturas adicionales	54	17
Con transporte público	58	52
Con comedores escolares	39	61
Fuentes: [Ministerio de Educación, División de Control de Calidad: "Las instituciones de educación media de Costa Rica", San José, Costa Rica: 1998] y [Solano, Montserrat: "Educación pública aun renquea", Diario <i>La Nación</i> , 2 de abril del 2000, p.4 A]		

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Podemos resumir la situación: la educación pública preuniversitaria globalmente está en peores condiciones que la educación privada, lo que se expre-

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

El Bachillerato

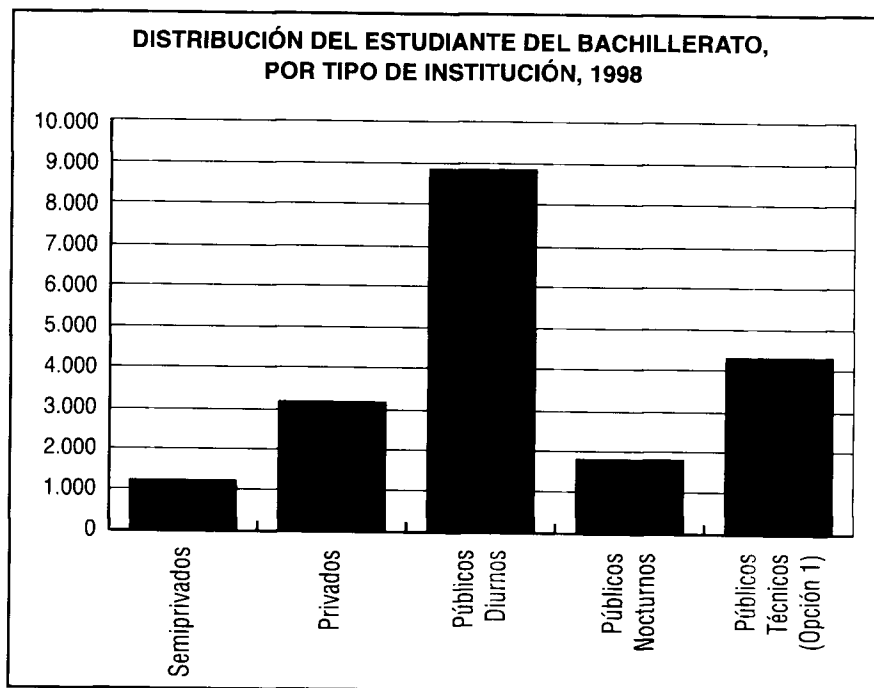
El siguiente cuadro nos ofrece los datos de promoción concernientes a las pruebas de Bachillerato entre 1996 y 1998 en los diferentes colegios del país.

PROMOCIÓN EN EXÁMENES DE BACHILLERATO: 1996-1998			
	1996	1997	1998
Semiprivados	89,70	85,20	91,01
Privados	92,22	83,35	92,13
Públicos			
Diurnos	71,40	60,93	78
Urbano	71,17	60,74	77,92
Rural	72,08	61,59	78,22
Nocturnos	29,36	27,79	46,23
Urbano	28,77	28,19	45,84
Rural	31,54	26,42	47,52
Técnicos (Opción 1)	64,83	54,73	65,06
Urbano	70,92	71,37	70,42
Rural	57,37	39,75	59,08
Totales	68,98	60,69	75,29
Fuente: [Ministerio de Educación Pública, División de control de la calidad: "Promoción pruebas de Bachillerato", 1998]			

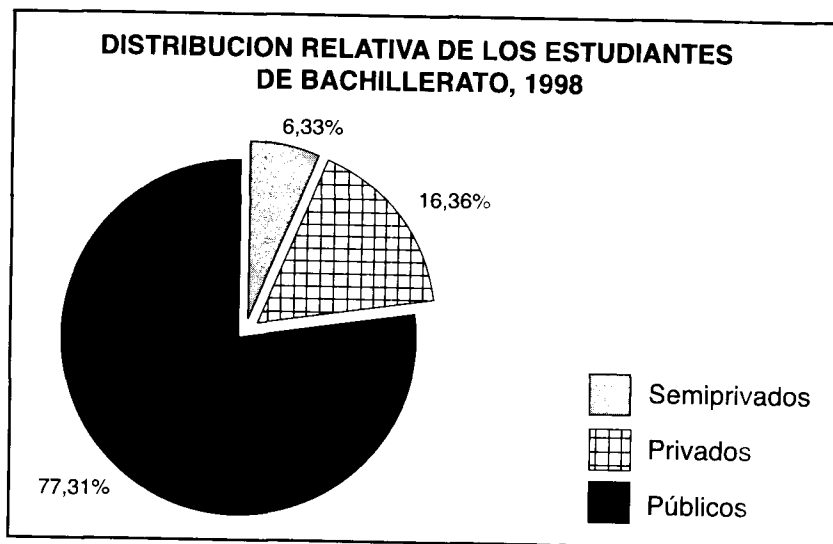
Es importante señalar cuántos estudiantes se encuentran en cada categoría, puesto que revela la estructura específica de la población que se presentó en la prueba nacional. Para 1997, el cuadro nos los consigna.

BACHILLERATO: NÚMERO DE ESTUDIANTES POR TIPO DE INSTITUCIÓN, 1998	
TIPO DE INSTITUCIÓN	NÚMERO
Semiprivados	1.223
Privados	3.162
Públicos	
Diurnos	8.831
Urbano	6.595
Rural	2.236
Nocturnos	1.804
Urbano	1.341
Rural	423
Técnicos (Opción 1)	4.305
Urbano	2.272
Rural	2.033
Totales	19.325
Fuente: [Ministerio de Educación Pública, División de control de la calidad: "Promoción pruebas de Bachillerato", 1998]	

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



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



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

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

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

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

EDUCACIÓN SECUNDARIA: MATRÍCULA POR SECTOR, 1996-1998			
	1996	1997	1998
Secundaria	208.233	220.151	227.328
---Académica	168.234	175.934	182.257
---Técnica	39.999	44.217	45.071
III Ciclo	147.590	155.679	163.595
---Académica	124.750	129.944	136.053
---Técnica	22.840	25.735	27.542
Educación Diversificada	60.643	64.472	63.733
---Académica	43.484	45.990	46.204
---Técnica	17.159	18.482	17.529

Fuente: [Mideplan: Plan nacional de desarrollo humano, en <http://www.mideplan.go.cr>]

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

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

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

Fuente: [Ministerio de Educación Pública, División de control de la calidad: "Promoción pruebas de Bachillerato ...", 1998]

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

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

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

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

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

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

hay varias instituciones privadas con promedios por debajo de bastantes colegios públicos.

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

La calidad educativa

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

De manera global, ya sea que consideremos indicadores como deserción, repitencia, cobertura, rendimiento, o establezcamos contrastes entre instituciones privadas y públicas, el asunto que está en el fondo es la calidad educati-

va.³⁰⁷ Se dio un retroceso formidable en la calidad de la enseñanza y aprendizaje (que es además difícil de cuantificar). Si bien ya en 1997 se ha observado el mejoramiento de algunos indicadores, todavía es temprano para asegurar un progreso sostenido en el futuro. Todo dependerá de diferentes factores.

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

Es necesario subrayar lo siguiente: en la crisis de la educación nacional, es importante considerar no solo el impacto de la crisis económica y el debilitamiento en la inversión, también debe reconocerse la existencia de otros factores. Desde antes de la Administración Carazo se dieron elementos que conspiraban contra la calidad de la educación costarricense; uno de ellos fue la eliminación de las pruebas nacionales del Bachillerato en 1973, que duró hasta la Administración Arias (un largo periodo). Un segundo factor fue el debilitamiento progresivo de los procesos de evaluación, la liberalización de la disciplina y, en general, diversas acciones negativas con relación a la exigencia para los estudiantes. Y tampoco puede evadirse: un factor previo a la Administración Carazo, el predominio de tendencias *pedagogistas* con énfasis equivocados, que debilitaron el estudio de las materias fundamentales en sus contenidos.

No está de más mencionar el acortamiento del *año lectivo* durante muchos años³⁰⁸ (en la Administración Figueres se llegó a un acuerdo de 200 días,³⁰⁹ el que, luego, en el gobierno del Dr. Rodríguez se ha “operacionalizado” mejor —especialmente con la labor del ministro Guillermo Vargas— aunque todavía en “pleito” en el 2000) y del número de horas efectivas recibidas por los estudiantes costarricenses a lo largo de todo este período. Ahora bien, durante los años ochenta, la reducción del ciclo lectivo fue en buena parte producto de la declinación de los salarios en el sector: a menos paga menos días.

Es decir: un Estado en dificultades que debió compensar a los educadores con menos días lectivos. Otra consecuencia de la crisis. No se puede perder la perspectiva histórica en este asunto. En cuanto a la disciplina se trata de un fenómeno muy complejo dotado de insumos socioeconómicos, culturales y académicos. En el año 1995 se eliminó incluso la nota de conducta, la que sería reinstalada en 1998 (por el entonces ministro Claudio Gutiérrez).³¹⁰

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

lograr aprendizajes más “significativos, pertinentes y necesarios”. También: una vinculación mayor entre formación y preparación para el trabajo. Nuevos métodos de educación serán necesarios. Es correcto apelar a la participación de las comunidades, los medios de comunicación colectiva y las familias para apoyar el proceso de aprendizaje: un compromiso nacional mayor con la formación y la educación. Tal vez, de manera global, lo más conveniente sea pensar en un nuevo *pacto social* para hacer de la educación el pivote de progreso nacional.

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

Hay otros factores que, también, han conspirado contra la educación costarricense, como la politización en el seno de la institución educativa. Los cambios de gobierno cada cuatro años siempre provocaron cambios innecesarios.

rios en el desarrollo educativo, muchas veces en contra de la continuidad de buenos programas y proyectos en su seno (partidos políticos que todavía hacen de la educación y las instituciones estatales un “botín” para nombrar a sus cuadros al margen de las conveniencias institucionales y educativas, y la acción de ministros que cambian los planes de estudio antojadizamente, etc.). Otro factor negativo importante ha sido la excesiva centralización del Ministerio de Educación Pública, que ha generado una rígida burocracia muchas veces ineficiente para responder a las necesidades de la población, padres de familia, educadores y estudiantes y especialmente a los cambios académicos, tecnológicos y educativos del nuevo contexto.

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

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

En febrero de 1999, el Consejo Superior de Educación acordó aumentar el valor de los exámenes de Bachillerato (de 65 a 70 el mínimo) y que se promedie solo español, matemáticas, estudios sociales, ciencias e idioma extranjero para la nota de presentación (en lugar de las 14 asignaturas).³¹⁴ Esta decisión, sin embargo, se aplicará de manera gradual a partir del año 2.000 debido a la reacción que suscitó.³¹⁵ A pesar del rechazo de los gremios magisteriales o los mismos estudiantes a este acuerdo, el sentido del mismo es correcto: aumentar la exigencia y darle más valor a la prueba nacional, así como concentrar los esfuerzos educativos en las asignaturas básicas. Con relación a esto último: si bien la diversidad de asignaturas es conveniente, se ha dado un debilitamiento de las asignaturas básicas que deben ser el corazón de la educación di-

versificada. En el futuro, los cambios deberían apuntar hacia un Bachillerato fuerte en las básicas pero con opciones de especialización (las pruebas tendrán que modificarse o especializarse: varias pruebas con relación a las especialidades escogidas). Pero el corazón deben ser las asignaturas básicas, debidamente ajustadas y modernizadas en contenidos y métodos, calidad y pertinencia social.

Después de tantos años de retroceso en este sector, se deberá tener la amplitud y la flexibilidad nacionales para entender las dificultades que la educación media posee, y que afectan de una manera directa a los docentes y estudiantes. El diálogo y la participación ciudadanas son importantes en esto. Las autoridades educativas deberán tamizar las peticiones para analizar qué acciones adicionales de apoyo deberán establecerse para permitir que el incremento en la exigencia académica resulte razonable, pertinente y realizable. Sin embargo, no se deberá ceder a presiones de gremios o estudiantes para preservar o aumentar la debilidad académica y obstaculizar planes de incremento de la exigencia educativa. Por ejemplo, propuestas con relación a disminuir el ciclo lectivo, bajar la nota mínima de Bachillerato, permitir la participación de los estudiantes en la confección de las pruebas nacionales, o dejar a éstos la mayor parte de la calificación de conducta, que han sido planteadas recientemente por la Federación de Estudiantes de Secundaria.³¹⁶

¿EXISTE VOLUNTAD POLÍTICA PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN?

Debe reconocerse que diversas acciones importantes a favor de la educación se han dado entre 1980 y nuestros días. En la Administración Arias, por ejemplo, se reinició la tradición de pruebas nacionales como medida de evaluación del quehacer educativo nacional. También fueron iniciados, en la misma administración, los programas de informatización, a través de la Fundación Omar Dengo (creada en 1987), que han constituido una experiencia importante,³¹⁷ ejemplar, para el resto de América Latina.³¹⁸ No pueden subestimarse, tampoco, ya recientemente los planes de desarrollo de la enseñanza de una lengua extranjera desde la primaria que se dieron en la Administración Figueres³¹⁹ y, en esa misma administración así como en la siguiente, una inversión importante en infraestructura.

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

la educación representaba un intento por ofrecerle al sector mayor estabilidad.³²⁰

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

El proyecto EDU-2005 no se refería solo a dotar de porcentajes mínimos de financiación a la educación, sino que contemplaba una colección de acciones y metas para promover el desarrollo educativo hasta el año 2005 con base en las demandas y los estándares internacionales. Establecía objetivos generales, en busca de cerrar tres brechas en el país: la Brecha de Conocimientos y de Destrezas Cognitivas, la Brecha de Actitudes y Valores y la Brecha Gerencial. En la primera, por ejemplo, el proyecto proponía orientar los estudios medios hacia una comparación con el Bachillerato Internacional y el Programa de Años Medios. También crear un *curriculum* nacional básico. Proponía incentivos para la educación y el educador, la acreditación de universidades (proponía que para el 2001 todas estén acreditadas nacionalmente y para el 2005 internacionalmente). En cuanto a la Gerencial se pretendía que se obtuviera la calificación ISO 9000 antes del año 2005. En el proyecto de ley "Fundamentos y garantías para el desarrollo y mejoramiento continuo del sistema educativo nacional" presentado en la Asamblea Legislativa se incluían metas ambiciosas

que nos parece pertinente mencionar. En la educación preescolar: universalización y su extensión a dos años, incorporación a la informática educativa y al menos una lengua extranjera; en I y II ciclos una jornada extendida de 6 horas reloj y la totalidad de las asignaturas del plan oficial de estudios (también informática educativa y lengua extranjera; en el III Ciclo y la Educación Diversificada lograr un 100% de cobertura en una primera etapa para el primero y en una segunda para el Diversificado, también universalización de la informática educativa y otras tecnologías. El proyecto proponía “diversificar efectivamente” este ciclo.³²¹ Con relación a las universidades donde haya formación de profesores: “... en el marco de la autonomía constitucionalmente garantizada para las estatales y como requisito para las privadas, establecerán como parte de su práctica académico-administrativa procesos de acreditación de rigor internacional, en procura de la más alta calidad y excelencia en la formación de estos profesionales”.³²² Se preveía un plazo de 10 años para cumplir las metas y objetivos. Este proyecto se encuentra en la Asamblea Legislativa más o menos congelado. Sí fue aprobada la reforma del artículo 78 de la Constitución Política para hacer obligatoria la educación preescolar y poner el mínimo de un 6% del PIB para la educación estatal incluida la superior aunque “sin perjuicio de lo establecido en los artículos 84 y 85 de esta Constitución”.³²³

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

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

No obstante, también hubo cuestionamientos constructivos por parte de los universitarios: la investigación mencionada antes del Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas y sus recomendaciones en lo que se refiere a la parte económica del proyecto EDU2005 fueron realizadas con una actitud positiva con relación a la iniciativa gubernamental. Todavía hay una oportunidad

para que las debilidades conceptuales y económicas que éste proyecto posee puedan confrontarse de una manera precisa y constructiva en los próximos años, y buscar un plan de desarrollo educativo de visión estratégica. Pero se trata de territorio pantanoso. En agosto del 2000, se intentó nuevamente por parte de la fracción parlamentaria del PLN promover el EDU 2005, pero la iniciativa provocó rápidamente el rechazo de los gremios magisteriales, no en cuanto a lo académico sino con relación a la posible pérdida de una compensación salarial por el aumento del ciclo lectivo (que ganaron por medio de un arbitraje en ese año).

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

ción similar. Lo que es aun más relevante: el Dr. Rodríguez ha señalado a la educación como una de sus prioridades. Ha dicho, por ejemplo:

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

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

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

dad). La ruptura de los “ciclos electorales”, hasta donde esto sea posible, es esencial para el país, y para la educación sería una premisa para su progreso (necesaria, aunque no suficiente).

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

En general: la Administración Rodríguez Echeverría, tanto por su programa de gobierno como por sus compromisos públicos, ha seguido este cambio de rumbo en la inversión estatal para el sector educación. La viabilidad futura de ese rumbo dependerá, por supuesto, de las posibilidades económicas del país. Todo parece indicar que la situación económica comenzó a revertirse en el año 97 y 98, con más señales positivas, permitiendo suponer mejores condiciones financieras que prevean asegurar estos nuevos compromisos educativos. No obstante, debe decirse, también, dependerá de los grupos de presión educativos. En Costa Rica, como en toda democracia, el influjo de los grupos de presión termina pesando en el curso de los acontecimientos. No son premisas o voluntades abstractas o planes apriorísticos los que conforman la realidad, es más bien el viviente tejido social el que termina moldeando el devenir histórico. Esto no debe perderse de vista. Los fines sociales requieren del concurso, la concertación, y la acción de los agentes sociales. Lo que será importante es que estos grupos exhiban lucidez, seriedad, responsabilidad, pertinencia con relación al escenario histórico y sus tendencias.

UNA AGENDA NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN

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

“Reingeniería” y recursos

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

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

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

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

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

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

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

Privilegiar lo académico

El asunto como hemos reiterado en este trabajo no es simplemente de recursos materiales. La política y la organización educativas así como los fines y métodos académicos deberán reformarse apropiadamente de cara a las exigencias del nuevo escenario. En esto, por ejemplo, no se deberá abordar la problemática de la educación solo a partir del mejoramiento de los indicadores cuantitativos, deberá también plantearse un marco cualitativo propiamente académico e intelectual. ¿Cuál es la agenda académica? En lo que sigue vamos a sugerir apenas unos cuantos lineamientos generales que deberán evaluarse con

mucha seriedad. Para empezar, tal vez, podríamos retomar los fundamentos para la educación del nuevo orden consignados por el *Informe Delors*: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Es posible unificar los ejes en uno solo: "aprender a ser", que refiere a la realización personal con calidades de vida y valores sociales y éticos. Para "aprender a ser" se requiere aprender a aprender, a hacer y a convivir, o de otra manera: aprender a aprender, hacer y convivir son parte de aprender a ser. Pero dejemos aquí la semántica filosófica. Obtenemos una útil perspectiva general que nos refiere en particular a dos asuntos capitales: por un lado, la relevancia del aprendizaje en los procesos educativos y por lo tanto del *sujeto educativo* y, por el otro, el paradigma de la educación permanente (que condicionará *todas* las acciones educativas). Es decir, existe una dialéctica entre enseñanza y aprendizaje que debe resolverse a favor del aprendizaje significativo pero, a la vez, concebido como un proceso continuado a lo largo de la vida. Ambas consecuencias afectan currículos, métodos, sistemas educativos y su vínculo con el entorno social nacional e internacional.

"Aprender a aprender" señala la necesidad de una gestión educativa que prepare a incorporar conocimientos y saberes en un escenario que sobredimensiona conocimiento e información y su transformación constante: destrezas y medios para la distinción y la apropiada escogencia. Pero "aprender a aprender" no quiere decir subvalorar los contenidos cognoscitivos. Para no evadir una polémica que se ha dado en nuestro país en los últimos años: en primer término, será importante alejar de la práctica educativa las premisas que provocan una subestimación de la instrucción de calidad y exigencia académicas. Con total justicia, debe fortalecerse la dimensión pedagógica en los procesos educativos, pero sin permitir extremos que debiliten la formación. Ha sido señalada por varios intelectuales nacionales una distorsión en ese sentido que ha promovido una disasociación de pedagogía y contenidos cognoscitivos, a la vez que una sobredimensión de los aspectos curriculares (por más importantes que éstos sean). En las mismas universidades se vive este divorcio desafortunado entre las disciplinas científicas, humanidades o artes y la educación. No se puede ir por supuesto a los extremos (los contenidos aunque necesarios no son suficientes y menos aun en un escenario histórico que pone su énfasis precisamente en el cambio cognoscitivo), pero debe trabajarse en una nueva e inteligente orientación que armonice e integre las varias dimensiones que intervienen en el quehacer educativo. El concurso interdisciplinario o transdiscipli-

nario en esto es decisivo. En segundo lugar: se debe adecuar la práctica educativa a las tendencias internacionales modernas y positivas en la educación. Sin duda, un influjo *constructivista* permea la educación mundial, y esto ha influenciado nuestros currículos nacionales. La intención positiva, sin embargo, ha tenido en nuestro país la debilidad extraordinaria de un contingente docente formado esencialmente en aproximaciones educativas *conductistas*. No ha habido suficiente convergencia de *currícula*, programas, docentes y recursos didácticos en una dirección pedagógica. Tampoco debe asumirse que lo conveniente sea epistemológica y educativamente una matrícula sin más en el constructivismo. Muchas veces, en ese tipo de aproximaciones se debilita la importancia de las dimensiones socioculturales. Se deberá buscar un marco teórico, integrador, flexible y dinámico, abierto, pero que fundamente todas las dimensiones del quehacer educativo (lo que ahora existe no posee ni rigor ni organicidad). En el país existe suficiente experiencia y calidad de académicos que pueden contribuir a definir una estrategia educativa en ese sentido.

La educación nacional reclama, además, una modernización de sus currículos y métodos de acuerdo a los cambios promovidos por el contexto histórico. La importancia creciente de las ciencias (naturales, matemáticas y sociales) y las tecnologías (físicas y biológicas) obliga a su fortalecimiento en el quehacer educativo. También, debe haber un acercamiento mayor entre la primaria y la secundaria: modificar los modelos pedagógicos divergentes que existen en primaria y secundaria (del maestro único al gran número de profesores de la secundaria). Sin duda alguna, debe lograrse un nivel de especialización mayor en las metodologías de la escuela primaria y, también, por el otro lado, será necesaria una reducción del número de las asignaturas en la educación secundaria.³³⁴ Me parece acertada en ese sentido, por ejemplo, la orientación de la modalidad de "trabajo por áreas" que se empezó a aplicar en 1997 en 1.000 escuelas públicas: dos maestros, uno para español y estudios sociales y otro para matemáticas y ciencias.³³⁵

Hay un llamado a una educación que prepare más para el trabajo, pero para el tipo de trabajo del futuro: fundamentado en el conocimiento. Esto apunta simultáneamente a: aprender a hacer y convivir. Por eso, en particular, a una formación con la perspectiva de la educación permanente: no atada a una etapa limitada de la vida. Como dice el rector de la UCR, Gabriel Macaya: "No se puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud baste para toda la vida. La rápida evolución del mundo exige una ac-

tualización permanente del saber”.³³⁶ En ese sentido, se plantea una formación que prevea pasos hacia la educación superior (aunque no necesariamente universitaria), lo que obliga a una relación aun más estrecha con las instituciones de educación superior. En esa dirección, las especialidades académicolaborales deberán cultivarse desde la misma formación preuniversitaria. Un ejemplo: todas las tendencias internacionales en la educación plantean la necesidad de armonizar e integrar la educación técnica con la educación académica en la secundaria. Esto con el propósito de permitir una educación superior diversificada a lo largo de la vida. En ese sentido, pareciera bastante pertinente la propuesta de una misión del BID con relación a la educación diversificada. Esta propuesta sugiere un tronco común importante de áreas como las matemáticas, el lenguaje, las ciencias históricas y sociales, las ciencias físicas naturales y los idiomas extranjeros, y sugiere un conjunto de otras áreas libremente escogidas por los estudiantes como: “computación, comercio, agricultura, idiomas y traducciones, electrónica, secretariado, etc.”³³⁷ Estas últimas áreas pueden ser enseñadas por instituciones como el INA, colegios técnicos, ONG’s especiales, empresas privadas, institutos, etc.³³⁸ Puede buscarse incorporar en este tipo de propuesta el modelo generalizado en Europa que incluye varias opciones formativas para concluir los estudios secundarios, en donde (en su mayoría) la conclusión satisfactoria de todas o cada una de ellas permiten paso a la educación superior. Este tipo de consideraciones apunta a reformas importantes en la educación media (muy especialmente la diversificada).

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

presas como Motorola y Hewlet Packard.³³⁹ Consiste en contenedores adaptados con enlace de satélite, conexión telefónica inalámbrica, laboratorio de análisis, servicios de telemedicina, computadoras y paneles solares. Se trata de un recurso que integra no solo dimensiones educativas como la posibilidad de educación a distancia, sino también influjos culturales, el comercio electrónico, y chequeos médicos. Esto no es ciencia ficción: es una realidad y, más aun, una demanda a responder inmediatamente.

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

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

CAPÍTULO QUINTO

LA SOCIEDAD COSTARRICENSE Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A lo largo de este libro hemos incidido en los diferentes pliegues del devenir nacional, explorando en el pasado, asiendo el presente y perfilando el futuro. Repasamos la historia de los últimos cincuenta años, economía, política, sociedad y cultura esperando provocar una amalgama de percepciones que difícilmente puede esperarse que sean unívocas para todos. En esta radiografía de pasado y destino hemos puesto especial énfasis en dimensiones que provocan un impacto en los compromisos colectivos y en las decisiones, en la lucidez pero también en la voluntad. En el capítulo anterior concertamos nuestro esfuerzo en la educación nacional, y, más como continuación de ese desentrañamiento, este capítulo final desea sumergirnos en las posibilidades de la educación superior, en su lugar social, en su vínculo con la educación en general, dentro de la colección de oportunidades y retos para construir una Costa Rica más próspera para las nuevas generaciones. No todo lo que hemos analizado en las pasadas páginas conduce a la educación superior, pero mucho de lo que hemos atravesado buscaba fundamentar el replanteamiento de la misión de la educación superior en un contexto que la compele a volcarse más que nunca hacia afuera, hacia la sociedad, hacia lo externo, haciendo converger su destino con el de la sociedad que la nutre.

Lo que nos interesa es realizar una descripción de algunas de las características generales de la educación superior del país en su relación con la dinámica de la nación. En particular, su cobertura, sus finanzas, el escenario político y social particular en el que se encuentra, y la problemática de la asignación de recursos estatales a los diferentes niveles educativos. Para finalizar nuestra valoración, nos parece pertinente incluir variables demográficas, que nos permitirán ofrecer una visión más precisa del escenario en el que se moverá la educación superior y toda nuestra sociedad.

EL CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde la década de los cincuenta, en un nuevo estilo de desarrollo, una inversión creciente en educación secundaria y superior se vino a sumar a la que ya se había dado en la educación primaria en las décadas previas (desde el mismo siglo XIX). Desde el punto de vista del sistema de la educación en Costa Rica, la década de los 70 fue muy importante puesto que se emprendieron reformas en torno a los planes de estudio y a la capacitación de los docentes. Su estructura, por ejemplo, quedó configurada con varios niveles: la educación inicial, la educación general básica, y la educación diversificada; esto fue realizado en el año 1973 y en ese mismo año se decretó la obligatoriedad de la enseñanza general básica (que se extendió a nueve años). Es decir, en ese año se dio lo que se llama la “universalización” del tercer ciclo.

De la misma manera, en la década de los 70 el Estado creó nuevas universidades, conformando un sistema de educación superior, con cuatro universidades: el Instituto Tecnológico de Costa Rica (1971), la Universidad Nacional Autónoma (1973) y la Universidad Estatal a Distancia (1977). La existencia de las nuevas universidades y el apoyo presupuestario estatal a las mismas quedó consignado en el artículo 85 de la Constitución Política (1977).

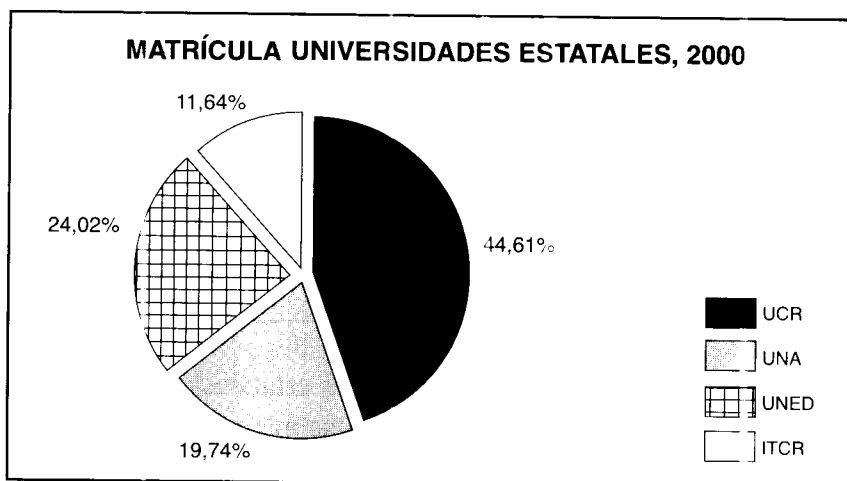
Con relación a la cobertura de la educación superior en Costa Rica, debe decirse que, entre 1980 y el 2000, ésta ha sido creciente; sin embargo, a partir de los 90, la ampliación cualitativamente superior se ha debido al amplio crecimiento de la matrícula de la educación universitaria privada.

MATRÍCULA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1979-2000							
Año	Educación Superior	Educación Superior Estatal	UCR	ITCR	UNA	UNED	Educación Superior Privada
1979	44915	44915	29797	2163	9969	2986	N.D.
1980	50812	47880	29639	2420	9952	5869	2932
1981	53915	49856	28873	2229	11563	7191	4059
1982	54334	49568	28784	2245	10642	7897	4766
1983	54388	48661	28603	2544	10360	7154	5727
1984	54456	47623	28027	2514	9931	7151	6833
1985	58393	50033	29726	2709	9252	8346	8360
1986	60256	51886	30041	2939	8683	10223	8370
1987	65659	56009	29847	3070	10229	12863	9650
1988	64100	53284	29422	3175	11169	9518	10816
1989	68595	57663	30029	3608	13022	11004	10932
1990	66012	54999	28335	3958	12615	9591	11013
1991	69962	56322	28758	4237	13157	10170	13640
1992	75934	58206	28676	4376	14488	10666	17728
1993	75753	59069	28976	4807	13797	11489	16684
1994	78819	60012	28387	5325	14527	11273	18807
1995	82154	61120	27927	5481	14794	12918	21358**
1996	82291	56803	25903	5555	13274	12071	23527**
1997	+	58442	25955	6000	13043	13444	+
1998	+	58669	26191	6446	12638	13394	+
1999	+	59947	26125	6800	11874	15148	+
2000	+	60231	26870	7008	11887	14466	+

** Cifras estimadas por el IICE de la UCR.
+ Información no disponible
El dato de 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 de la UNED corresponde a la matrícula en el primer cuatrimestre.
Fuentes: [CONARE-OPES: información suministrada por la División de Sistemas, 1999, 2000] y [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, febrero, 1997]

Entre 1980 y el 2000, en las universidades estatales se dio un crecimiento en la matrícula del 25,79%. Con relación a éstas instituciones, sin embargo, lo mejor es el análisis una por una. El Instituto Tecnológico de Costa Rica es la institución que experimentó el crecimiento más amplio entre 1980 y el 2000, su matrícula aumentó un 189,58%. Entre 1996 y el 2000 tuvo un gran crecimiento: 1.453 estudiantes más (un 26,15% con base en el primer año). Algo pareci-

do ocurrió con la UNED, que aumentó su matrícula durante el mismo período 80-99 en un 146.48%. Mientras tanto, la UCR se mantuvo más o menos estable hasta 1995 (un pico en 1989), en 1996 con relación al año anterior disminuyó su matrícula en un 7,24% (algunos sugieren como explicación un cambio en los métodos de matrícula: entrada directa a carrera; el asunto es, sin embargo, más complejo) y no ha logrado recuperarla hasta ahora. Entre 1980 y el 2000 la UCR perdió un 10,30%. La UNA tuvo un comportamiento variado en la matrícula: errático hasta 1987, luego esencialmente creciente hasta 1995, año a partir del cual empezó a decrecer (perdió un 19,64% entre 1995 y el 2000). Globalmente, entre 1980 y el 2000 la UNA creció un 19,23%. Desde 1995, la UNA ha decrecido, mientras la UNED y el ITCR han crecido sustancialmente. En el 2000, sin embargo, la UNED perdió 682 en su matrícula con relación al año anterior. La matrícula de la UCR cayó entre 1995 y 1996, pero a partir de ese último año ha crecido. En el año 2000, debe notarse que la matrícula de la UCR aumentó en 745 alumnos. La matrícula de la UNED sobrepasó a la de la UNA en 1997, en 1999 la primera poseía un 27,57% más de estudiantes que la segunda, un 21,68% en el 2000. Muestra el contraste de 2 tendencias opuestas. Mientras que la matrícula combinada de la UNED, ITCR y la UNA en 1980 representaba el 61,54% de la de la UCR, en 1999 la situación es al revés: entre esas tres instituciones superan la matrícula de la UCR en un 24,15%.



En 1999, la matrícula combinada de la UNA y la UNED (26.352) superó la de la UCR (26.125), en el 2000 la UCR las superó (en 509). Variaciones más o

menos, no se puede evadir la conclusión histórica: ha disminuido drásticamente el peso de la UCR en cuanto al número de estudiantes. En ese mismo año, la matrícula combinada de la UNED y el ITCR representaba un 79,19% adicional a la de la UNA, y el 81,44% de la matrícula de la UCR. Si bien en el 2000 se dio un salto importante para la UCR y una reducción significativa de la UNED, es posible prever que estas dos instituciones lleguen a superar la matrícula de la UCR en poco tiempo. A partir de 1996 y hasta el 2000, las tendencias son crecimiento explosivo del ITCR y la UNED (26,15% y 19,84% respectivamente), crecimiento débil de la UCR (3,73%) y decrecimiento de la UNA (-11,68%). Estas tendencias deberán tomarse en cuenta a la hora de realizar un balance del desarrollo de la educación superior.

En lo que se refiere a las universidades privadas, la situación es claramente distinta: la matrícula en 1996 aumentó un 479% con relación a la que tenían en 1980. En el 2000, podríamos asegurar, esos números se han sobrepasado considerablemente. El crecimiento de la matrícula en la universidades privadas ha obedecido a muchas razones, entre ellas al debilitamiento financiero de las estatales pero, también, a la rigidez administrativa y académica de éstas, y a un contexto de cambios en las oportunidades profesionales que requiere la sociedad. No obstante, además, debe subrayarse el hecho de que algunas de las universidades estatales como la UCR y el ITCR poseen procesos de selección que excluyen a un número sustancial de estudiantes. Ante ese tipo de selección *académica* las universidades privadas se han convertido en verdaderas alternativas para completar una profesión. Esta situación obliga a reflexionar seriamente sobre dos asuntos:

- ¿Cuál es la validez de los procesos de selección académica que discriminan población estudiantil con base en estándares de calidad de las universidades?
- ¿Cómo deberán las universidades estatales adecuar su administración y vocación académicas a un contexto cambiante que exige ofertas profesionales novedosas y apropiadas a las condiciones impuestas por el momento histórico?

Con relación a lo primero, en nuestra opinión: estos procesos son importantes de mantener y, por eso mismo, el mejoramiento de los estándares de calidad debe ser una constante no solo en las universidades estatales, sino, también, en las privadas. El futuro del país depende de la calidad de nuestros profesionales.

Sin embargo, también, debe tomarse en cuenta la existencia de profundas debilidades del egresado de la secundaria y, al mismo tiempo, de un elevado porcentaje de jóvenes que desertaron de la secundaria. El país deberá encontrar respuestas para ambas cosas. Esto nos conduce a asuntos que pasamos a comentar.

Si como prevemos, habrá una expansión cuantitativa de la demanda sobre la educación superior del país, debe reconocerse que la actual estructura de ésta no será capaz de asegurarnos ni la calidad ni la pertinencia social de sus instituciones para los retos de la sociedad. Sin duda, la educación superior pública deberá reformarse inteligentemente de cara al contexto actual (con lo que respondemos al segundo asunto de arriba). Pero no puede hacerlo con perspectiva local o individual: lo que está en juego para el país es toda la educación superior, pública y privada, y más.

Expansión y diversidad de opciones formativas

Las universidades siguen siendo la opción casi exclusiva que ofrece el país para aquellos que finalizan la secundaria. Las instituciones no universitarias de educación superior no han tenido las condiciones para responder a las expectativas de progreso y movilidad sociales. Y las carreras y la formación tradicionales de las universidades deberían ajustarse mejor a las condiciones y necesidades de quienes egresan de la educación media y requieren formación superior. El reto es poder responder a las diferentes demandas nacionales: formación para esta amplia población así como calidad suficiente para apuntalar la competitividad nacional en un mundo cognoscitivo de gran exigencia educativa. También: ¿cómo incluir en las soluciones a los miles de jóvenes que desertaron la educación media y que sin formación adicional no tienen casi ninguna posibilidad de ascenso social? Todo esto conduce a la urgencia de una estrategia nacional que involucre: el fortalecimiento de la educación superior no universitaria, la reforma de la educación media, y una transformación de la universitaria que permita varios tipos de estudiantes de acuerdo a objetivos nacionales diferentes. Supone también: ampliación de la diversidad de la oferta académica y profesional (perfiles profesionales diferentes), así como metodologías educativas diferentes. Todo apunta a una reconversión de toda la educa-

ción superior y también de la media. Colegios nocturnos, INA,³⁴⁰ liceos técnico-vocacionales y académicos, parauniversidades, y universidades públicas y privadas deberán concurrir en la solución de los problemas y afrontar los retos.³⁴¹

Debe enfatizarse la demanda de formación en el escenario histórico actual y su reclamo a la educación superior. En ese sentido, una conclusión muy interesante con relación a la educación superior en Costa Rica y las posibilidades de su desarrollo ha sido aportada por dos economistas norteamericanos en un artículo relativamente reciente del Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas: "... la demanda relativa por trabajadores con educación universitaria aumentó desde la liberalización comercial en Costa Rica. (...) la demanda de trabajo se sesgó hacia un nivel de calificación más alto, después de 1985 coincidente con el periodo de liberalización comercial."³⁴² Ahora bien, ¿cuáles pueden ser algunas de las razones que generaron ese tipo de resultado?: "el crecimiento económico, asociado con la liberación del comercio, y el creciente stock de maquinaria importada."³⁴³ Resultados similares parecen obtenerse en Chile y Colombia.

Una de las conclusiones con relación a esto último es que la liberalización comercial no implica en los países en vías de desarrollo una evolución equitativa. Puesto en otros términos: beneficia a ciertos sectores de trabajadores y perjudica a otros. Pero, lo relevante aquí es: si la calificación es el elemento favorecido todo apunta a ampliar la oferta relativa de graduados universitarios.³⁴⁴

Esta perspectiva integral constituye un trasfondo para el análisis de algunos asuntos específicos que nos parece importante someter al estudio: la financiación universitaria, los recursos nacionales y los diferentes niveles educativos, relaciones entre la educación no superior y las universidades, las prioridades nacionales y los planes de desarrollo, etc.

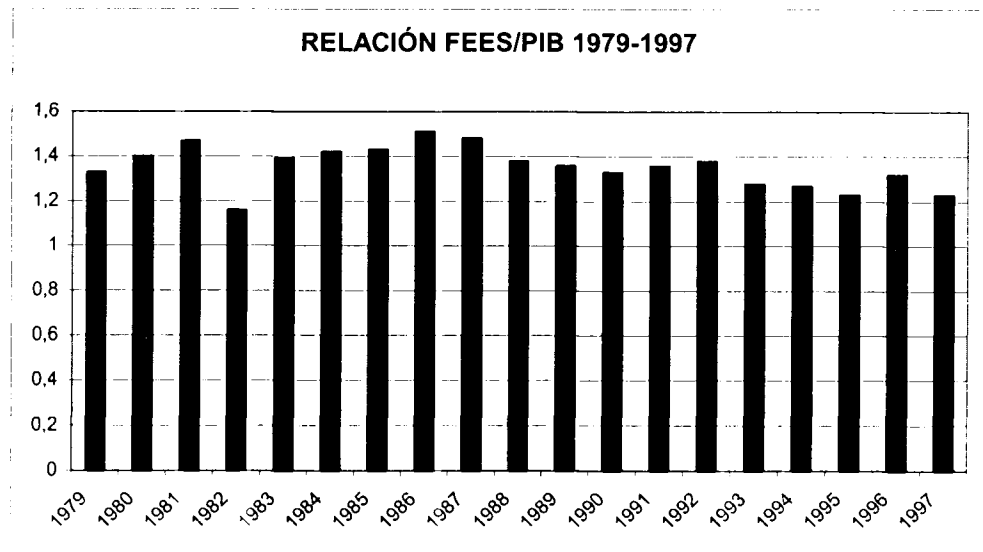
LA FINANCIACIÓN UNIVERSITARIA

En la misma Constitución de 1949 se incorporó la independencia económica de la universidad con una asignación no menor del 10% del presupuesto anual de gastos del Ministerio de Educación Pública (en ese texto también se consignó la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y la gratuidad de la enseñanza preescolar, primaria y media). Es importante subrayar que esto (que no existió en ningún otro lado de la región) fue posiblemente resultado de la influencia de sectores universitarios que participaron en los acontecimientos de 1948 y resultaron vencedores.³⁴⁵ Tiempo después: un Fondo Especial de la Educación Superior fue creado por la Ley 5901 de 1976³⁴⁶ para incluir a las nuevas universidades estatales.

Con vigencia a partir de mayo de 1981, el artículo 85 de la Constitución Política de Costa Rica se reformó, por segunda vez, para garantizar el compromiso del Estado hacia un fondo especial que financiara la educación superior estatal, que sería administrado por el Banco Central de Costa Rica y con el compromiso de que las rentas de este fondo no podrían disminuirse ni abolirse si no se creaban otras rentas en su sustitución. Sin duda alguna, se trataba de un texto muy amplio y progresivo sobre el cual se establecerían los convenios del llamado FEES a partir del año 1988.³⁴⁷ Este artículo constitucional fue el fundamento legal, que dio fuerza política y social, para no debilitar el presupuesto a las universidades públicas en los años ochenta. No existió un instrumento similar para la educación preuniversitaria.

A pesar de lo progresivo y beneficioso para la educación superior costarricense de la reforma plasmada en el artículo 85 de la Constitución Política, ésta no resolvió *operativamente* los problemas financieros de las universidades costarricenses. De hecho, como señala un importante especialista en asuntos universitarios: no existió prácticamente entre 1981 y 1988 ausencia de tensiones entre el Gobierno y las universidades.³⁴⁸ El exrector del ITCR, Arturo Jofré, describe la historia financiera de la década de los ochenta en términos que resumimos a continuación. Entre 1981 y 1982, se reajustaron los fondos para las universidades en alrededor del 50% de lo que fue la inflación, lo que indica la pérdida que sufrieron estas instituciones. Entre 1983 y 1986, sin embargo, las instituciones de educación superior recibieron montos mayores a la inflación con el propósito de permitirles recuperar las condiciones financieras que

perdieron en los primeros años de la década con relación a la década anterior. Entre 1987 y 1988 hubo un debilitamiento de los fondos con respecto al año anterior, en el año 1988 el presupuesto entregado a las universidades era también mucho menor que el correspondiente al desgaste sufrido por la inflación. El gráfico, con datos suministrados por la División de Sistemas de CONARE-OPES (con base en el presupuesto liquidado por estas instituciones) nos permite, hasta cierto punto, comparar y ampliar o precisar esa visión.



En el año 1988 se firmó el primer acuerdo de financiamiento entre universidades estatales y gobierno llamado FEES. Este acuerdo se aplicó entre 1989 y 1993, cuando se firmó un nuevo convenio³⁴⁹ que rigió hasta 1998. En este último año, en la Administración Rodríguez Echeverría, se firmó un tercer convenio. Lo más importante de estos dos primeros convenios fue la definición de mecanismos para el monto anual del FEES, incluyendo los ajustes automáticos debidos a la inflación. En el de 1998, las variables que se determinaron fueron distintas: el PIB *per cápita* y el crecimiento demográfico. Desde los primeros, también, se planteó la necesidad de orientar acciones hacia la generación de rentas y recursos propios (matrícula, venta de bienes y servicios, donaciones, etc.) por parte de las universidades estatales como forma de adquirir recursos adicionales. En 1998, consignado expresamente, sin que la obtención

de este tipo de recursos pueda servir para debilitar la financiación estatal regular a estas instituciones.

Con relación al segundo convenio lo más significativo fueron dos cosas: por un lado, aparte de consolidar en términos reales el FEES, asumir como proyección inflacionaria mínima un 10% (en períodos de baja inflación), con relación al índice de precios al consumidor. Una segunda cosa incorporada en el segundo convenio: el compromiso del Gobierno a destinar un monto del 2% del FEES del año respectivo para emplearlas en la renovación de equipo científico-tecnológico para las universidades.³⁵⁰ Se puede decir que el Estado asumió sus compromisos en el capítulo VII de la Constitución Política, en los artículos 78 y 85, en el primero para la enseñanza preuniversitaria y en el segundo para la universitaria. Sin duda, la negociación del FEES supuso durante todos estos años una ventaja para las universidades: mayor seguridad, la principal. Esos resultados han sido puntualizados y valorados por varios autores.³⁵¹ En términos de ajuste con relación a la inflación los convenios fueron eficaces, como se puede apreciar en el cuadro siguiente (confeccionado con base en colones constantes).

PRESUPUESTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1981-1997						
Millones de colones constantes, diciembre de 1997						
	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Educación Superior	15.359,8	11.464,6	16.348,3	17.991,6	19.817	22.540,5
	1987	1988	1989	1990	1991	1992
	21.995,3	20.713,5	21.998,8	20.731,5	22.350,5	25.461,5
	1993	1994	1995	1996	1997	
	25.452,4	25.755,4	25.297,2	27.529,8	27.275	

Fuente [CONARE-OPES: Información suministrada por la División de Sistemas, 1999]
 Incluye ingresos liquidados de las universidades y CONARE por concepto de FEES y aportes extraordinarios a éste.
 Fuente original [Contraloría General de la República: *Memoria Anual 1981-1997. Liquidaciones Presupuestarias de las Instituciones de Educación Superior estatal 1989-1997*]

Sin embargo, no puede negarse el hecho que entre 1989 y hasta 1997 las universidades recibieron menos recursos *comparados con el PIB* que cuando no existían los convenios. Véase el gráfico anterior.

Es necesario repetir que a pesar de que el compromiso estatal con la educación fue asumido de una manera integral, pensando en la educación como un sistema, se generaron mecanismos de financiación diferentes para la preuniversitaria y para la educación superior. Para esta segunda, había un acuerdo constitucional de 1981 y, además, 7 años después el Estado creó un fondo especial con un sistema de ajuste con relación a la inflación. Para la educación preuniversitaria no se estableció ningún mecanismo específico explícito, ni tampoco ningún compromiso para mantener el apoyo financiero ajustado de acuerdo al proceso inflacionario. Esto fue una debilidad para la educación preuniversitaria porque, en la época de profunda reducción del gasto público, la educación preuniversitaria se vio, por esta vulnerabilidad, en una situación más difícil.

Un asunto que debe quedar claro: si bien en la década de los 80 hasta el año 1990 el gasto en educación universitaria se logró mantener estable en promedio, entre 1993 y 1997 esta participación disminuyó (aunque hubo un pequeño salto positivo en 1996) y no volvió a alcanzar aquellos niveles. Es decir: a pesar de la mayor estabilidad relativa de las finanzas universitarias en casi dos décadas (como se puede apreciar en el gráfico) en esos últimos años se dio una disminución persistente del apoyo estatal a las educación superior estatal comparado con el PIB. Más aun, si se compara la década de los ochenta y los noventa: salvo el bajonazo de 1982, la relación FEES/PIB fue globalmente mejor en los ochenta que en los noventa. Y, aún más, si se utiliza la nueva calificación del PIB, el porcentaje real de PIB que recibió la educación superior fue mucho menor.

Otra manera de observar este decaimiento es a través de la evolución del porcentaje del financiamiento de la educación superior en el presupuesto del gobierno. Entre 1981 y 1997 pasó de un 8,7% a un 4,74%. El presupuesto del MEP decreció abruptamente hasta 1988 cuando empieza a recuperarse lentamente (aunque insuficientemente), el decaimiento del FEES fue menor en esos años e incluso hubo estabilidad, pero en los años siguientes y hasta 1997 el porcentaje del FEES con relación al de toda la educación decreció. Véase el siguiente cuadro.

PRESUPUESTO DE EDUCACIÓN: FEES Y MEP, 1981-1997									
porcentajes									
	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
MEP	19,53	19,25	15,74	14,17	14,38	12,46	13,62	13,24	13,53
FEES	8,7	7,36	6,96	7,25	7,85	6,87	7,71	7,07	6,9
Presupuesto de Educación en el Gobierno	28,23	26,61	22,7	21,42	22,23	19,33	21,33	20,31	20,43
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	
MEP	13,69	14,43	13,44	13,21	12,87	13,7	15,77	15,34	
FEES	6,33	6,92	6,73	5,48	5,2	5,17	5,4	4,74	
Presupuesto de Educación en el Gobierno	20,02	21,35	20,17	18,69	18,07	18,87	21,17	20,08	

Fuente [CONARE-OPES: Información suministrada por la División de Sistemas, 1999]. En estos casos se trata de presupuesto liquidado

Con relación a la década de los ochenta, se podría preguntar: si el acuerdo constitucional del año 1981 no era operativo y no es sino hasta 1988 que se logró un mecanismo preciso que involucró la inflación, ¿por qué no se debilitó el presupuesto universitario antes de 1988, como sucedió con el resto de la educación nacional? La respuesta es compleja. Primero: fue debido al alto valor que la sociedad costarricense le ha dado a la educación superior durante décadas (factor de movilidad y autoridad sociales). En segundo lugar: porque el texto constitucional de 1981 –ya lo dijimos– era fuerte legal y políticamente. Y, finalmente, porque el grupo de presión universitario, también, era y sigue siendo muy fuerte. Estos tres factores combinadamente jugaron su papel en los acontecimientos. Quiero subrayar este asunto: no se puede evadir la razón social y política y suponer que un mecanismo abstracto era suficiente para garantizar la posición de los universitarios. La firma del acuerdo en 1988 ya fue expresión de este concurso social y político, que a su vez –en perspectiva histórica– fortaleció aun más la posición de las universidades públicas en los años siguientes. Los acuerdos firmados en 1994 y recientemente en 1998 han jugado en la misma dirección.

La otra pregunta que emerge: ¿habría sido mejor desde el punto de vista de estas instituciones no firmar los convenios y por medio de la presión universitaria haber obtenido más recursos que los que brindaron estos convenios? Es difícil dar una respuesta absoluta sobre lo que hubiese pasado. Con la historia esto siempre sucede. Pudo haber sucedido que se lograran mejores recursos, pero también lo contrario. No está claro que la presión universitaria se podría haber mantenido, por muchas razones. Entre ellas un cambio en el escenario político y social internacional a finales de los ochenta y principios de los noventa, que debilitó en todas partes las acciones de movilización social típicas de décadas pasadas. Por otra parte, nadie puede negar que el acuerdo que protegía estas instituciones de la inflación proporcionaba niveles de seguridad esenciales para destinar las energías institucionales a la labor académica y no a la presión social. Esto último permitía no solo mejores niveles de planificación institucional sino, también, poder definir pautas y acciones para corregir debilidades administrativas y académicas de las universidades, que las hacían vulnerables ante la opinión pública.

El acuerdo firmado el 8 de diciembre de 1998 (que estará vigente hasta el 2003) es más beneficioso para las universidades públicas que los 2 anteriores. No solamente se incluye la variación inflacionaria sino que se añade como factor de crecimiento del FEES el incremento poblacional y el del PIB real por habitantes.³⁵² Este último acuerdo parte de una premisa importante sobre el progreso del país en el escenario actual: “Que los retos que se le presentan a la Nación hacen imprescindible que el Gobierno de la República y las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal realicen esfuerzos coordinados en procura de alcanzar un elevado nivel en áreas estratégicas para el desarrollo económico, social y cultural del país”.³⁵³ El acuerdo incluye, además, el compromiso de no debilitar el apoyo estatal aunque las universidades aumenten sus recursos propios.³⁵⁴

En los años pasados, se habían combinado algunos factores que de varias maneras restringieron posibilidades en el desarrollo de estas instituciones. Por un lado, lo repetimos: a pesar que la relación FEES/PIB se preservó más o menos en el mismo rango (lo que le permitió su protección frente a los vaivenes de la transición), hubo también un deterioro de esa relación en perjuicio de las universidades. Por el otro lado, las demandas del contexto histórico sobre estas instituciones se han incrementado mucho en los últimos años: más infraestructura y equipos, tecnologías actualizadas, expansión de la investigación, y ma-

yor internacionalización de toda su actividad, todas variables que empujan fuertemente hacia arriba las necesidades financieras. Pero, además, la evolución de la estructura de gastos universitarios (salarios *versus* gastos de operación), por razones diversas desde convenciones y leyes colectivas laborales hasta los naturalmente elevados costos de mano de obra muy calificada, debilitó la posibilidad de expansión en estos últimos rubros de desarrollo. La suma de todos los factores supuso un debilitamiento de las posibilidades de progreso universitario. El nuevo acuerdo ha sido un paso positivo para la educación superior estatal. Y existen 2 razones para defender esta valoración. En primer lugar, el crecimiento poblacional en Costa Rica es creciente, lo que beneficiaría las finanzas de la educación superior. Por otro lado, la recalificación del PIB, por la nueva metodología, significa un PIB de partida mucho más grande para calcular el presupuesto de estas instituciones, aunque la fórmula específica que se acordó no lo transfiere tan determinadamente. En nuestra opinión hay en este acuerdo un elemento casi ético de asociar el presupuesto universitario al comportamiento de la economía nacional. No obstante, es aquí donde convergen todas las dudas: el destino de la economía nacional es muy incierto. Aunque no pareciera que vaya a darse en los siguientes años un escenario de crisis económica nacional, la evolución del PIB ha sido inestable. Habrá que ver qué pasa en el futuro cercano, este es por ahora impredecible.

La Administración Rodríguez ha cumplido con este convenio y es de esperar que lo siga haciendo en el resto de su periodo de gobierno. La credibilidad, el prestigio social y el peso político de las universidades públicas están en uno de los puntos más altos a los que han llegado desde hace muchos años, y esto constituye una poderosa defensa institucional. Habrá que ver qué pasa con el nuevo gobierno, a partir del 2002, pero todo parece indicar que será un gobierno débil, con un congreso muy fragmentado, y también con pocas posibilidades de enfrentarse a las universidades públicas. Más que de avatares en la política específicamente las finanzas de las universidades parece que dependerán más de la economía en su conjunto.

Aun si los contenidos financieros que el FEES 1998 supone se aseguran y la economía nacional no se debilita más, es nuestra opinión que estas instituciones requerirán más recursos para lidiar con los retos del escenario histórico actual, altamente competitivo en conocimiento y tecnología. En el contexto que vivimos, el FEES tal como se negoció en 1998 constituye sin duda un techo difícil de sobrepasar para la financiación estatal de la educación superior. Es

poco probable que este techo se reduzca, pero no es imposible; lo que sí es imposible es que la educación superior estatal obtenga recursos adicionales del Estado más allá de lo que estas reglas del juego representan. La conclusión parece ser inevitable. Las instituciones de educación superior estatal con o sin convenio no podrán olvidar la necesidad de recursos adicionales para sus acciones por otros medios: matrícula, venta de servicios, inversiones. Instituciones como la UCR y la UNA poseen una mayor dependencia del apoyo estatal (con relación a ingresos propios) y se verán obligadas a tomar decisiones más o menos drásticas si necesitan o desean más recursos.³⁵⁵

Algunas conclusiones son pertinentes. En primer lugar, el apoyo estatal a las universidades públicas es y será el sustento fundamental económicamente para estas instituciones. En segundo lugar, uno de los principales retos para la educación superior estatal será una racionalización y optimización de los recursos recibidos del Estado y la generación de mayores recursos para poder cumplir con sus tareas en el nuevo contexto histórico. Es decir, existe una demanda alrededor de la eficiencia sobre el uso de los recursos aportados para la educación superior estatal. mientras, al mismo tiempo, existe un requerimiento extraordinario por tareas y cambios académicos profundos que le permitan modernizar e internacionalizar sus rendimientos y, también, fortalecer su compromiso práctico en la solución de problemas nacionales y en el progreso de la cultura y conciencia nacionales. Esto subraya la relevancia de los recursos propios para todas estas instituciones.

LA DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS EN LA EDUCACIÓN

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

La dirección de la inversión pública

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

concentradas entre aquellos con grandes ingresos. (...) aquellos que no tienen fondos no pueden apostar a la posibilidad de que tendrán grandes rendimientos económicos con una mayor educación y a menudo se atemorizan ante los riesgos del fracaso.”³⁶⁰

Evidentemente, en la estrategia del futuro será necesario tomar en cuenta varios protagonistas con lugares y funciones precisamente determinados. Con relación a los cambios en el desarrollo del planeta, sin duda, con base en la dinámica del mercado internacional, serán las empresas privadas a la vez que las organizaciones no gubernamentales las que estén en mayores condiciones de lidiar con las tendencias del contexto histórico. Pretender que el Estado pueda poseer éxito en esta adecuación a la dinámica y cambios de la producción en el planeta, sería un error; pero un error simétrico sería pretender que la empresa privada se encargue exclusivamente de la educación nacional y de la formación del capital humano que requiere el país. Bien señala un informe reciente del BID: “... en ningún caso, la empresa educa a la población nacional ni tiene capacidad de prever cuales serán los requerimientos educativos y de formación profesional y técnica en un horizonte de diez años plazo.”³⁶¹

Al juzgarse la asignación de recursos estatales en la educación siempre se llega a otra discusión, esta vez en torno a dónde resulta más rentable invertir: ¿en la primaria, la secundaria, la educación superior o la preescolar? En términos generales y si el análisis descansa esencialmente en condiciones económicas, la mayor rentabilidad en la educación disminuye con el aumento del nivel de escolaridad. Esto querría decir, por ejemplo, que es más rentable la inversión en primaria que en educación superior, puesto que la inversión en primaria tiene mayor impacto en la productividad y en el mejoramiento de las capas de la sociedad más débiles económicamente. Es por esta razón que, en general, economistas y funcionarios de organismos financieros internacionales proponen reiteradamente una recanalización de los recursos destinados a la educación preuniversitaria desviando recursos de los niveles superiores hacia los básicos. Por ejemplo, con ese marco analítico como telón de fondo, Ricardo Hausmann opina que el gasto en educación que posee Costa Rica es “razonable para estándares latinoamericanos”, pero existe una mala asignación: el gasto en educación superior es muy elevado. De lo que se trataría es de aumentar la “eficiencia interna” del sector. Una premisa de base que sustenta este tipo de análisis: por diversas razones económicas, se ha dado una mayor demanda por educación superior, generando una sobreinversión estatal en este servicio. Por

lo tanto, se argumenta: expandir los recursos en educación superior sería completamente equivocado, sobre todo si no se dispone de un nivel básico suficientemente amplio y de buena calidad.³⁶² En esa misma dirección, algunos economistas y políticos costarricenses han elevado su crítica al trato “diferencial” que se le ha dado a la educación superior estatal frente a la educación preuniversitaria en Costa Rica. Las razones principales que se suelen mencionar para buscar revertir la situación: por un lado, que la educación superior estatal beneficia a los percentiles de población más ricos del país y, por otro lado, que existen signos de regresividad, ineficiencia e ineficacia en la educación superior estatal.³⁶³ Se afirma que la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional (las más grandes del país) aplican políticas de becas que exoneran de manera parcial o total el pago de la matrícula de una manera inapropiada socialmente. La solución a la que normalmente apuntan: el precio de la matrícula debería aumentarse más con base en los costos que representa la educación universitaria y, por lo tanto, disminuir las becas y exenciones que en altos porcentajes se brindan en estas universidades. Normalmente se propone que los estudiantes de las universidades estatales asuman los costos de su educación superior a partir de sistemas de préstamos como los brindados por CONAPE, que suelen ser utilizados por estudiantes de las universidades privadas.³⁶⁴ A la larga, se dibuja una reducción de la inversión estatal para la educación superior pública. Con relación a estos asuntos, la opinión del exministro de Hacienda de la Administración Calderón Fournier, Thelmo Vargas, sigue siendo consistente, y merece la pena citar sus palabras exactas en 1998: “La altísima dependencia que actualmente tienen las universidades estatales de fondos públicos (por medio del FEES) que hoy benefician al grupo de ingresos superiores al promedio nacional, debe reducirse y los recursos así liberados han de dedicarse al financiamiento de la educación pública básica y media cuyos beneficiarios provienen mayormente de las familias de bajos ingresos. Posibles esquemas para reducir esa dependencia son: dedicar proporciones crecientes del FEES para financiar un fondo de préstamos estudiantiles; y ajuste de matrículas para adaptarlas a la capacidad de pago de los estudiantes y venta de servicios de investigación de alto nivel al sector productivo.”³⁶⁵

Nos interesa analizar este tipo de argumentos con toda seriedad. Una forma de entender los servicios que brinda la educación superior es dividiéndolos en dos tipos: el de interés privado, que significa la capacitación a nivel de pregrado o de posgrado; y el que representa la investigación básica, la forma-

ción a nivel de posgrado en algunas áreas y lo que se suele llamar la configuración de la nacionalidad y la identidad social y colectiva. Este último corresponde a las llamadas “externalidades” que supone un bien público, mientras que el primer tipo corresponde a un bien de naturaleza privada (el beneficio es para el individuo privadamente). Con base en estas distinciones lo que sostienen los economistas es que el bien de naturaleza o rentabilidad privada ha sido normalmente subsidiado en exceso en buena parte de los países en desarrollo. Al asumir esto como premisa se busca justificar la introducción de aumentos en los costos de la matrícula y otras tasas a los estudiantes que permita disminuir este subsidio exagerado. Esta lógica es, sin duda, muy fuerte.

Analicemos esto por partes. En primer lugar, en efecto, se debe reconocer que el asunto de la composición social de la universidad pública debe abordarse con toda profundidad y rigor. Globalmente, toda la educación superior pública y privada no beneficia directamente a los grupos sociales de menor ingreso. Esto es común a varias partes del mundo. Por ejemplo, con base en estudios realizados por el Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la UCR (IICE): en el año 1992, alrededor de un 60% de los estudiantes de primaria eran parte de familias colocadas en el 40% más pobre de la población, mientras que –en contraste– un 71% de aquellos que ingresan en la educación superior pertenecen al 40% más rico de la población, y solo un 13% al 40% más pobre de la población.³⁶⁶ Nadie puede negar la disparidad e injusticia sociales que esto representa cuando, además, se toma en cuenta que la educación es factor decisivo para la movilidad social. Esto debe corregirse. Ahora bien, debe tenerse cuidado con la forma de suministrar este tipo de información porque se puede transmitir una sensación equivocada: “40% más rico” se identifica a un grupo humano de poderosos, ricos y “niños de papi”. Estos serían los que nutren las universidades. Detengámonos un momento en este asunto. Retomemos los datos que ya suministramos sobre la estructura de clases sociales en la Costa Rica de 1995: clase alta (4%), clase media alta (12,8%), clase media baja (16,9%) y clase baja (65,8%). ¿Qué significa provenir del 40% más rico del país? Significa provenir de la clase alta, la media alta, la media baja (que suman un 33,7%) y de algún sector de la clase baja (6,3%). ¿Qué es lo que queremos subrayar aquí? Que los datos relativos o las imágenes superlativas abstractas pueden resultar engañosas y distorsionar la realidad.

La composición social de las universidades

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

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

ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES ESTATALES								
INGRESO FAMILIAR, 1996, porcentajes								
	Total	Menos de 50*	De 50 a 100	De 100 a 150	De 150 a 200	De 200 a 250	De 250 a 300	300 o más
UCR	100	16,3	30,2	19,1	11,4	8,5	3,8	10,7
ITCR	100	10,7	30,8	19,6	14	9,8	5,1	10
UNA	100	20,1	36,4	18,4	10,7	6,1	2,7	5,6
UNED	100	19,5	40,1	18,6	10,4	5	2	4,4

* En miles de colones.
Fuente [CONARE-OPES: *Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 258]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Con relación a las universidades estatales me parece que debe señalarse una desigualdad regional. En 1996, el 44% de los estudiantes procedía de la provincia de San José, un 41,2% del resto del Valle Central y solo un 14,7% de Guanacaste, Puntarenas y Limón.³⁷³ La situación es persistente con el correr de los años de estudio pues los graduados ofrecen la misma estructura: un 45,8% reside en San José y un 42% en Alajuela, Cartago y Heredia. Estas 4 provincias concentran el 87,8% del total. La conclusión es evidente: Guanacaste, Puntarenas y Limón aportan el 12,2% del total de graduados (en 1995). Se trata de una significativa desigualdad para esas regiones, que expresan, sin embargo, el contexto general de Costa Rica. Ahora bien, esas tres últimas provincias aportan: en la UCR el 11,2%, el 13,9% en la UNA, y el 21,9% en la UNED. La UNED posee la mayor proporción. Es interesante notar que el lugar donde se encuentra la sede central de cada universidad es significativo con relación al porcentaje de graduados que incorpora: la UCR 55,8% en San José, el ITCR 40,4% en Cartago (aunque en San José hay un 41,8%), la UNA 36% en Heredia.

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

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

La “rentabilidad” de la educación superior

Es cierto que los recursos financieros aportados por el Estado para la educación superior no deberán expandirse mientras la educación preuniversitaria arrastra serias dificultades financieras y deficiencias. Y, por lo tanto, se debe buscar un equilibrio inteligente. Pero es, también, necesario tener en consideración todos los factores. Por ejemplo: la rentabilidad de la inversión en educación superior depende del nivel de desarrollo de un país. No es lo mismo para un país en el que exista una base educativa preuniversitaria más o menos desarrollada, que para otro en el que no exista; en la primera opción se vuelve más importante la inversión en educación superior que en la segunda.³⁷⁴ De la misma manera, la situación económica del país es clave para decidir cuánto se invierte en educación y, en particular, en la superior. Pero hay, además, otras consideraciones dentro de una lúcida estrategia de desarrollo nacional: el impacto de las acciones en la educación superior no solo repercute positivamente en la gestión productiva nacional de manera directa, a través de los cuadros profesionales o de las investigaciones realizadas, sino, también, sobre el mismo sistema educativo. La educación superior es pieza clave del progreso de la educación preuniversitaria, si se desarrolla adecuadamente. Puesto en otros términos: existen otras variables que pesan para concluir que la respuesta no es la simple reasignación de recursos de la superior a la más básica, como una receta general para las naciones en sus diferentes niveles de desarrollo.

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

“El concepto de renta educativa en beneficio de la persona hay que sustituirlo por el concepto de economía externa y sobre todo por el concepto de rentabilidad social que designa los beneficios indirectos generados por la educación en beneficio de la sociedad. Estos son difícilmente cuantificables, pero no por eso son menos reales: la elevación del conocimiento y de las competencias tiene una re-

percusión sobre el índice de crecimiento de la competitividad del país; la inversión hecha por las generaciones anteriores recae en las generaciones posteriores; es además un deseo de explotar al máximo las aptitudes de los que tienen las capacidades (el concepto de mérito) al servicio del desarrollo; la elevación del nivel de educación incide en el desarrollo de una cultura más democrática y permite un distanciamiento y una resistencia a las arbitrariedades.”³⁷⁶

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

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

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

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

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

GASTOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON RELACIÓN AL TOTAL DE GASTOS EDUCATIVOS (Porcentajes)					
	1985	1995		1985	1995
Canadá	28,7	34,7	Argentina	19,2*	21,0
Francia	12,9	17,0	México		17,2
Alemania		22,6	Singapur	27,9	34,8
Grecia	20,1	22,6	República de Corea	10,9	9,5
Suecia	13,1	27,7	Turquía	23,9	34,7
España		15,1	Países Bajos	26,4	29,9
Estados Unidos*	25,1	25,2	Honduras	21,3	16,6

* Dato de 1984.
Fuente: [UNESCO, "Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995", París: 1998]

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

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

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

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

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

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

La demanda de educación superior

En los países desarrollados, la educación superior concentra a casi un 60% de la población en edad correspondiente (en algunos países más del 80%). En Costa Rica tenemos hoy entre 100.000 y 120.000 estudiantes en la educación superior. Si pensamos en un porcentaje similar al promedio de los países desarrollados en la formación superior, estaríamos hablando de una población entre los 300.000 y los 350.000. La expansión de la educación superior solo podría ser atendida por medio del concurso privilegiado de las instituciones privadas. Por eso, la educación superior privada tiende a incrementarse naturalmente en un contexto que no solo ejerce presión sobre los presupuestos públicos y, también, sobre las acciones de gestión directa por el Estado. Puesto en otros términos: la reconstrucción de las acciones entre la sociedad civil y el Estado en el nuevo contexto histórico solo puede fortalecer la educación superior privada en términos de espacio social y cultural e inversión. Esto significará una inevitable presión nacional para mantener o reducir los recursos estatales para la educación superior pública y destinarlos específicamente a la preuniversitaria, mientras el espacio de la educación privada superior crece. En 1980 ejercer este tipo de presión sobre las universidades estatales era muy difícil, porque no había alternativas; sin embargo, las universidades privadas a

principios del siglo XXI sí constituyen alternativas baratas para el Estado (aunque no para los individuos) en una colección nada despreciable de disciplinas. Si se siguiera una lógica "financiera" sin más se trasladarían recursos de la educación superior pública a la preuniversitaria y se apoyaría políticamente a las universidades privadas. Pero la lógica que determina la evolución de una sociedad es más compleja: involucra dimensiones políticas, económicas, culturales, sociales, que se suman en una resultante. También, es un asunto de grupos de presión: los grupos humanos alrededor de la universidad estatal siguen siendo fuertes, lo cual asegura una respuesta social real que pesa mucho en el resultado histórico. Nadie puede negar que los universitarios de las instituciones públicas preservan una importante influencia política en el país (enfrentarlo puede arriesgar una crisis de gobernabilidad). En segundo lugar, y lo que es más importante: existe conciencia social de que debe valorarse el papel de la educación superior pública más allá de la mecánica conveniencia financiera o de la simple lógica de quitar presupuesto aquí y ponerlo allá, y, también, hay comprensión de que la educación privada no está en condiciones de sustituir en Costa Rica a la educación superior estatal ni en la formación profesional de calidad, ni en las tareas de investigación, ni en la acción social, ni en la construcción del progreso cultural general. Las universidades privadas en Costa Rica, en general, no ofrecen estándares mejores en la calidad educativa (con muy leves y singulares excepciones) que las universidades públicas y no pareciera que esta situación pueda modificarse drásticamente en los próximos años. Lo que esto quiere decir es que si la sociedad costarricense decidiera debilitar sustancialmente la educación superior estatal para apoyar la preuniversitaria y apuesta a la educación superior privada para sustituir a la pública, estaría cometiendo un extraordinario error.

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

La distribución de espacios académicos

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

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

En este proceso se requiere una mayor participación de la sociedad civil en el control de las opciones educativas y de los productos que ofrece la educación superior, tanto las privadas como las públicas. En ambos casos se trata de controles de calidad y rendición de cuentas aunque, por sus características propias, de diferente manera. La presencia de la sociedad civil debe darse en varios niveles: por un lado, en la información precisa fidedigna que se debe tener de las opciones educativas y sus calidades; por otro lado, directamente en los

consejos directivos de las universidades y las instituciones (así como en las llamadas *parauniversitarias*): en la definición de políticas. Esta presencia, también, debe darse a través de acciones conjuntas de mutuo interés (empresas, comunidades, municipios, individuos). Las tareas del Estado tienen que ver con la fiscalización de la calidad, la eficiencia y la eficacia de la gestión de la educación superior, pero, también, con la concertación de planes estratégicos de desarrollo y con los mecanismos nacionales de apoyo para los mismos. En todo esto la *autonomía universitaria* es una premisa esencial para mantener la distancia y la libertad que le permitan cumplir con sus funciones en el seno de la sociedad. No debe pensarse la autonomía universitaria, sin embargo, al margen de una rendición de cuentas a la sociedad que la nutre. Determinar este estatuto en el nuevo escenario será un tema central para los universitarios y el país.

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

La eficacia y la eficiencia de la educación superior se ve cuestionada permanentemente por los retos que enfrenta. Este cuestionamiento se dirige tanto hacia la calidad de sus graduados y la adecuación de la formación que se imparte con relación al contexto social y el momento histórico, así como hacia los procesos para producir ese tipo de profesionales de alta calidad (el tiempo destinado a las carreras, la pertinencia de los currículos, el uso apropiado de las instalaciones, la calidad y formación de los profesores, etc.). A la vez que el contexto genera una presión sobre la educación superior hacia la racionalización de sus recursos en la consecución de sus objetivos dentro de un sistema general de educación, al mismo tiempo la coloca en un lugar central de las estrategias de progreso nacional. La educación superior posee las condiciones para dar respuestas a los múltiples problemas y situaciones nacionales y regionales. En el nuevo contexto constituye probablemente el mejor instrumento y de mayor pertinencia en la construcción de una sociedad de conocimiento en nuestro país. Se trata, entonces, de una situación dual: una presión sobre sus

recursos y la colocación de responsabilidades aún mayores en su compromiso con el progreso nacional.

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

El influjo demográfico

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

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

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

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

La perspectiva que se dibuja es, sin embargo, más compleja. Por ejemplo, una parte de la población del segundo *boom*, cuya edad oscila hoy entre los 14 y 24 años, es precisamente la que vivió en su formación educativa los momentos de la crisis económica, el retroceso de los servicios sociales, las políticas drásticas de estabilización macroeconómica, el cambio de patrón de de-

sarrollo y la transición de un estilo de desarrollo nacional. En 1997 la escolaridad de este grupo fue de 7,8 años, apenas 1,5 años más que 25 años antes en 1973 (6,3 años).³⁸⁵ Dentro de esta misma población está ese alto porcentaje de jóvenes que no leen ni estudian, no hacen deporte, dedican casi todo su tiempo a ver televisión, visitar “malls” o estar con sus amigos. Una generación para la que las drogas se convirtió en el principal problema (42,7% en una muestra nacional y 54,4% en los barrios marginales).³⁸⁶ Rehabilitar laboral, cultural y educativamente a esta generación para confrontar los retos del siglo XXI es una tarea muy difícil.³⁸⁷ Pero intentarlo es una responsabilidad nacional urgente si se quiere que, a partir del 2020 (?) y si es que se hacen bien las cosas, las generaciones que están naciendo ahora en pleno siglo XXI puedan poseer un país de mayor desarrollo social y mejor calidad de vida.

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

NOTAS

¹ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.12.]

² Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.13.]

³ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.13.]

⁴ Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp. 96.]

⁵ Véase: [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp. 99.]

⁶ Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp. 94.]

⁷ Calderón Guardia, citado en [Rodríguez, Eugenio: *Voces del 43*, EUCR, 1995, p. 67]

⁸ Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp. 110, 111.]

⁹ Cf. [Molina, Iván: "Origen de la reforma social", Diario *La Nación*, 19 de abril del 2000, p. 14 A]

¹⁰ Cf. [Rodríguez, Eugenio: *Voces del 43*, San José: EUCR, 1995, p. 97]

¹¹ Algunos datos sobre la vida electoral en Costa Rica: entre 1893 y 1913 el voto fue indirecto y muy selectivo, puesto que las condiciones excluían al 80% de la población. En 1913 se introdujo el voto directo. En 1925 se introdujo el voto secreto e, incluso, se introdujo el Tribunal Electoral, pero sin poder garantizar la pureza del sufragio. Nadie puede negar que las manipulaciones fraudulentas con relación al sufragio que se dieron en la década de los cuarenta entraban en continuidad con la historia de Costa Rica previa.

¹² En las Actas de la Asamblea Nacional Constituyente. Cf. [Castro Vega, Oscar: *Fin de la Segunda República. Figueres y la Constituyente del 49*, San José: 1996, p. 228]

¹³ Actas de la Asamblea Nacional Constituyente. Citado en. [Castro Vega, Oscar: *Fin de la Segunda República. Figueres y la Constituyente del 49*, San José: 1996, p. 164]

¹⁴ Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp. 227.]

¹⁵ Debe mencionarse que a pesar de ser un gobierno de facto no suspendió las garantías individuales, y constitucionales, las dos elecciones que bajo su tutela se hicieron (para elegir constituyentes y para la nueva Asamblea Legislativa) se realizaron de forma pura, respetó los resultados de la Constituyente, y restituyó a Ulate en la Presidencia. No obstante, creó tribunales especiales que en algunos casos cometieron injusticias contra partidarios del régimen anterior.

¹⁶ Actas de la Asamblea Nacional Constituyente. Citado en. [Castro vega, Oscar: *Fin de la Segunda República. Figueres y la Constituyente del 49*, San José: 1996, p. 47]

¹⁷ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 40]

¹⁸ Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp. 73.]

¹⁹ Cf. [Gurdián, Rodolfo. Locución transcrita en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 255.]

²⁰ Cf. [Gutiérrez Góngora, Jaime: “El problema somos los ticos”, Diario *La Nación*, 14 de julio del 2000, p. 15 A.]

²¹ Cf. [Cerdas, Rodolfo: *La otra cara del 48. Guerra fría y movimiento obrero en Costa Rica 1945-1952*, San José: EUNED, 1998]

²² Véase [Seligson, Martínez y Trejos, 1996, p. 49]

²³ El contexto en el que se formó el Partido Liberación Nacional: en abril de 1950 se disolvió el Partido Socialdemócrata y se planteó la creación de una nueva organización. El Partido Liberación Nacional sería un frente electoral que “capitalizaría” la imagen obtenida por José Figueres en los acontecimientos del 48; sin embargo, para dar realidad a la idea socialdemócrata de un “partido ideológico permanente” se plantea un “Movimiento de Liberación Nacional” que sería el corazón permanente del frente electoral PLN. Este movimiento integró a personas del Centro para el Estudio de los Problemas Nacionales, del Acción Demócrata y, también, a un sector que provenía de la central sindical *Rerum Novarum*. Esta coalición bajo la hegemonía política de José Figueres. Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp. 312.]

²⁴ Desde el punto de vista social, puede decirse que el proyecto político del Partido Liberación Nacional ha respondido a los intereses del sector industrial y de grupos empresariales asociados a actividades económicas dirigidas hacia el mercado interno, así como a grupos agrarios orientados hacia la exportación de productos no tradicionales, a la vez que, en vínculo estrecho con los sectores medios vinculados al desarrollo del Estado y de sus servicios durante las últimas décadas. Cf. Rovira Más, Jorge.

Costa Rica en los años 80. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.18.

²⁵ Véase [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.31.]

²⁶ *Ibid*, p.40.

²⁷ Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp. 353.]

²⁸ Véase [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.26.]

²⁹ Cf. [Rodríguez, Eugenio: *Voces del 43*, San José: EUCR, 1995, p. 115]

³⁰ Cf. [Rodríguez, Eugenio: *Voces del 43*, San José: EUCR, 1995, p. 116]

³¹ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 40]

³² Es interesante señalar que José Figueres Ferrer durante su primera administración como Presidente de la República, no favorecía originalmente una industrialización con base en el capital extranjero, aunque después cambiaría de posición. Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp. 44.]

³³ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.48.]

³⁴ Cf. [Altmann, Josette: *Costa Rica en América Latina* San José: FLACSO; 1998, p. 95]

³⁵ Me parece adecuado incluir el pasaje completo del libro de Rovira, pues hay datos que en otras referencias no coinciden totalmente (por ejemplo la evolución del PIB durante 1950-80 según [Altmann, Josette, 1998]; aunque para nuestro análisis no es esto decisivo. "A lo largo de la década de los años setenta, la economía nacional creció a un ritmo anual promedio, en términos reales, del 5,6%, es decir, un porcentaje más bajo -pero no mucho más bajo- de lo observado en 1950-1970; si bien entre 1971 y 1975 fue de un 6% y entre 1976 y 1980 de un 5,2%, lo que denota una tendencia hacia la disminución en relación con la tasa histórica de crecimiento del país en la Postguerra -6,2% entre 1950 y 1980-. En 1975, Costa Rica experimentó los efectos de la severa crisis internacional, con un crecimiento del PIB de tan solo 2,1%, pero en 1976 y 1977 se recuperó con prontitud a causa del precio del café en el mercado mundial, cuya cotización pasó de \$1,259 por kilo en 1975 a \$4,721 en 1977. Este hecho, por su impacto, por el clima artificial de bonanza que creó en un marco político interno de carácter preelectoral, contribuyó a que no se adoptaran oportunamente medidas que probablemente hubieran impedido, si no la crisis, sí, ciertamente, la impresionante

gravedad de algunas de sus manifestaciones." Véase. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.36, 37.]

³⁶ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.37.]

³⁷ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.49.]

³⁸ *Ibid*, p.52.

³⁹ Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, San José, 1992, pp. 340.]

⁴⁰ El pasaje completo del libro de Solís es muy interesante, por eso lo incluimos. "Este diagnóstico básico, define un orden de prioridades. La tarea de la socialdemocracia sería desplazar a las oligarquías. Tal opción implicaba favorecer un desarrollo industrial manufacturero y, con él, a un empresario industrial moderno. A la vez era necesario atraer capitales y nuevas inversiones, distintas de la modalidad agrominera tradicional. El Estado tenía que fortalecerse e independizarse de los intereses oligárquicos; el debía asumir tareas económicas por medio de grandes empresas de propiedad pública. Con éstas se buscaba crear un doble balance; se abriría un espacio institucional para el desarrollo de una nueva clase media que fungiría como nueva fuerza estabilizadora, y se constituirían las bases materiales para neutralizar los monopolios oligárquicos. Así, se avanza entonces, un paso más allá del Estado "coordinador" de Figueres. A la vez se recupera, parcialmente, la discusión sobre la cuestión agraria. Para debilitar a las oligarquías se aboga por una distribución de la propiedad y el desarrollo de cooperativas de producción. Respecto a Figueres, se dan unos pasos de vuelta hacia el "distribucionismo", en la tradición del Centro." Véase [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, San José, 1992, pp. 341.]

⁴¹ Los organismos financieros internacionales, que en la misma dirección macroeconómica promovían en todas partes ajustes estructurales, de una manera unilateral y rígida (con el correr del tiempo, sin embargo, los esquemas rígidos han ido abriendo otras acciones complementarias y estrategias mejores para abordar los problemas de estabilización macroeconómica y de desarrollo económico nacional).

⁴² Cf. [Rojas Bolaños, Manuel: *Los años ochenta y el futuro incierto*. Serie Nuestra Historia, fascículo 20. Segunda Reimpresión, EUNED, San José, 1997, p. 13.]

⁴³ Brindó \$80 millones. Cf. [Vega, Milena: "Cambios en la sociedad costarricense en las décadas de los ochenta y noventa", *Anuario de Estudios centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 1996, p. 130]

⁴⁴ Por \$200 millones. Cf. [Vega, Milena: "Cambios en la sociedad costarricense en las décadas de los ochenta y noventa", *Anuario de Estudios centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 1996, p. 130]

⁴⁵ Suponía \$350 millones. Cf. [Vega, Milena: "Cambios en la sociedad costarricense en las décadas de los ochenta y noventa", *Anuario de Estudios centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 1996, p. 130]

⁴⁶ Véase [Rojas Bolaños, Manuel: *Los años ochenta y el futuro incierto*. Serie Nuestra Historia, fascículo 20. Segunda Reimpresión, EUNED, San José, 1997, p. 52.]

⁴⁷ Un elemento que es ejemplo de esta política de compensación social en la mitad de la reforma estructural en la década de los 80: el Fondo de Desarrollo Social de Asignaciones Familiares (creado en el año 1974) fue fortalecido establemente durante el periodo 1983-1990. Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 45]

⁴⁸ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.60.]

⁴⁹ Cf. [Lizano, Eduardo: *Ajuste y crecimiento en la economía de Costa Rica 1982-1994*, Academia de Centroamérica, 1999, p. 254]

⁵⁰ Cf. [Rojas Bolaños, Manuel: *Los años ochenta y el futuro incierto*. Serie Nuestra Historia, fascículo 20. Segunda Reimpresión, EUNED, San José, 1997, p. 16.]

⁵¹ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.93, 94.]

⁵² Fue importante políticamente incluir a Daniel Ortega en estas negociaciones; lo que se reconoce fue una motivación de Vinicio Cerezo, expresidente de Guatemala.

⁵³ *Ibid*, p. 40.

⁵⁴ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.48.]

⁵⁵ Cf. [Noguera, Yanancy: "Cefsa: ojo a la crisis externa", *La Nación*, 8 de octubre de 1998, p. 26 A.]

⁵⁶ "... en los últimos tres años se ha detenido el proceso de reducción del proteccionismo." Véase [Víctor Hugo Céspedes y Ronulfo Jiménez: *Costa Rica: una economía en recesión. Informe sobre la economía en 1996*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1997, p. 48.]

⁵⁷ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.86, 87.]

- ⁵⁸ Cf. [Vega, Milena: "Cambios en la sociedad costarricense en las décadas de los ochenta y noventa", *Anuario de Estudios centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 1996, p. 133]
- ⁵⁹ Cf. [Venegas, Ismael: "Banca estatal provoca debate", *La Nación*, 20 de marzo de 1999]
- ⁶⁰ En 1998 representaron un 1,1 del PIB y será de 1,2 en 1999 (36.000 millones de colones). Con el agravante que el número de empresas beneficiadas bajará de 400 a la mitad en 1999. Cf. [Sánchez, Aquileo: "Más CAT en menos manos", *La Nación*, 31 de agosto de 1998, p. 38 A.]
- ⁶¹ Cf. [Leitón, Patricia: "CAT, fuerte carga para el fisco", *La Nación*, p. 4 A]
- ⁶² Desde setiembre de 1997 no se dan los regímenes de administración temporal ni de contrato de exportación. Entre 1992 y 1997 el contrato de exportación se dio sin CAT. Desde 1997 no hay exoneración de impuesto sobre la renta. Cfr. [Barquero, Marvin: "Incentivos apenas cumplen", *La Nación*, 12 de octubre de 1998, p. 36 A.]
- ⁶³ Por ejemplo, una posición muy crítica del diario *La Nación*; cf. [*La Nación*, página editorial, 6 de setiembre de 1998]
- ⁶⁴ Por ejemplo, el ministro de Hacienda Leonel Baruch afirmó: "... un privilegio disfrutado por unos pocos, pero pagado por toda la ciudadanía". Cf. [Sánchez, Aquileo: "Más CAT en menos manos", *La Nación*, 31 de agosto de 1998, p. 38 A.]
- ⁶⁵ De igual forma, debe mencionarse que quienes han recibido más incentivos vía CAT han sido las empresas agrícolas y no las industriales. Cf. [Ruiz, Marco Vinicio en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 295.]
- ⁶⁶ "En Costa Rica el papel del Estado y el tamaño del gasto público ha crecido sostenidamente durante las últimas décadas. Así, por ejemplo, en 1950 solo 6 por ciento de la fuerza laboral estaba empleada en el sector público. En 1980 la proporción era un 20 por ciento. Entre 1949 y 1979 se crearon en Costa Rica 113 entidades públicas. En 1970 la relación gasto público a producto interno bruto (PIB) fue del 36 por ciento. En 1994 -aún excluyendo el gasto de las empresas estatales constituidas como sociedades anónimas- el gasto del sector significó un 60 por ciento del PIB (Vargas 1995)." Véase [Víctor Hugo Céspedes y Ronulfo Jiménez: *Costa Rica: una economía en recesión. Informe sobre la economía en 1996*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1997, p. 73.]
- ⁶⁷ Se afirma que la profundidad de las dificultades económicas de 1994 hasta 1996 se debió a la ausencia de una política de estabilización durante todo este período. Las razones de esta ausencia son varias, entre ellas: la discusión que se dio alrededor del Programa de Ajuste Estructural III, PAE III, que no se aprobó en primera instancia por la negativa de la administración Figueres, dado su compromiso político adquirido en

las elecciones; también, pesaron los problemas de negociación política en los primeros meses de ese Gobierno. No debe dejarse por fuera la quiebra del Banco Anglo que tuvo una gran repercusión en la vida económica nacional; y, en el terreno internacional, la crisis de finales del 94 en la economía mexicana. Para algunos analistas, las dificultades del año 94 y 95 acabarían en noviembre del 95 con la firma del convenio de estabilización con el Fondo Monetario Internacional.

⁶⁸ Los políticos opositores al PLN suelen pasar por alto estos elementos a la hora de juzgar la recesión; tienden a responsabilizar esencialmente a Figueres.

⁶⁹ Cf. [Garnier, Leonardo: “Educación, PIB y viceversa”, distribuido por internet a finales de abril del 2000]

⁷⁰ Cf. [Noguera, Yanancy: “Cefsa: ojo a la crisis externa”, *La Nación*, 8 de octubre de 1998, p. 26 A.]

⁷¹ Cf. [Noguera, Yanancy: “Cefsa: ojo a la crisis externa”, *La Nación*, 8 de octubre de 1998, p. 26 A.]

⁷² Véase [Víctor Hugo Céspedes y Ronulfo Jiménez: *Costa Rica: una economía en recesión. Informe sobre la economía en 1996*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1997, p. XII.]

⁷³ Entre 1982 y 1990 Costa Rica había firmado 3 convenios con el Fondo Monetario Internacional en 1985, 1987 y 1988. Aquellos firmados en este período con el Banco Mundial son los llamados PAE I y PAE II.

⁷⁴ Cf. [Hausmann, Ricardo. “Avances parciales y estancamientos en el proceso de reforma estructural costarricense”, en [Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 15.]]

⁷⁵ Véase [*Estado de la Nación 3*, 1997, p. 84].

⁷⁶ Cf. [Universidad de Costa Rica / PNUD / Asamblea Legislativa / IIP y otros: *Observatorio del desarrollo 1999*]

⁷⁷ Cf. [*La Nación*, 31 de julio del 2000, Editorial, p. 13 A.]

⁷⁸ Los intereses de la deuda interna fueron en 1998 del orden del 22% de los gastos públicos. Cf. [Noguera, Yanancy: “Difícil nuevo corte al gasto”, *La Nación*, 22 de junio de 1998]

⁷⁹ Cf. [Stiglitz, Joseph: “Más instrumentos y metas más amplias: desde Washington hasta Santiago”, en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 28.]

⁸⁰ Datos tomados de [Ulate, Anabel: *La deuda interna. Una confusión, un problema, una solución*, San José: IICE-UCR, 1997, p. 5]

⁸¹ Cf. [Ulate, Anabel: *La deuda interna. Una confusión, un problema, una solución*, San José: IICE-UCR, 1997, p. 26]

⁸² Un comentario sobre esto: el crecimiento del déficit fiscal del Gobierno no es tanto un problema de defraudación hacia el cual apuntaba la mayoría de las reformas en la Ley de Justicia Tributaria, como debido al crecimiento de algunos rubros como el pago de intereses y también las pensiones.

⁸³ Véase [Baruch, Leonel. Locución transcrita en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 168.]

⁸⁴ Cf. [BID: *A la búsqueda del siglo XXI ...*, 1997, p. XXI]

⁸⁵ Una investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la UCR ofrece el dato de: 59,8% para la exportación industrial y un 28,6% para el agrícola. Cf. [Chaves, Gisella y Barrantes, Celia y Cambroner, Mariemos y López, Maycool: *Caracterización del sector exportador en Costa Rica: 1992-1997*, Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas, Monografía # 51, junio de 1998, p. 6]

⁸⁶ Cf. [Chaves, Gisella y Barrantes, Celia y Cambroner, Marielos y López, Maycool: *Caracterización del sector exportador en Costa Rica: 1992-1997*, Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas, Monografía # 51, junio de 1998, p. 6]

⁸⁷ Cf. [PROCOMER: *Exportaciones de Costa Rica: análisis de las estadísticas*, 1997, p. 9]

⁸⁸ Cf. [Noguera, Yanancy: "Exportaciones muy dinámicas", *La Nación*, 22 de setiembre de 1998, p. 27 A.]

⁸⁹ Una investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la UCR ofrece el dato de: 59,8% para la exportación industrial y un 28,6% para el agrícola. Cf. [Chaves, Gisella y Barrantes, Celia y Cambroner, Marielos y López, Maycool: *Caracterización del sector exportador en Costa Rica: 1992-1997*, Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas, Monografía # 51, junio de 1998, p. 8]

⁹⁰ Cf. [PROCOMER: *Exportaciones de Costa Rica: análisis de las estadísticas*, 1997, p. 22 y sgtes.]

⁹¹ Véase [*Estado de la Nación 3*, 1997, p. 234].

EXPORTACIONES AGRÍCOLAS			
En millones de US dólares			
	1983	1990	1996
Exportaciones tradicionales		591,5	1046,4
Exportaciones no tradicionales		229,5	731,7
Totales	563,6	820,9	1.778,1
Fuente: [<i>Estado de la Nación 3</i> , 1998, p. 235].			

⁹² Véase [*Estado de la Nación 3*, 1997, p. 234].

⁹³ Véase [*Estado de la Nación 3*, 1997, p. 234].

⁹⁴ Cf. [Chaves, Gisella / Barrantes, Celia / Cambronero, Marielos / López, Maycool: *Caracterización del sector exportador en Costa Rica: 1992-1997*, Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas, Monografía # 51, junio de 1998, p. 100-101]

⁹⁵ Véase [Leitón, Patricia: "Crecen nuevas exportadoras", *La Nación*, 2 de noviembre de 1998, p. 32 A.] con base en un estudio del Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la UCR.

⁹⁶ Cf. [Delgado, Edgar: *La Nación*, 5 de enero de 1999, p.27 A].

⁹⁷ Cf. [*Estado de la Nación 3*, 1997, p. 287]

⁹⁸ Cf. [Avalos, Angela: "Más turistas nos visitan", *La Nación*, 29 de diciembre de 1998] y [Observatorio del desarrollo 1999].

⁹⁹ Un 17% según la Cámara Nacional de Turismo.

¹⁰⁰ Cf. [Delgado, Edgar: "Ardua lucha en turismo", *La Nación*, 22 de marzo de 1999]

¹⁰¹ El sector turismo supuso 19% de las exportaciones en 1990 y ya en 1994 representó el 28,2%.

¹⁰² Cf. [Víctor Hugo Céspedes y Ronulfo Jiménez: *Costa Rica: una economía en recesión. Informe sobre la economía en 1996*. Academia de Centroamérica, editado por. San José, Costa Rica, 1997, p. 60.]

¹⁰³ Los últimos datos mencionados en la prensa nacional dan un 6,2%. Véase [Leitón, Patricia: "Fuerte alza en producción", *La Nación*, 17 de febrero de 1999, p. 31 A]

¹⁰⁴ Cfr. [Delgado, Edgar: "País atrae 18 nuevas empresas", *La Nación*, 27 de diciembre de 1998, p. 8 A.].

¹⁰⁵ Cfr. [*La Nación*. 12 de agosto de 1998, p. 34 A]

¹⁰⁶ El gobierno de Figueres había creado un Sistema Nacional de Educación Técnica para unificar currículos, programas de colegios universitarios, el INA y el ITCR. Este posee el apoyo de Taiwan (\$7 millones) bajo un convenio llamado "Fortalecimiento de la Educación Técnica". Cf. [Barahona, Hazel: "Reto a educación técnica", *La Nación*, 8 de marzo de 1998] Miguel Angel Rodríguez nombró un Coordinador Nacional de Educación Técnica (Orlando Morales) para fortalecer esa línea de acción. El convenio citado ya cumplió un año (el 16 de febrero de 1999). Además, los empresarios taiwaneses en Costa Rica dieron un fondo para 100 becas para estudiantes de escasos recursos. Puede verse [Barahona, Hazel: "Más apoyo a educación técnica", *La Nación*, 16 de febrero de 1999].

¹⁰⁷ Cf. [Cámara de Industrias de Costa Rica: "Foro industrial", *La Nación*, 7 de marzo de 1999, p. 23 A]

¹⁰⁸ Según la CEPAL la crisis asiática reduciría el crecimiento económico latinoamericano de un 4,3% al 3% en 1998. Cf. [*La Nación*, 2 de setiembre de 1998]

¹⁰⁹ En 1997 realizó apenas un 4% de sus ventas y 11,2% de sus importaciones en Asia.

¹¹⁰ El economista y político Fernando Naranjo afirma que lo más amenazante puede ser la reducción en inversiones de capital externas. Cf. [Naranjo, Fernando: "Los errores del 'modelo'", *La Nación*, 26 de agosto de 1998]. Igual opinión sostiene el Presidente del Banco Central Eduardo Lizano.

¹¹¹ Cf. [Delgado, Edgar: "País suma competitividad", *La Nación*, 5 de abril de 1999]

¹¹² Cf. [Delgado, Edgar: "País debe sanar su infraestructura", *La Nación*, 20 de marzo de 1990]

¹¹³ Cf. [*Estado de la Nación 4*, 19998, p. 121]

¹¹⁴ Por ejemplo, sugiere Sobrado: quitar las "trabas innecesarias de la autoridad presupuestaria, de la Ley de Planificación y otras", así como los "vicios de trámite en vía administrativa previa" a las licitaciones. Cf. [Sobrado, Juan José: "¿Empresas o administración?", *La Nación*, 10 de abril de 1999]

¹¹⁵ Cf. [Segini, Giannina: "Telecomunicaciones con reglas obsoletas", *Diario La Nación*, 2 de agosto del 2000, p. 5 A.]

¹¹⁶ Hay varias hidroeléctricas con interés de invertir en Costa Rica: Hidro Quebec de Canadá, Union Cole y California Power de los EUA, ABB de España y Marubeni de Japón. Cf. [Feingebblatt, Hazel: "Hidroeléctricas coquetean al país", *La Nación*, 2 setiembre de 1998, p. 16 A.]

¹¹⁷ Cfr. [Méndez, William: "Avanzan reformas al ICE", *La Nación*, 9 de febrero de 1999]

¹¹⁸ Cf. [*La Nación*, 21 de febrero de 1999].

¹¹⁹ Cf. [Corrales, José Miguel: "La modernización del ICE", *La Nación*, 16 de mayo de 1999].

¹²⁰ Cf. [Guevara, José David: "Gobierno debe hablar claro", *La Nación*, 19 de abril de 1999]

¹²¹ Se trató de la reforma del artículo 188 de la Constitución Política, como parte de una gran reforma para, entre otras cosas, fortalecer el Poder Ejecutivo, que incluía cambios en los artículos 7, 33, 50, 95, 106, 197, 121, 132, 133, 134, 136, 138, 140, 188, 189 y 196. Casi todos estuvieron de acuerdo: 49 votos a favor, 2 en contra, y la ausencia intencionada de José Hine García. Cf. [Urbina, Alejandro: "El origen del deterioro", columna Buenos Días, Diario *La Nación*, 2 de junio del 2000, p. 15 A]

¹²² Cf. [Garnier, Leonardo: "Tras el 'combo', ¿qué?", *La Nación*, 23 de marzo del 2000]

¹²³ Cf. [Colegio de periodistas: "Frecuencias de radio y televisión deben ser licitadas por el Estado", Diario *La Nación*, 26 de marzo del 2000]

¹²⁴ Cf. [Stiglitz, Joseph: "Más instrumentos y metas más amplias: desde Washington hasta Santiago", en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 37.]

¹²⁵ Cf. [Stiglitz, Joseph: "Más instrumentos y metas más amplias: desde Washington hasta Santiago", en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 38.]

¹²⁶ Cf. [Stiglitz, Joseph: "Más instrumentos y metas más amplias: desde Washington hasta Santiago", en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 39.]

¹²⁷ Cfr. [Noguera, Yanancy: "No a privatización con monopolio", *La Nación*, 12 de octubre de 1998, p. 34 A.]

¹²⁸ Cf. [Stiglitz, Joseph: "Más instrumentos y metas más amplias: desde Washington hasta Santiago", en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 40.]

¹²⁹ Cf. [Délano, Manuel: "Crece la desconfianza de los latinoamericanos en sus con-ciudadanos, líderes e instituciones", Diario *El País* (digital), España: 14 de mayo del 2000]

¹³⁰ Cf. [Stiglitz, Joseph: "Más instrumentos y metas más amplias: desde Washington hasta Santiago", en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 41.]

¹³¹ Cf. [Stiglitz, Joseph: “Más instrumentos y metas más amplias: desde Washington hasta Santiago”, en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 41-42.]

¹³² Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 172]

¹³³ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.144.]

¹³⁴ Los economistas liberales también interpretan que al liberalizarse la economía aumenta la función reguladora del Estado para evitar abusos o para subsanar deficiencias del propio mercado (se reconoce que los mercados poseen en fallas y el Estado tiene la tarea de ayudar a corregir estas fallas).

¹³⁵ Cf. [Stiglitz, Joseph: “Más instrumentos y metas más amplias: desde Washington hasta Santiago”, en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 44.]

¹³⁶ Cf. [Diario *La Nación*, Editorial, 21 de julio del 2000]

¹³⁷ Cf. [Carazo, Rodrigo: “Volver atrás, ¿será posible? *La Nación*, 23 de enero de 1999.]

¹³⁸ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 32]

¹³⁹ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 33]

¹⁴⁰ Realizando un balance de 50 años, se puede decir que en Costa Rica la tasa anual de crecimiento ha sido de alrededor del 5% o lo que es igual de un 2,5% *per cápita* (un aumento del PIB por habitante de tres veces y media).

¹⁴¹ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 183-184]

¹⁴² Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 187]

¹⁴³ Cf. [Rojas Bolaños, Manuel: *Los años ochenta y el futuro incierto*. Serie Nuestra Historia, fascículo 20. Segunda Reimpresión, EUNED, San José, 1997, p. 63.]

¹⁴⁴ Ibid, p. 64.

¹⁴⁵ Cf. [Delgado, Edgar: “Afloran diferencias sociales”, *La Nación*, 21 de setiembre de 1998, p. 8 A.]

¹⁴⁶ Véase [*Estado de la Nación* 3, 1997, p. 234].

¹⁴⁷ Cf. [Rojas Bolaños, Manuel: *Los años ochenta y el futuro incierto*. Serie Nuestra Historia, fascículo 20. Segunda Reimpresión, EUNED, San José, 1997, p. 67.]

¹⁴⁸ Véase [Solís, Ottón: "Lenguaje del subdesarrollo", *La Nación*, 24 de febrero de 1999]

¹⁴⁹ Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp.]

¹⁵⁰ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.167.]

¹⁵¹ Ibid, p.162.

¹⁵² Cf. [Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, San José, 1992, pp. 76.]

¹⁵³ Con el progreso de las leyes usuales de la economía moderna las contradicciones sociales se agudizan y las diferencias se amplifican; sin embargo, de alguna manera se sigue preservando ese conjunto de "equilibrios en el desequilibrio" sobre la base del consenso y la negociación.

¹⁵⁴ En efecto, el Liberalismo que se desarrolla en Costa Rica es la ideología del pacto cafetalero. En sentido general, casi todos los grupos y partidos que se dan antes de 1940 se inscriben dentro de esta ideología; las diferencias entre ellos son secundarias. Todo esto explica las alianzas que se dieron en los años 40, la coalición republicana, comunista y católica que durante 8 años gobernó Costa Rica. Históricamente el paso de un grupo a otro, las coaliciones, los compromisos, las separaciones y reagrupamientos, son todas expresión o se entienden con mucho mayor claridad en este contexto ideológico y social.

¹⁵⁵ Para algunos este consenso social, que emerge del Pacto Cafetalero entre los propietarios y los parceleros o jornaleros, genera una sociedad *paternalista* que se expresa en las relaciones laborales asalariadas e incluso en la misma servidumbre doméstica. Algunos de los elementos que este tipo de situación genera son las siguientes: "Los valores de respeto al otro, valor del trabajo, legitimidad de los grupos superiores con base en la protección que brindaran a los inferiores y validez de la movilidad ascendente, pasan a constituirse en elementos definitorios de una sociedad social colectiva 'tica' y, también, de una intensa voluntad de diferenciarse del entorno poblacional y societal centroamericano que probablemente pasa a ser percibido como una especie de 'contracultura' nacional." Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 37]

¹⁵⁶ Véase [Seligson, Martínez y Trejos, 1996, p. 94]

¹⁵⁷ Cf. [Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES. San José, 1987, p.170.]

¹⁵⁸ Entre 1990 y 1995, un 22% del PIB era lo que representaba el gasto del Gobierno Central, frente a ingresos fiscales que representaban un 14% anual del PIB.

¹⁵⁹ Cf. [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pag. 32.]

¹⁶⁰ “En este contexto de inestabilidad del gasto real del Gobierno Central, los sectores que más se afectaron fueron educación, obras públicas y salud. El gasto real del Ministerio de Educación disminuyó durante la década de 1980-1990, y experimentó la reducción más fuerte durante 1984-1985 y durante 1987-1990. No es sino hasta 1991 que el gasto real en educación inició un período de recuperación. Por otro lado, el Ministerio de Obras Públicas fue el sector más afectado, pues la reducción del gasto real ha sido fuerte y sostenida desde 1984 y hasta la fecha, al punto que el gasto real de 1995 fue apenas un 42% del gasto real realizado en 1980. El gasto en seguridad tuvo una tendencia muy estable durante todo el período, se puede decir que está sumido en un estancamiento. El gasto real del Ministerio de Salud también se ha mantenido relativamente estable durante 1982-1995, con la excepción del año 1987 cuando éste aumentó solo temporalmente.” Cf. [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pag. 33]

¹⁶¹ De 28.192 km. de la red vial cantonal, solo un 10% esté en buen estado. Cf. [Feigenblatt, Hazel: “Buscan solución a red cantonal”, *La Nación*, 24 de febrero de 1999]

¹⁶² Cf. [Méndez Mata, Rodolfo: “Visión de futuro”, *La Nación*, 6 de marzo de 1999, p. 14 A]

¹⁶³ No obstante, para 1999, se esperaba un aumento en ese rubro: 23.500 millones de colones más que en 1998. Cf. [Leitón Patricia y Matute Ronald: “Refuerzo a educación y obras”, *La Nación*, 31 de agosto de 1998, p. 6 A.].

¹⁶⁴ Véase un reciente artículo del Ministro de Obras Públicas y Transportes del gobierno de Rodríguez en que se reconoce incluso debilidad y dificultades para el sector privado: “La falta de inversión sostenida, los retrasos en los pagos, dificultades administrativas y legales en la conducción de las obras ...”. Cf. [Méndez Mata, Rodolfo: “Nada fácil”, *La Nación*, 24 de febrero de 1999, p. 14 A] La propuesta que se trata de construir va en la dirección de descentralizar hacia las municipalidades. Cf. [Feigenblatt, Hazel: “Buscan solución a red cantonal”, *La Nación*, 24 de febrero de 1999]

¹⁶⁵ Cf. [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pag. 34.]

¹⁶⁶ Véase [V́ctor Hugo Ćspedes y Ronulfo Jiḿnez: *Costa Rica: una econoḿa en recesi3n. Informe sobre la econoḿa en 1996*. Academia de Centroaḿrica, San Joś, Costa Rica. 1997 p. 96.]

¹⁶⁷ Ibid, p. 96.

¹⁶⁸ Datos tomados de [Ulate, Anabel: *La deuda interna. Una confusi3n, un problema, una soluci3n*, San Joś: IICE-UCR, 1997, p. 5]

¹⁶⁹ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.209.]

¹⁷⁰ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.211.]

¹⁷¹ Véase [Sojo, Carlos y Rojas, Manuel: *El malestar con la poĺtica*, San Joś, Costa Rica: FLACSO,1995, p. 68]

¹⁷² Véase [Sojo, Carlos y Rojas, Manuel: *El malestar con la poĺtica*, San Joś, Costa Rica: FLACSO,1995, p. 73]

¹⁷³ Cf. [Vega, Milena: "Cambios en la sociedad costarricense en las d́cadas de los ochenta y noventa", *Anuario de Estudios centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 1996, p. 133]

¹⁷⁴ Idem.

¹⁷⁵ Véase [Sojo, Carlos y Rojas, Manuel: *El malestar con la poĺtica*, San Joś, Costa Rica: FLACSO,1995, p. 87]

¹⁷⁶ Por ejemplo: Leonel Baruch (Ministro de Hacienda administraci3n Rodŕguez Echeverŕa) asociado al BCT, Carlos Mu3oz V. (Viceministro de Hacienda administraci3n Rodŕguez Echeverŕa) al BCT, Miguel Angel y Manuel Emilio Rodŕguez (presidente y asesor presidencial) a BANEX, Arnoldo L3pez Echandi (Presidente IICAFE) al BANEX y Financiera Miravalles, Eliseo Vargas G. (diputado) a Bancrecen, Hernán Bravo T. (exdiputado y vicepresidente del ICE) a Bancrecen, Alberto Franco Mej́a (asesor presidencial) a Miravalles, Eduardo Lizano (presidente del Banco Central) al grupo Sama. Cf. [*Semanario Universidad*, No. 1333 y 1334, marzo de 1999.]

¹⁷⁷ Cf. [Vega, Milena, "Cambios en la sociedad costarricense en las d́cadas de los ochenta y noventa", *Anuario de Estudios centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 1996, p. 135]

¹⁷⁸ Cf. [*Estado de la Naci3n 4*, 1998, p. 55]

¹⁷⁹ Cf. [Ćspedes, Victor Hugo: "Crecimiento y condiciones sociales", en Jiḿnez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo econ3mico en Costa Rica*, San Joś, Costa Rica: Academia de Centroaḿrica, 1998. P. 192-93.]

-
- ¹⁸⁰ Cf. [*Informe de la Nación 4*, 1998, p. 39]
- ¹⁸¹ Cf. [Sojo, Carlos: *Los de en medio*, San José: FLACSO, 1997, p. 31] y [DGEyC: *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples*, 1998].
- ¹⁸² Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 174]
- ¹⁸³ Cf. [Jaramillo, Juan: “Recuperación en salud”, *La Nación*, 16 de abril de 1999, p. 15 A]
- ¹⁸⁴ Cf. [Jaramillo, Juan: “Recuperación en salud”, *La Nación*, 16 de abril de 1999, p. 15 A]
- ¹⁸⁵ Estos datos fueron tomados del libro [Víctor Hugo Céspedes y Ronulfo Jiménez, *Costa Rica: una economía en recesión. Informe sobre la economía en 1996*. Academia de Centroamérica, editado por. San José, Costa Rica, 1997, p.113]
- ¹⁸⁶ Del gasto del sector público, se plantea destinar un 29,34% al sector salud en 1999. Cf. [Herrera, Berlioth: “Salud y educación sin recortes”, *La Nación*, 27 de mayo de 1998, p. 6 A.]
- ¹⁸⁷ Cf. [Feigenblatt, Hazel: “CCSS enfatizará en inversiones”, *La Nación*, 8 de octubre de 1998, p. 5 A.]
- ¹⁸⁸ Cf. [Avalos, Angela: “País con buena nota en salud”, San José, Costa Rica: Diario *La Nación*, 22 de junio del 2000, p, 5A]
- ¹⁸⁹ En 1997, la cobertura de los Equipos Básicos de Atención Integral de la Salud llegó al 51,6% de la población del país. Cf. [*Informe de la Nación 4*, 1998, p. 57]
- ¹⁹⁰ Cf. [Feigenblatt, Hazel: “CCSS enfatizará en inversiones”, *La Nación*, 8 de octubre de 1998, p. 5 A.]
- ¹⁹¹ Cf. [Jaramillo, Juan: “Recuperación en salud”, *La Nación*, 16 de abril de 1999, p. 15 A]
- ¹⁹² De acuerdo con la opinión de la Dra. Yalena De la Cruz en ese sentido. Cf. [De la Cruz, Yalena: “Fortalecer la CCSS”, *La Nación*, 18 de febrero de 1999]
- ¹⁹³ Desde octubre de 1998 a febrero de 1999, que la CCSS abrió una línea telefónica de denuncia sobre biombos, habían 100, aunque muchas más sobre los problemas de atención que sobre los biombos específicamente. Cf. [*La Nación*, 24 de febrero de 1999]
- ¹⁹⁴ En general, hay dos orientaciones a nivel internacional: una que favorece los sistemas públicos y otra que favorece los planes privados de pensiones. Entre los primeros se encuentran los que fomenta la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que promueve el perfeccionamiento del sistema actual, esencialmente público, con medidas que aceptan las condiciones del sistema de pensiones (que van desde el aumento

de la edad de retiro, menos recursos, deducción de gastos administrativos, etc.). Por otro lado, el Banco Mundial promueve más bien la administración privada de los sistemas de pensiones, por considerar que es mucho más eficiente y menos susceptible a la manipulación política. Los sistemas de pensiones que más ha favorecido el Banco Mundial son aquellos en donde hay sistemas de capitalización: es decir, en los cuales los aportes de los trabajadores se acumulan en cuentas individuales en fondos que administran esos aportes. Uno de los problemas fundamentales de los sistemas de reparto ha sido el envejecimiento de la población, puesto que disminuye la cantidad de trabajadores activos que financian cada vez más pensionados.

¹⁹⁵ En América Latina, un fuerte crecimiento de la jubilación privada se ha dado desde hace más de 15 años. El sistema público se eliminó en varios países (Chile, México, Bolivia y El Salvador) y se conserva en países como Colombia, Perú, Uruguay y Argentina pero para personas muy cercanas a la jubilación. En estos países las administradoras de fondos de pensiones manejan montos del orden de los \$50.000 millones. El volumen de capital involucrado es considerable: Chile proyecta manejar unos \$60.000 millones en el año 2004. Cf. [Suarez, Josefa: "Pensión privada gana espacio", *La Nación*, 12 de octubre de 1998, p. 44 A.]

¹⁹⁶ Véase [Rosero, Luis: "La revolución demográfica", *La Nación*, 31 de enero de 1999, p. 19A.]

¹⁹⁷ Véase [Rosero, Luis: "La revolución demográfica", *La Nación*, 31 de enero de 1999, p. 19A.]

¹⁹⁸ Véase [Rosero, Luis: "La revolución demográfica", *La Nación*, 31 de enero de 1999, p. 19A.]

¹⁹⁹ El asunto no es exclusivo de Costa Rica: dentro de 30 años, la población mayor de 65 años en América Latina será 55 millones. Cf. [Suarez, Josefa: "Pensión privada gana espacio", *La Nación*, 12 de octubre de 1998, p. 44 A.]

²⁰⁰ Cf. [Avalos, Angela: "Garantizan dinero a las pensiones", *La Nación*, 2 de marzo de 1999, p. 12 A.]

²⁰¹ Cf. [Herrera, Berlioth: "Variarán pensiones de maestros", *La Nación*, 24 de febrero de 1999]

²⁰² Cf. [Burgos, Nidia: "Prevea hoy ... su futuro", *La Nación*, 13 de octubre de 1998, p. 6 A.]

²⁰³ Cf. [Víctor Hugo Céspedes y Ronulfo Jiménez: *Costa Rica: una economía en recesión. Informe sobre la economía en 1996*. Academia de Centroamérica, San José, Costa Rica: 1997, p. 234.]

²⁰⁴ "Esta relación positiva entre el envejecimiento y el nivel de financiamiento requerido, ya se observa en los países con población más envejecida de América Latina.

Uruguay, por ejemplo, debe dedicar 29,5 por ciento sobre la planilla exclusivamente al financiamiento de pensiones y en los países europeos con financiamiento en las planillas y tasas de reemplazo similares e incluso menores, las cotizaciones superan el 15 por ciento sobre la planilla y deben ser complementadas con impuestos generales (CCSS, Dirección Actuarial y de Planificación Económica, 1996:13)." Cf. [Víctor Hugo Céspedes y Ronulfo Jiménez: *Costa Rica: una economía en recesión. Informe sobre la economía en 1996*. Academia de Centroamérica, San José, Costa Rica: 1997, p. 232-233]

²⁰⁵ Véase [*Estado de la Nación*, 1997, p. 75].

²⁰⁶ Véase [Rosero, Luis: "La revolución demográfica", *La Nación*, 31 de enero de 1999, p. 19A.].

²⁰⁷ En eso pesan variables ideológicas, como la que fomenta la Iglesia Católica en contra de la planificación familiar y los métodos anticonceptivos.

²⁰⁸ Véase [Rosero, Luis: "La revolución demográfica", *La Nación*, 31 de enero de 1999, p. 19A.].

²⁰⁹ Cf. [Hausmann, Ricardo. "Avances parciales y estancamientos en el proceso de reforma estructural costarricense" en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 13.]

²¹⁰ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 176]

²¹¹ Por ejemplo, al reducirse el gasto en educación pública, se reducen salarios y condiciones de trabajo para los docentes; esto, con el correr de los años, cambia las características de este tipo de funcionarios, no solo de los que han estado en servicio sino de los funcionarios que se incorporarán a estas tareas en los años siguientes: la profesión docente se vuelve menos atractiva social y salarialmente.

²¹² Cf. [Vega, Milena *et al*: "Cambios en la estructura de clases de Costa Rica a partir de la década del ochenta (1987-1995)", Instituto de Investigaciones Sociales, UCR, 1996, p.5]

²¹³ En un esquema de desarrollo en que el Estado debió asumir un papel protagónico ante las dificultades del mismo sector privado y en donde la educación es un vector importante de ascenso y movilidad social, no resulta extraño que el Estado se haya convertido en el principal empleador de graduados universitarios o en una fuente extraordinaria de empleo burocrático. Esto sin embargo, no es sostenible. Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 170]

²¹⁴ Cf. [Vega, Milena *et al*: “Cambios en la estructura de clases de Costa Rica a partir de la década del ochenta (1987-1995)”, Instituto de Investigaciones Sociales, UCR, 1996, p.6]

²¹⁵ *Ibid*, p. 5.

²¹⁶ *Idem*.

²¹⁷ Todos estos datos tomados de la referencia: [Vega, Milena: “Cambios en la sociedad costarricense en las décadas de los ochenta y noventa”, *Anuario de Estudios centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 1996, p. 137].

²¹⁸ Cf. [Vega, Milena *et al*: “Cambios en la estructura de clases de Costa Rica a partir de la década del ochenta (1987-1995)”, Instituto de Investigaciones Sociales, UCR, 1996, p.12]

²¹⁹ Cf. [Sojo, Carlos: *Los de en medio*, San José: FLACSO, 1997, p. 35]

²²⁰ Cf. [“Prevalecen las desigualdades”, *La Nación*, 10 de setiembre de 1998]

²²¹ Cf. [Sojo, Carlos: *Los de en medio*, San José: FLACSO, 1997, p. 36]

²²² Cf. [Sauma, Pablo y Trejos, Juan Diego: *Evolución reciente de la distribución del ingreso en Costa Rica. 1977-1986*, Instituto de Investigación en Ciencias Económicas, UCR, 1990, p.61]

²²³ Cf. [Sojo, Carlos: *Los de en medio*, San José: FLACSO, 1997, p. 72]

²²⁴ Cf. [Sauma, Pablo y Trejos, Juan Diego: *Evolución reciente de la distribución del ingreso en Costa Rica. 1977-1986*, Instituto de Investigación en Ciencias Económicas, UCR, 1990, p.61]

²²⁵ Cf. [Vega, Milena: “Cambios en la sociedad costarricense en las décadas de los ochenta y noventa”, *Anuario de Estudios centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 1996, p. 137]

²¹⁵ Encuesta *Latinobarómetro*, finales de 1997 en 17 países. Cf. [Hausmann, Ricardo: “Avances parciales y estancamientos en el proceso de reforma estructural costarricense” en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 4.

²²⁷ Cf. [Herrera, Mauricio: “Pesimistas, inconformes... pero felices”, *La nación*, 21 de febrero de 1999, p. 4 A.]

²²⁸ Cf. [Sobrado Juan José: “Razón de la desconfianza”, *La Nación*, 11 de marzo de 1999, p. 15]

²²⁹ Cf.[Délano, Manuel: “Crece la desconfianza de los latinoamericanos en sus conciudadanos, líderes e instituciones”, *Diario El País* (digital), España: 14 de mayo del 2000]

²³⁰ Cf. [Délano, Manuel: “Crece la desconfianza de los latinoamericanos en sus conciudadanos, líderes e instituciones”, Diario *El País* (digital), España: 14 de mayo del 2000]

²³¹ Cf. [Solano, Montserrat: “Ticos recelan de la justicia”, *La Nación*, 22 de marzo de 1999]

²³² Cf. [Moya, Ronald: “Un diálogo sin miedos”, *La Nación*, 23 de marzo de 1999]

²³³ Cf. [Herrera, Mauricio: “Ticos siguen fieles al Estado”, *La Nación*, 11 de mayo de 1998, p. 8 A.]

²³⁴ Cf. [Hausmann, Ricardo: “Avances parciales y estancamientos en el proceso de reforma estructural costarricense” en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 5.]

²³⁵ Idem.

²³⁶ Véase [Sojo, 1995, p. 84].

²³⁷ Cf. [Cerdas, Rodolfo: “Costa Rica: se acerca la hora”, *La Nación*, 5 de setiembre de 1999, p. 15 A]

²⁷⁵ Véase [Oreamuno, 1998, p. 485].

²³⁹ Mucho se ha discutido la lentitud de la justicia. Véase por ejemplo [Castillo, Francisco: “Nuestra justicia y el siglo XXI”, *La Nación*, 31 de enero de 1999, p. 14A.] que aboga por más “procedimientos abreviados”.

²⁴⁰ Cf. [Méndez, William: “Dudan de aumento en penas”, *La Nación*, 23 de marzo de 1999]

²⁴¹ Según una encuesta de la empresa Demoscopía, durante esos días, a personas con teléfono (i.e. clase media y alta), aunque un 77,7% afirmaba que estaban enterados de lo aprobado por los diputados, un 74,7% reconocieron que sabían muy poco de esas reformas. A pesar de no saber, un 57,3% estaba en contra del proyecto.

²⁴² Cf. [Herrera, Mauricio: “‘Combo’ detonó la frustración”, Diario *La Nación*, 25 de junio del 2000, p. 4A]

²⁴³ Para el magistrado Rodolfo Piza esta distinción con relación a Costa Rica se expresa así: “... es una ingobernabilidad para la adaptación rápida a un entorno cambiante (sobre todo, para las acciones del Poder Ejecutivo), pero es una ingobernabilidad de corto plazo que garantiza, quizás, la gobernabilidad de largo plazo.” Ver [Piza, 1998, p. 441].

²⁴⁴ Estamos de acuerdo con el *Estado de la Nación 3*: “Las capacidades humanas, el desarrollo institucional, la gobernabilidad y la adopción de objetivos comunes hacen

posible generar ventajas a los países, igual que a las empresas. En lo referente al ajuste, se ha demostrado que solamente es duradero cuando integra en forma armoniosa los factores económico, político, social, cultural y ambiental.” [*Estado de la Nación* 3, 1997]

²⁴⁵ Paz, Octavio. *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 225.

²⁴⁶ Véase [Arias, Oscar: “Un balance y una predicción”, *La Nación*, 19 de agosto de 1999, p. 15 A]

²⁴⁷ Véase [Arias, Oscar: “¿Un ‘hombre fuerte’?”, *La Nación*, 16 de setiembre de 1999, p. 15 A]

²⁴⁸ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 203]

²⁴⁹ Sin duda el código municipal que arrancó en julio de 1998 avanza en ese sentido: alcalde, cabildos abiertos, plebiscitos, referendos, policías municipales. Pero falta mucho para efectivamente descentralizar la vida nacional.

²⁵⁰ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 153]

²⁵¹ Cf. [*La Nación*, página editorial, 6 de setiembre de 1998, p. 13 A.] Un paso positivo fue en 1998 el proceso de evaluación de instituciones hecho por el Sistema Nacional de Evaluación. Véase [Herrera, Mauricio: “Gobierno se somete a examen”, *La Nación*, 23 de abril d 1998, p. 5 A.]

²⁵² Sobre esto puede consultarse varias de nuestras publicaciones desde hace muchos años, por ejemplo: [Ruiz, Angel: *La Tercera República. Ensayo sobre la Costa Rica del futuro*, San José, 1991]

²⁵³ La ley 7646 es un primer paso.

²⁵⁴ Cfr. [Sobrado, Miguel: “Rendición de cuentas”, *La Nación*, 16 de diciembre de 1998].

²⁵⁵ Cfr. [Sobrado, Miguel: “Tribunales cautelares”, *La Nación*, 8 de enero de 1999].

²⁵⁶ Cf. [Ruiz, Angel: *La Tercera República. Ensayo sobre la Costa Rica del futuro*. San José, Costa Rica: Instituto Centroamericano Cultura y Desarrollo, 1991, p. 85]

²⁵⁷ Cf. [Ruiz, Angel: *La Tercera República. Ensayo sobre la Costa Rica del futuro*. San José, Costa Rica: Instituto Centroamericano Cultura y Desarrollo, 1991]

²⁵⁸ Cfr. [Gutiérrez, Miguel: “Respuestas sabias”, *La Nación*, 25 de setiembre de 1999, p. 15 A]

²⁵⁹ Encuesta de UNIMER del 27 de agosto al 7 de setiembre. Cf. [Matute, Ronald: "Sólido apoyo a concertación", *La Nación*, 28 de setiembre de 1998, p. 6 A.]

²⁶⁰ Con relación a la concertación impulsada por el Dr. Miguel Angel Rodríguez, a mitad de año 1999 podemos señalar lo siguiente: todo parece indicar que se concentró mucho esfuerzo en la concertación y se descuidó la negociación en la Asamblea Legislativa, donde el acuerdo con la oposición liberacionista es clave (aunque ésta sea difícil dada la fragmentación del PLN). Aunque por razones diferentes, el primer año de la Administración Figueres y aquel de la de Rodríguez no pudieron obtener el acuerdo entre los partidos principales para la buena gestión de gobierno. En los meses que le siguieron se han evaluado las virtudes de esa concertación: parece que, más bien, se perdió el tiempo y el "oxígeno" de la victoria electoral para gobernar eficazmente (siguiendo las prescripciones clásicas de "timing" consignadas hace décadas por el expresidente Daniel Oduber) y no se creó una base política para una acción gubernamental de mayor contenido estratégico.

²⁶¹ Idem.

²⁶² Véase [Seligson, Mitchell; Martínez, Juliana; y Trejos, Juan Diego: *Reducción de la pobreza en Costa Rica: el impacto de las políticas públicas*. San José, Costa Rica: IICE-UCR, 1996, p. 46]

²⁶³ Cf. [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, febrero, 1997, pag. 4.]

²⁶⁴ Véase [Seligson, Mitchell; Martínez, Juliana; y Trejos, Juan Diego: *Reducción de la pobreza en Costa Rica: el impacto de las políticas públicas*. San José, Costa Rica: IICE-UCR, 1996, p. 47]

²⁶⁵ Cf. [Delgado, Edgar, "Afloran diferencias sociales", *La Nación*, 21 de setiembre de 1998, p. 8 A.]

²⁶⁶ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 126]

²⁶⁷ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 120]

²⁶⁸ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 64]

²⁶⁹ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 81]

²⁷⁰ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 82]

²⁷¹ “El gasto total para educación sí se restringió frente a los demás gastos del Gobierno Central, pues la proporción decrece para todo el período de 1979-1995, mostrando los niveles más bajos en los años 1993, 1994 y 1995.” Cf. [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pág. 26.]

²⁷² “Al comparar estas razones se observa que, no solo la proporción del gasto en educación con respecto al PIB se estanca alrededor del 4,4%, sino que además el gasto en educación pierde importancia relativa frente a los demás gastos del Gobierno Central. Precisamente, la asignación del presupuesto obedece a criterios económicos y políticos, y es evidente que durante estos años de dificultades presupuestarias el gasto en educación se vio perjudicado.” Cf. [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pág. 29.]

²⁷³ Se debe notar que en el período 1989-95, esencialmente bajo la Administración Calderón Fournier, la inversión en educación bajó con relación a las administraciones previas y posteriores.

²⁷⁴ Con la metodología vieja de cálculo del PIB, estos montos representaron un 5,19% y un 5,22% del PIB, los mejores porcentajes en todo el período 1981-1997.

²⁷⁵ En 1997 el gasto público en educación fue del 16,6%, 17,4% se esperaba en 1998 y se espera sea del 21% en 1999. Cf. [Herrera, Berlioth: “Salud y educación sin recortes”, *La Nación*, 27 de mayo de 1998, p. 5 A.] Véase también [Leitón Patricia y Matute Ronald: “Refuerzo a educación y obras”, *La Nación*, 31 de agosto de 1998, p. 6 A.]. Roberto Tovar consigna un 21% de aumento en [Tovar, Roberto: “Acción con prioridad social”, *La Nación*, 28 de setiembre de 1998, p. 14 A.]

²⁷⁶ Lo que equivalía a un 5,7% del PIB.

²⁷⁷ Un 6,5% del PIB. Véase [Solano, Montserrat: “Poca inversión en aulas”, *La Nación*, 19 de agosto de 1999, p. 4 A]

²⁷⁸ Cf. [Leitón, Patricia / Guevara, José David: “Fuerte impulso a educación”, *La Nación*, 2 de setiembre de 1999, p. 6 A]

²⁷⁹ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 81]

²⁸⁰ Véase el siguiente cuadro para observar la evolución de la cobertura educativa.

TASAS DE ESCOLARIDAD NETA POR EDADES (porcentajes)						
Edad	1950			1963		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Total País	33,5	43,7	28,7	50,7	62,7	44,5
7 años	49,8	76,1	41,1	79,4	88,5	75,4
8 años	70,4	89,6	62,8	87,3	94,4	84,1
9 años	76,1	91,5	69,7	88,7	95,3	85,6
10 años	75,4	92,3	68,7	87,7	94,6	84,6
11 años	72,7	89,3	65,4	84,9	93,7	80,7
12 años	62,4	83,7	53,8	78,0	91,3	71,7
13 años	47,4	69,5	37,3	62,5	82,3	52,3
	1973			1984		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Total País	58,6	67,3	52,7	51,8	62,7	43,9
7 años	86,2	91,5	83,5	92,2	96,1	89,5
8 años	92,2	95,9	90,2	94,4	97,2	92,5
9 años	94,0	96,7	92,5	94,7	97,1	93,1
10 años	93,7	96,9	91,9	93,8	96,9	91,8
11 años	92,8	96,3	90,7	91,9	96,1	89,4
12 años	85,8	93,9	80,9	80,9	92,3	73,9
13 años	72,4	87,6	62,8	63,9	94,5	50,9

Fuente: tomado de [Montiel, Ulate, Peralta, Trejos: *La Educación en Costa Rica: ¿un solo sistema?* 1997.]

²⁸¹ Cf. [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pág. 73.]

²⁸² Cf. [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pág. 26.]. 48.

²⁸³ Cf. [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, febrero, 1997, pag. 5.]

²⁸⁴ Véase [*Estado de la Nación* 3, 1997, p. 57]

²⁸⁵ Cf. [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, febrero, 1997, pag. 10.]

²⁸⁶ Cf. [*Estado de la Nación 4*, 1998, p. 222]

²⁸⁷ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 84]

²⁸⁸ “El análisis de las medidas de eficiencia interna contabilizado por el MEP arroja resultados nada halagadores. Por ejemplo, la proporción de estudiantes que concluyen secundaria sin perder curso era un 28% en la cohorte de 1980 y en la 1994 fue de un 21%. La proporción de estudiantes que abandonaron los estudios antes de concluir la secundaria era de un 53% en 1980 y alcanzó el 59% en 1994. Otras variables como, la proporción de estudiantes que concluyeron secundaria en 5 años o más con un máximo de tres repeticiones y el coeficiente de eficiencia, disminuyeron si se compara 1980 con 1994. Por otra parte, la cantidad de años lectivos necesarios para producir un graduado y para lograr un año aprobado, el coeficiente de desperdicio y la duración media para los graduados, aumentaron.” Cf. [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, febrero, 1997, pág. 11.]

²⁸⁹ Lo cual parece indicar que en la Administración Calderón Fournier se dio un deterioro educativo con relación a lo que evidencian estos indicadores). Idem..

²⁹⁰ Ibid., pp. 12-13.

²⁹¹ Ibid, p. 37.

²⁹² A partir de la anterior investigación se puede establecer las características del estudiante promedio que finaliza la secundaria en Costa Rica: mujer, soltera, residente en zona urbana, jefe de familia un hombre con escolaridad mediana, familia con una o menos niños y parte del cuarto o del quinto quintil de ingresos. Cf. [Montiel, Nancy; Rojas, Hugo. Ibid., p. 37.]

²⁹³ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 75]

²⁹⁴ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 77]

²⁹⁵ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 212]

²⁹⁶ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 215]

²⁹⁷ Cf. [Barahona, Hazel: "Estudiar solo está de moda", *La Nación*, 1 de noviembre de 1998]

²⁹⁸ Hay 92 institutos y academias privadas que se dedican a cubrir este sector de estudiantes (un 44,85 del total).

²⁹⁹ Cf. [*Estado de la Nación* 4, 19998, pp. 73 y 74]

³⁰⁰ Véase [*Estado de la Nación* 3, 1997, p. 62]

³⁰¹ Cf. [*Estado de la Nación* 4, 19998, pp. 73]

³⁰² Véase [*Estado de la Nación* 4, 1998, pp. 71, 72]

³⁰³ Cf. [*La Nación*, 5 de noviembre 1998]

³⁰⁴ La sociedad deberá ponerle cuidado, también, a aquellas instituciones privadas que ofrecen mala calidad, a pesar de tener mayores posibilidades para su labor académica.

³⁰⁵ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 70]

³⁰⁶ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 85-87]

³⁰⁷ Los problemas de la *repitencia* no son solo producto de dificultades socioeconómicas de los estudiantes, también revela el carácter inapropiado de programas, objetivos, docentes y condiciones generales para la práctica educativa.

³⁰⁸ Mientras que en 1980 el ciclo lectivo era de 211 días, ya en 1985 era de 171 días y de 167 en 1990, en 1994 fue de 169. Cf. [*Estado de la Nación* 4, 19998, p. 77]

³⁰⁹ Se negoció con lo gremios pasar a los 200 días de manera gradual y ampliar el tiempo de clases en un 18%. Ya en 1997 la secundaria tenía 190 días y la primaria 177, para el año siguiente la primaria se igualó el ciclo de está última a la primera. Cf. [*Estado de la Nación* 4, 19998, p. 77]

³¹⁰ En 1999, el nuevo marco legal se llamó: Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes" y da más autoridad al educador. Cf. [Barahona, Hazel: "Conducta será vital", *La Nación*, 25 de febrero de 1999]

³¹¹ *La Nación*, 7 de febrero de 1999, Suplemento *VIVA*, p. 24.

³¹² *La Nación*, 7 de febrero de 1999, pp. 4A y 5A.

³¹³ *La Nación*, 7 de febrero de 1999, pp. 4A y 5A.

³¹⁴ Cfr. [Ramírez, Alexander: "Educadores contra reformas", *La Nación*, sábado 6 de febrero de 1999].

³¹⁵ Cf. [Barahona, Hazel: "Cambio gradual en bachillerato", *La Nación*, 2 de marzo de 1999, p. 12 A]

³¹⁶ Cf. [Barahona, Hazel: "FES amenaza con otra marcha", *La Nación*, 6 de marzo de 1999]

³¹⁷ Su cobertura en 1997 fue de 30% en la primaria, de 40% en la secundaria y de 50% en la técnica aproximadamente. Cf. [*Estado de la Nación 4*, 19998, pp. 75]

³¹⁸ En mayo de 1998 se inauguraron 396 laboratorios de informática con 6.559 computadoras para 66.000 estudiantes (*Informática 21*) y en 1999 capacitación para 15.500 educadores y la enseñanza de la computación para 225.000 niños A fines de 1999 se suponía habría 7.420 computadores en escuelas y colegios públicos. Cf. [*La Nación*, Editorial, 13 de febrero de 1999, p. 13 A]

³¹⁹ En 1996 hubo 98.000 niños, en 1997 subió a 152.000. cf. [Herrera, Mauricio: "Gobierno se somete a examen", *La Nación*, 23 de abril de 1998]. En 1994 se atendió 29 escuelas, en 1995 fueron 278, el siguiente año 398 y en 1997 569. Cf. [*Estado de la Nación 4*, 19998, pp. 75]

³²⁰ Véase [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pág. 76.]

³²¹ Cf. [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]

³²² Cf. [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]

³²³ Cf. [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.]

³²⁴ "Las estimaciones permiten concluir que el esfuerzo que la sociedad requiere para lograr las metas del EDUCACIÓN-2005 sobrepasa el 6% del PIB, puesto que aparentemente ya para el año 2000 existiría un faltante. Además, para financiar la necesidad adicional de fondos, se requeriría del Gobierno y de la sociedad un esfuerzo muy grande, por cuanto para el año 2000 se debería generar un 3% adicional de ingresos fiscales o se necesitaría reasignar el gasto. Ambas opciones son limitadas por cuanto los ingresos tributarios del país han mostrado ser bastante rígidos (la razón ingresos tributarios al PIB promedio del período 1980- 1995 fue del 14%, en 1995 fue de 14,4% y no ha superado nunca el 16%), y por otra parte, el gasto del gobierno tiene poco margen de maniobra (en 1995 un 79% del gasto era fijo, porcentaje que fue absorbido por salarios, pensiones, intereses de deuda interna y externa, CAT, y universidades estatales)." Véase [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pag. 92.]

³²⁵ En 1997 se distribuyeron más de 4 millones de libros. Cf. [*Informe de la Nación* 4, 1998, p. 39]

³²⁶ Ver [Rodríguez, 1998, p. 638].

³²⁷ El primer dato representa un 5,7% y el segundo un 6,5% del PIB, según la vieja metodología para calcular el PIB. Hay varias informaciones que se han suministrado durante 1999, y los montos no coinciden. Véase [*La Nación*, editorial del 8 de febrero de 1999], [Leitón Patricia y Matute Ronald: "Refuerzo a educación y obras", *La Nación*, 31 de agosto de 1998, p. 6 A.], y finalmente [Solano, Montserrat: Poca inversión en aulas", *La Nación*, 19 de agosto de 1999, p. 4A]

³²⁸ Esto requiere muchas acciones que no es nuestro objetivo detallar en este trabajo. Por ejemplo con relación a los recursos suministrados. Pero también con relación a los métodos y opciones que permitan rescatar a los desertores, los repitentes y promover completar los estudios de secundaria. Los métodos a distancia y la educación nocturna son importantes de fortalecer. Es correcta la iniciativa reciente del Ministerio de Educación Pública por una "educación abierta" en los nocturnos que arrancó en marzo de 1999. Cf. [Barahona, Hazel: "Nocturnos darán educación abierta", *La Nación*, 18 de febrero de 1999, p. 8 A.]

³²⁹ Uno de los problemas fundamentales en la administración pública es la rigidez que existe en cuando a la formación, selección y capacitación de los empleados públicos. Por ejemplo, la inamovilidad de los empleados públicos después de seis meses en el cargo representa una rigidez que afecta la eficiencia del trabajo estatal. Es evidente que en muchos casos hay una buena colección de funcionarios que fueron contratados para una tarea específica que luego se dejó de requerir y que permanecieron empleados por el Estado. Este tipo de empleados suele ser difícil de reciclar y de reorientar hacia otro tipo de actividades, con lo cual se contribuye a la ineficiencia del servicio. Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 164]

³³⁰ Cf. [Hausmann, Ricardo: "Avances parciales y estancamientos en el proceso de reforma estructural costarricense" en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 11]

³³¹ Ver [Piza, 1998, p. 476].

³³² Cf. [Hausmann, Ricardo. "Avances parciales y estancamientos en el proceso de reforma estructural costarricense" en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desa-*

rollo económico en Costa Rica, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 11.]

³³³ Cf. [Hausmann, Ricardo. “Avances parciales y estancamientos en el proceso de reforma estructural costarricense” en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 11:.]

³³⁴ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 216]

³³⁵ cf. [Barahona, Hazel: “Pugna por novedad educativa”, *La Nación*, 1 de abril de 1999]

³³⁶ Cf. [Macaya, Gabriel: “La utopía de la educación”, *La Nación*, 21 de febrero de 1999, p. 15 A.]

³³⁷ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 216]

³³⁸ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 216]

³³⁹ Cf. [Lara, Juan Fernando: “Alta tecnología a zona rural”, *La Nación*, 1 de abril de 1999]

³⁴⁰ El INA deberá cambiar su modelo dentro de un sistema. Su calidad administrativa es un elemento a su favor en los próximos años. Recientemente obtuvo la acreditación con la norma ISO 9002-94. Cf. [*La Nación*, 1 de marzo de 1999]

³⁴¹ Un detalle importante en Costa Rica es la debilidad de la educación técnica, si se la compara con la educación superior o con la secundaria académica. Para empezar el 72% de las áreas técnico-vocacionales están en las áreas rurales, poseen matrículas estancadas y, ya en las ofertas en áreas urbanas, poseen muy pocas especialidades y su calidad académica es cuestionada.

³⁴² Véase [Robbins y Gindling, 1997, p. 27]

³⁴³ Véase [Robbins y Gindling, 1997, p. 32]

³⁴⁴ Véase [Robbins y Gindling, 1997, p. 33]

³⁴⁵ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 64]

³⁴⁶ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 109-111.]

³⁴⁷ “Con la aprobación de estas reformas, basadas en la planificación y la coordinación universitaria, quedó plasmada en la Constitución Política de Costa Rica una de las más

avanzadas legislaciones en torno a garantizar un adecuado financiamiento a la educación superior. Para todos los efectos, parecía que el problema quedaba resuelto." Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 109.]

³⁴⁸ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 111.]

³⁴⁹ Véase [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pag. 13.]

³⁵⁰ Idem..

³⁵¹ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 119, 120.]

³⁵² Cf. [Comisión de Enlace: "Convenio de financiamiento de la educación superior universitaria estatal", 1998, p. 2]

³⁵³ Cf. [Comisión de Enlace: "Convenio de financiamiento de la educación superior universitaria estatal", 1998, p. 2]

³⁵⁴ Es el artículo 10 del convenio. Cf. [Comisión de Enlace: "Convenio de financiamiento de la educación superior universitaria estatal", 1998, p. 5]

³⁵⁵ Un detalle adicional, el porcentaje de presupuesto asignado a cada una de diferentes universidades estatales desde 1980 hasta la fecha ha sido básicamente el mismo.

³⁵⁶ Existen estudios que confirman que existe una relación entre la desigualdad en la distribución del ingreso y la desigualdad en la distribución de opciones educativas en América Latina. Puesto en otros términos: una inversión en educación con amplia cobertura y proyección social habría permitido mejores condiciones de distribución de la riqueza y disminución de la pobreza. Ibid., pág. 6.

³⁵⁷ Ibid., pag. 4.

³⁵⁸ Véase [Thurow, 1996, p. 299]

³⁵⁹ Véase [Thurow, 1996, p. 296]

³⁶⁰ Véase [Thurow, 1996, p. 302]

³⁶¹ Véase [BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, 1996, p. 205]

³⁶² Véase [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pag. 7.]

³⁶³ Ibid., pag. 6-7.

³⁶⁴ Ibid., pag. 12.

³⁶⁵ Cf. [Vargas, Thelmo: "Reforma fiscal: políticas e instituciones" en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998. P. 127.]

³⁶⁶ "De acuerdo a Montiel (1996:48), el 71% de los que asistieron a la educación superior pertenecía al 40% más pobre de la población." Idem.

³⁶⁷ Cf. [Mora, Jorge: *La inversión estatal en educación superior en Costa Rica*, Heredia. UNA, 1996. p. 45]

³⁶⁸ Cf. [CONARE-OPES: *Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 24]

³⁶⁹ Cf. [CONARE-OPES: *Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 170]

³⁷⁰ Cf. [CONARE-OPES: *Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 251]

³⁷¹ Véase [CONARE-OPES: "*La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*", San José: CONARE-OPES, 1997, p. 49]

³⁷² Véase [CONARE-OPES: "*La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*", San José: CONARE-OPES, 1997, p. 52]

³⁷³ Cf. [CONARE-OPES: *Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales 1996*, San José: CONARE-OPES, 1997, p. 20]

³⁷⁴ Ibid., pag. 11.

³⁷⁵ "es preocupante la tendencia que se observa a una disminución de los aportes estatales, o su reasignación hacia los niveles educativos precedentes..." Cf. [Tünnermann B., Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 60.]

³⁷⁶ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 50]

³⁷⁷ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 53]

³⁷⁸ "En última instancia, si se espera que la Universidad o cualquier otra institución de Educación Superior realicen una contribución significativa al cambio y al progreso de la sociedad, el Estado y la sociedad deben percibir a la Educación Superior no como

una carga para el presupuesto público sino, más bien, como una inversión nacional a largo plazo, para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social. Ese es también el marco dentro del cual debe manejarse el problema de las responsabilidades de distribución de costos. En conclusión, el sostén público a la Educación Superior sigue siendo esencial para asegurar su misión educativa, social e institucional.” Cf. [Tünnermann B., Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 66.]

³⁷⁹ Véase [Montiel, Nancy; Ulate, Anabel; Peralta, Luis C. y 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, febrero, 1997, pag. 16.]

³⁸⁰ Una consecuencia particular del contexto histórico: el camino hacia una sociedad de conocimiento implica el requerimiento de mayores recursos para la investigación con significado (ya sea nacional o internacionalmente).

³⁸¹ La investigación y la construcción de la conciencia colectiva nacional no se pueden medir de la misma manera que el interés de una formación profesional individual. Esta última, en términos de costos de las instituciones correspondientes, sí puede regularse por las leyes de la oferta y la demanda sociales, aunque sin ausencia de acciones solidarias socialmente con los sectores más débiles de la nación.

³⁸² Véase [Rosero, Luis: “La revolución demográfica”, *La Nación*, 31 de enero de 1999, p. 19A.]

³⁸³ Idem.

³⁸⁴ Idem.

³⁸⁵ Cf. [UCR y PNUD, *Boletín del Observatorio del Desarrollo*, Año 1, No 2, Enero-febrero 1999, p. 7]

³⁸⁶ Cf. [*La Nación*, 7 de febrero de 1999.]

³⁸⁷ Un dato que deberá evaluarse en el futuro: entre 1993 y 1997 los jóvenes constituyen la mitad de los desempleados; y se estima que mucho del problema es consecuencia de la ausencia o debilidad o inadecuación educativas. La tasa de participación de jóvenes en el empleo decayó en ese mismo periodo: de 42,8% al 40,0%. Esta información es producto de una investigación hecha por Francisco de Paula Gutiérrez para CEFSA. Cf. [Avalos, Angela: “Jóvenes y mujeres sin empleo”, *La Nación*, 21 de setiembre de 1998, p. 6 A.]

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] Altmann, Josette: *Costa Rica en América Latina*, San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO; 1998.
- [3] 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.
- [4] Banco Interamericano de Desarrollo - BID: *A la búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*, San José, Costa Rica: 1996.
- [5] Baruch, Leonel: Locución transcrita en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998.
- [6] Castro Vega, Oscar: *Fin de la Segunda República. Figueres y la Constituyente del 49*, San José, Costa Rica: 1996.
- [7] Cerdas, Rodolfo: *La otra cara del 48. Guerra fría y movimiento obrero en Costa Rica 1945-1952*, San José: EUNED, 1998.
- [8] Céspedes, Víctor Hugo / Jiménez, Ronulfo: *Costa Rica: una economía en recesión. Informe sobre la economía en 1996*. Academia de Centroamérica, San José, Costa Rica: 1997.
- [9] Céspedes, Víctor Hugo: "Crecimiento y condiciones sociales", en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998.
- [10] Chaves, Gisella / Barrantes, Celia / Cambronero, Marielos / López, Maycool: *Caracterización del sector exportador en Costa Rica: 1992-1997*, Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas, Monografía # 51, junio de 1998.
- [11] Comisión de Enlace: "Convenio de financiamiento de la educación superior universitaria estatal", 1998.

- [12] Comisión Económica para América Latina, CEPAL: *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe*, 1996.
- [13] CONARE- OPES: información suministrada por la División de Sistemas, 1999.
- [14] CONARE- OPES: información suministrada por la División de Sistemas, 2000.
- [15] CONARE- OPES: Documentos suministrados por la División de Sistemas, 1999.
- [16] CONARE-OPES: *Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales 1996*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1997.
- [17] CONARE-OPES: *La situación laboral y otras características de los graduados de 1995 de las universidades estatales*, San José, Costa Rica: CONARE-OPES, 1997.
- [18] Contraloría General de la República: *Memoria Anual 1981-1997. Liquidaciones Presupuestarias de las Instituciones de Educación Superior estatal 1989-1997*.
- [19] Contreras, Carlos: "La pobreza", *Síntesis*, No. 23, Enero julio 1995, España.
- [20] DGEyC: *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples*, 1998.
- [21] Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.
- [22] Fernández Alfaro, Joaquín Alberto: *Oduber*, San José, Costa Rica: EUNED, 1997.
- [23] 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.
- [24] Fisher, Julie: *The road to Rio*, Westport, Connecticut: Praeger, 1993.
- [25] Fox, James: "US aid to Costa Rica: An overview", Agency for International Development, Centre for Development Information and Evaluation, noviembre de 1995.
- [26] Gudián, Rodolfo: Locución transcrita en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998.
- [27] Hausmann, Ricardo: "Avances parciales y estancamientos en el proceso de reforma estructural costarricense" en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998.

- [28] Imprenta Nacional: Alcance de *La Gaceta*, 9 de febrero de 1977.
- [29] Imprenta Nacional: *La Gaceta* N. 129, 8 de julio de 1996.
- [30] Imprenta Nacional: *La Gaceta* N. 17, 26 de enero de 1999.
- [31] Imprenta Nacional: *La Gaceta* N. 4, 7 de enero de 1976.
- [32] Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998.
- [33] 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.
- [34] Lizano, Eduardo: *Ajuste y crecimiento en la economía de Costa Rica 1982-1994*, Academia de Centroamérica, 1999.
- [35] López, Juan Diego: *Los cuarenta días de 1948*. Heredia: EUNA, 1998.
- [36] MIDEPLAN: *Plan nacional de desarrollo humano*, en la dirección de Internet <http://www.mideplan.go.cr>.
- [37] Ministerio de Educación Pública, División de Control de la Calidad: "Promoción pruebas de Bachillerato", 1998.
- [38] Ministerio de Educación, División de Control de Calidad: "Las instituciones de educación media de Costa Rica", San José, Costa Rica: 1998.
- [39] 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.
- [40] 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.
- [41] Mora, Jorge: *La inversión estatal en educación superior en Costa Rica*, Heredia. UNA, 1996.
- [42] Observatorio del desarrollo: *Tendencias del Desarrollo Costarricense*, (disco compacto) 1998.
- [43] Observatorio del desarrollo: *Tendencias del Desarrollo Costarricense*, (disco compacto) 2000.
- [44] Oreamuno, Rodrigo: Locución en Jiménez, Ronulfo: *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia Centroamérica 1998.

- [45] Organización de las Naciones Unidas: *Estudio Económico y Social Mundial 1995*. Nueva York: Naciones Unidas, 1995.
- [46] PROCOMER: *Exportaciones de Costa Rica: análisis de las estadísticas*, 1997.
- [47] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1997*, Madrid, España: Ediciones Mundi-Prensa, 1997.
- [48] Proyecto Estado de la Nación: *Estado de La Nación 3*, San José, Costa Rica, 1997.
- [49] Proyecto Estado de la Nación: *Estado de La Nación 4*, San José, Costa Rica, 1998.
- [50] Robbins, Donald / Gindling, J.H.: "Liberalización comercial, expansión de la Educación y desigualdad en Costa Rica". FFCE,UCR, N.27 de Divulgación Económica, octubre,1996.
- [51] Rodríguez, Eugenio: *Voces del 43*, San José, Costa Rica: EUCR, 1995
- [52] Rodríguez, Miguel Angel: Locución en Jiménez, Ronulfo: *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia Centroamérica 1998.
- [53] Rojas Bolaños, Manuel: *Los años ochenta y el futuro incierto*. Serie Nuestra Historia, fascículo 20. Segunda Reimpresión, EUNED, San José, 1997.
- [54] 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.
- [55] Rovira Mas, Jorge: *Costa Rica en los años '80*. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir, S.A., ICADIS, CRIES, 1987.
- [56] Ruiz, Angel: *Entre la política y la filosofía. Gramsci y la crítica al marxismo*. San José, Costa Rica: EUCR, 2000.
- [57] Ruiz, Angel: *La Tercera República. Ensayo sobre la Costa Rica del futuro*, San José, Costa Rica, 1991.
- [58] Ruiz, Angel: *Ocaso de una utopía. En las entrañas del marxismo*. San José, Costa Rica: Editorial de la UCR, 1993.
- [59] Ruiz, Angel: *Universidad y sociedad en América Latina*, San José, Costa Rica: FLACSO-UNA, 1994.
- [60] Ruiz, Marco Vinicio: Locución transcrita en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998.

- [61] Sauma, Pablo / Trejos, Juan Diego: *Evolución reciente de la distribución del ingreso en Costa Rica. 1977-1986*, Instituto de Investigación en Ciencias Económicas, San José, Costa Rica: UCR, 1990.
- [62] Seligson, Mitchell / Martínez, Juliana / Trejos, Juan Diego: *Reducción de la pobreza en Costa Rica: el impacto de las políticas públicas*. San José, Costa Rica: IICE-UCR, 1996.
- [63] Sojo, Carlos / Rojas, Manuel: *El malestar con la política*, San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO, 1995.
- [64] Sojo, Carlos: *Los de en medio*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 1997.
- [65] Solís, Manuel Antonio: *Costa Rica: ¿Reformismo socialdemócrata o liberal?*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, 1992.
- [66] Stiglitz, Joseph: "Más instrumentos y metas más amplias: desde Washington hasta Santiago", en Jiménez, Ronulfo (Editor): *Estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica*, San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica, 1998.
- [67] Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, Argentina: Javier Vergara Editor, 1996.
- [68] Tünnermann B., Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José, Costa Rica: 1997.
- [69] Ulate, Anabel: *La deuda interna. Una confusión, un problema, una solución*, San José, Costa Rica: IICE-UCR, 1997.
- [70] 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.
- [71] Universidad de Costa Rica / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: *Boletín del Observatorio del Desarrollo*, Año 1, No 2, Enero-febrero 1999.
- [72] Unión Internacional de Telecomunicaciones: *Indicadores de telecomunicaciones de las Américas*, abril 2000.
- [73] Vargas, Jorge: *Modelo metodológico para la evaluación y planificación de un sistema curricular en el ITCR*, ITCR, 1984.
- [74] Vargas, Luis Paulino: *UNED de Costa Rica. Realidad y esperanza*, San José, Costa Rica: EUNED, 1996.

- [75] 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.
- [76] 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.
- [77] Vega, Milena *et al*: "Cambios en la estructura de clases de Costa Rica a partir de la década del ochenta (1987-1995)", Instituto de Investigaciones Sociales, UCR, 1996.
- [78] Vega, Milena: "Cambios en la sociedad costarricense en las décadas de los ochenta y noventa", *Anuario de Estudios centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 1996.
- [79] World Bank: *Strategies for Higher Education Reform, Higher Education Policy Paper-Draft*. Washington D.C, USA: World Bank, 1992.
- [80] World Bank: *World Development Indicators 1997*. Washington D.C., USA: World Bank, 1997.

ARTÍCULOS DE PRENSA

ARTÍCULOS DE OPINIÓN

- [1] Arias, Oscar: "Un balance y una predicción", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 19 de agosto de 1999, p. 15 A.
- [2] Arias, Oscar: "¿Un 'hombre fuerte'?", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 16 de setiembre de 1999, p. 15 A.
- [3] Cámara de Industrias de Costa Rica: "Foro industrial", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 7 de marzo de 1999.
- [4] Carazo, Rodrigo: "Volver atrás, ¿será posible?", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 23 de enero de 1999.
- [5] Castillo, Francisco: "Nuestra justicia y el siglo XXI", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 31 de enero de 1999.
- [6] Cerdas, Rodolfo: "Costa Rica: se acerca la hora", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 5 de setiembre de 1999, p. 15 A.
- [7] De la Cruz, Yalena: "Fortalecer la CCSS", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 18 de febrero de 1999.
- [8] Garnier, Leonardo: "Tras el 'combo', ¿qué?", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 23 de marzo del 2000.
- [9] Garnier, Leonardo: "Educación, PIB y viceversa", distribuido por Internet a finales de abril del 2000.
- [10] Gutiérrez Góngora, Jaime: "El problema somos los ticos", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 14 de julio del 2000, p. 15 A.
- [11] Gutiérrez Saxe, Miguel: "Dos cosas más sobre el financiamiento universitario", borrador manuscrito, 1994.
- [12] Gutiérrez Saxe, Miguel: "Financiamiento de las universidades", Diario *La República*, 10 de febrero de 1994.
- [13] Gutiérrez Saxe, Miguel: "Respuestas sabias", *La Nación*, 25 de setiembre de 1999, p. 15 A.
- [14] Gutiérrez Sch., Rodrigo: "Hacia una regulación general", Semanario *Universidad*, San José, Costa Rica: 6 de marzo de 1998.
- [15] Jaramillo, Juan: "Las escuelas de medicina", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 29 de diciembre de 1998.

- [16] Jaramillo, Juan: "Nueva universidad", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 26 de marzo de 1999.
- [17] Jaramillo, Orlando: "Competencia profesional", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 28 de diciembre de 1998.
- [18] Macaya, Gabriel: "La utopía de la educación", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de febrero de 1999.
- [19] Méndez Mata, Rodolfo: "Nada fácil", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 24 de febrero de 1999.
- [20] Méndez Mata, Rodolfo: "Visión de futuro", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 6 de marzo de 1999.
- [21] Molina, Iván: "Origen de la reforma social", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 19 de abril del 2000.
- [22] Montaner, Carlos: "Las potencias bananeras", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de marzo de 1999.
- [23] Naranjo, Fernando: "Los errores del 'modelo'", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 26 de agosto de 1998.
- [24] Rosero, Luis: "La revolución demográfica", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 31 de enero de 1999.
- [25] Sancho, Hilda: "Calidad de la atención médica", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 23 de noviembre de 1998.
- [26] Sancho, Hilda: "Formación Médica", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 5 de abril de 1999.
- [27] Sobrado, Juan José: "Razón de la desconfianza", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de marzo de 1999.
- [28] Sobrado, Miguel: "Acreditación de carreras", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 9 de marzo de 1999.
- [29] Sobrado, Juan José: "¿Empresas o administración?", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 10 de abril de 1999.
- [30] Sobrado, Miguel: "Rendición de cuentas", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 16 de diciembre de 1998.
- [31] Sobrado, Miguel: "Tribunales cautelares", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 8 de enero de 1999.
- [32] Solís, Ottón: "Lenguaje del subdesarrollo", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 24 de febrero de 1999.

- [33] Tovar, Roberto: "Acción con prioridad social", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 28 de setiembre de 1998.
- [34] Urbina, Alejandro: "El origen del deterioro", columna Buenos Días, Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 2 de junio del 2000, p. 15 A.

REPORTES PERIODÍSTICOS

- [35] Avalos, Angela: "Garantizan dinero a las pensiones", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 2 de marzo de 1999.
- [36] Avalos, Angela: "Jóvenes y mujeres sin empleo", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de setiembre de 1998.
- [37] Avalos, Angela: "Más turistas nos visitan", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 29 de diciembre de 1998.
- [38] Avalos, Angela: "Plan para actualizar a los médicos", Diario *La Nación*, 8 de agosto de 1999.
- [39] Avalos, Angela: "País con buena nota en salud", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 22 de junio del 2000, p, 5A.
- [40] Barahona, Hazel: "Cambio gradual en bachillerato", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 2 de marzo de 1999.
- [41] Barahona, Hazel: "Conducta será vital", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 25 de febrero de 1999.
- [42] Barahona, Hazel: "Estudiar solo está de moda", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 1 de noviembre de 1998.
- [43] Barahona, Hazel: "FES amenaza con otra marcha", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 6 de marzo de 1999.
- [44] Barahona, Hazel: "Más apoyo a educación técnica", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 16 de febrero de 1999.
- [45] Barahona, Hazel: "Nocturnos darán educación abierta", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 18 de febrero de 1999.
- [46] Barahona, Hazel: "Pugna por novedad educativa", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 1 de abril de 1999.
- [47] Barahona, Hazel: "Reto a educación técnica", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 8 de marzo de 1998.
- [48] Barquero, Marvin: "Ciencia impulsa exportaciones", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 4 de mayo de 1999.

- [49] Barquero, Marvin: "Incentivos apenas cumplen", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 12 de octubre de 1998.
- [50] Bulkeley, William: "Para graduarse, haga clic y siga las instrucciones", *The Wall Street Journal*, incluido en Diario *La Nación*, 23 de marzo de 1999.
- [51] Burgos, Nidia: "Prevea hoy ... su futuro", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 13 de octubre de 1998.
- [52] Colegio de Periodistas: "Frecuencias de radio y televisión deben ser licitadas por el Estado", Diario *La Nación*, 26 de marzo del 2000.
- [53] Délano, Manuel: "Crece la desconfianza de los latinoamericanos en sus conciudadanos, líderes e instituciones", Diario *El País* (digital), España: 14 de mayo del 2000.
- [54] Delgado, Edgar: "Afloran diferencias sociales", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de setiembre de 1998.
- [55] Delgado, Edgar: "Ardua lucha en turismo", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 22 de marzo de 1999.
- [56] Delgado, Edgar: "Más fuerza a educación técnica", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 12 de agosto de 1998.
- [57] Delgado, Edgar: "País atrae 18 nuevas empresas", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 27 de diciembre de 1998.
- [58] Delgado, Edgar: "País debe sanar su infraestructura", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 20 de marzo de 1990.
- [59] Delgado, Edgar: "País suma competitividad", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 5 de abril de 1999.
- [60] Delgado, Edgar: "Firmas ticas buscan oportunidades", 5 de enero de 1999.
- [61] Delgado, Edgar: "Economía crecería menos". *La Nación*, 2 de setiembre de 1999, p. 27 A.
- [62] Delgado, Edgar. *La Nación*, 20 de setiembre de 1999, p. 36 A.
- [63] Diario *La Nación*, Agencia *France Press*, San José, Costa Rica: 19 de marzo de 1999.
- [64] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 2 de setiembre de 1998.
- [65] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de febrero de 1999.
- [66] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 3 de noviembre de 1998.
- [67] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 5 de noviembre 1998.
- [68] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 7 de febrero de 1999.

- [69] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 1 de marzo de 1999.
- [70] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 12 de agosto de 1998.
- [71] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 17 de setiembre de 1998.
- [72] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de febrero de 1999.
- [73] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de noviembre de 1998.
- [74] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 24 de febrero de 1999.
- [75] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 6 de mayo de 1998.
- [76] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: Editorial, 13 de febrero de 1999.
- [77] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: Editorial, 31 de julio del 2000.
- [78] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: Editorial, 6 de setiembre de 1998.
- [79] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: Editorial, 8 de febrero de 1999.
- [80] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: Editorial, 21 de julio del 2000.
- [81] Diario *La Nación*: "Cae desempleo europeo", San José, Costa Rica: 16 de noviembre de 1999.
- [82] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: "Japón solicita reforma mundial",
Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 18 de enero de 1999.
- [83] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: "Prevalcen las desigualdades", Dia-
rio *La Nación*, San José, Costa Rica: 10 de setiembre de 1998.
- [84] Diario *La Nación*, San José, Costa Rica, Agencia EFE: "Cultura: base del
desarrollo", San José, Costa Rica: 19 de marzo de 1999.
- [85] *El Financiero*: "Guía Universitaria", marzo de 1998.
- [86] Feigenblatt, Hazel: "Buscan solución a red cantonal", Diario *La Nación*, San
José, Costa Rica: 24 de febrero de 1999.
- [87] Feigenblatt, Hazel: "CCSS enfatizará en inversiones", Diario *La Nación*, San
José, Costa Rica: 8 de octubre de 1998.
- [88] Feigenblatt, Hazel: "Hidroeléctricas coquetean al país", Diario *La Nación*,
San José, Costa Rica: 2 setiembre de 1998.
- [89] Feigenblatt, Hazel: "Giro en Banco Mundial", Diario *La Nación*, San José,
Costa Rica, 21 de diciembre de 1999.
- [90] Herrera, Berlioth: "Salud y educación sin recortes", Diario *La Nación*, San
José, Costa Rica: 27 de mayo de 1998.
- [91] Herrera, Berlioth: "Variarán pensiones de maestros", Diario *La Nación*, San
José, Costa Rica: 24 de febrero de 1999.

- [92] Herrera, Mauricio: "Gobierno se somete a examen", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 23 de abril d 1998.
- [93] Herrera, Mauricio: "Pesimistas, inconformes... pero felices", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de febrero de 1999.
- [94] Herrera, Mauricio: "Presidente pide mayor esfuerzo", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de febrero de 1999.
- [95] Herrera, Mauricio: "Ticos siguen fieles al Estado", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de mayo de 1998.
- [96] Herrera, Mauricio: "'Combo' detonó la frustración", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 25 de junio del 2000, p. 4A.
- [97] Jacobsen, Sally: "Bisturí al FMI", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 28 de setiembre de 1998.
- [98] Lara, Juan Fernando: "Alta tecnología a zona rural", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 1 de abril de 1999.
- [99] Lara, Juan Fernando: "Atacarán corrupción", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 29 de julio del 2000, p. 12 A.
- [100] Leitón Patricia / Matute Ronald: "Refuerzo a educación y obras", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 31 de agosto de 1998.
- [101] Leitón, Patricia: "Crecen nuevas exportadoras", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 2 de noviembre de 1998.
- [102] Leitón, Patricia: "Fuerte alza en producción", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 17 de febrero de 1999.
- [103] Leitón, Patricia: "CAT, fuerte carga para el fisco", Diario *La Nación*, p. 4 A.
- [104] Leitón, Patricia / Guevara, José David: "Fuerte impulso a educación", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 2 de setiembre de 1999, p. 6 A.
- [105] Leitón, Patricia: "Resaltan Gasto social tico", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 14 de diciembre de 1999, p. 25 A
- [106] Loaiza, Vanesa: "Internet más ágil", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de febrero de 1999.
- [107] Loaiza, Vanessa / Solano, Montserrat: "Labor social a paso lento", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 6 de mayo del 2000.
- [108] Maldonado, Ricardo: "Biotecnología choca con comercio", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 22 de febrero de 1999.
- [109] Matute, Ronald: "Sólido apoyo a concertación", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 28 de setiembre de 1998.

- [110] Méndez, William: "Avanzan reformas al ICE", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 9 de febrero de 1999.
- [111] Méndez, William: "Dudan de aumento en penas", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 23 de marzo de 1999.
- [112] Moya, Ronald: "Un diálogo sin miedos", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 23 de marzo de 1999.
- [113] Noguera, Yanancy: "Cefsa: ojo a la crisis externa", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 8 de octubre de 1998.
- [114] Noguera, Yanancy: "Central tras otro año estable", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 16 de diciembre de 1998.
- [115] Noguera, Yanancy: "Difícil nuevo corte al gasto", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 22 de junio de 1998.
- [116] Noguera, Yanancy: "Exportaciones muy dinámicas", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 22 de setiembre de 1998.
- [117] Noguera, Yanancy: "No a privatización con monopolio", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 12 de octubre de 1998.
- [118] Ramírez, Alexánder: "Educadores contra reformas", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: sábado 6 de febrero de 1999.
- [119] Ramírez, Alexander: "Ingreso directo a carrera en la UNA", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 27 de enero de 1999.
- [120] Ramírez, Alexánder: "UCR agiliza trámites", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de febrero de 1999.
- [121] Sánchez, Aquileo: "A cosechar el efecto Intel", Diario *La Nación*, 6 de julio de 1998.
- [122] Sánchez, Aquileo: "Más CAT en menos manos", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 31 de agosto de 1998.
- [123] Segini, Giannina: "Telecomunicaciones con reglas obsoletas", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 2 de agosto del 2000, p. 5 A.
- [124] Solano, Montserrat: "Ticos recelan de la justicia", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 22 de marzo de 1999.
- [125] Solano, Montserrat: "Avanza control a las universidades", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de agosto de 1999, p. 5 A.
- [126] Solano, Montserrat: "Poca inversión en aulas", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 19 de agosto de 1999, p. 4 A.

- [127] Solano, Montserrat: "Promoción menor en Bachillerato", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 11 de diciembre de 1999
- [128] Solano, Montserrat: "Mercado exige a profesionales", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 20 de diciembre de 1999.
- [129] Solano, Montserrat: "Educación pública aun renquea", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 2 de abril del 2000.
- [130] Suarez, Josefa: "Pensión privada gana espacio", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 12 de octubre de 1998.
- [131] Venegas, Ismael: "Banca estatal provoca debate", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 20 de marzo de 1999.

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: EUCCR, 1999).
- *Entre la política y la filosofía. Gramsci y la crítica al marxismo*. (San José, Costa Rica: EUCCR, 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.