



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Thompson, Julie (1995)
“EDUCACIÓN SUPERIOR Y AJUSTE ESTRUCTURAL
EN COSTA RICA”
en Perfiles Educativos, No. 70 pp. 3-14.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y AJUSTE ESTRUCTURAL EN COSTA RICA.

Julie THOMPSON*

A partir del análisis del papel que juega la educación superior costarricense en el desarrollo nacional, dentro del nuevo orden económico global, la autora nos advierte de los efectos de la economía neoliberal en la educación superior en toda Latinoamérica. Por otra parte, nos invita a reflexionar sobre la finalidad de la educación y sobre el papel que debe desempeñar en la búsqueda y redefinición de los modelos de desarrollo, sin desatender el aspecto de la identidad nacional.



ADJUSTING THE FUTURE: HIGHER EDUCATION AND STRUCTURAL ADJUSTMENT IN COSTA RICA. *Considering the role which higher education plays in the national development of Costa Rica in the scope of the new economic global order, the author warns us of the effects of a neoliberal economic model in higher education in all Latino America. Moreover, Thompson, invites us to reflect on the goal of education and on the role that it should play in the search and redefinition of models of development, without neglecting the aspect of national identity.*

La relación entre educación y desarrollo económico siempre ha sido problemática, fruto de las múltiples conexiones entre el Estado, la sociedad civil y la economía. Desde el marcado optimismo de la postguerra al pesimismo de las últimas dos décadas, investigadores de la educación, planificadores, administradores y aquellos encargados del diseño de políticas educativas han buscado las claves para entender cómo las inversiones educativas, los diferentes modelos de enseñanza, aprendizaje e investigación, y las estrategias generales de planeamiento y organización educativo orientan los diferentes resultados, dependiendo de las historias, economías, políticas y contextos sociales nacionales que influyen en los sistemas educativos. El advenimiento de un nuevo orden económico global ha generado nuevos desafíos y dificultades en un ambiente de alto dinamismo. Este último elemento ha agregado una nueva dimensión a la ya compleja búsqueda de claves. De hecho, comúnmente se observa que las preguntas acerca de las relaciones entre educación y desarrollo, tanto como sus previsoras respuestas, están teñidas del énfasis en cómo incrementar la producción, y sólo secundariamente del porqué más educación y crecimiento económico son necesariamente parte de un concepto más comprensivo del desarrollo humano. Como ejemplo, el más reciente informe del desarrollo humano publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo nos invita a recordar el elocuente llamado de Immanuel Kant «de tratar a la humanidad como un fin en sí mismo, y no como el medio únicamente». Este informe sintetiza enfáticamente uno de los principios relacionados con la educación ante la inminente presencia del cambio de siglo.

* Candidata a Doctor en la Escuela de Estudios de Educación e Información de la Universidad de California.

Muy a menudo se argumenta (correctamente) que inversiones en las personas incrementan su productividad. Asimismo se argumenta (erróneamente) que el desarrollo humano simplemente significa desarrollar recursos humanos -incrementar el capital humano.

Esta propuesta confunde fines y medios. Las personas no son simplemente instrumentos para producir bienes. El propósito del desarrollo no es simplemente producir mayor valor agregado independientemente de su uso. Lo que se debe evitar a toda costa es ver a los seres humanos como simples medios de producción y prosperidad material, entendiendo la última como el fin de un análisis causal -una extraña inversión de fines y medios (PNUI, 1994: 15).

Esta preocupación responde a nuevas preguntas acerca de las consecuencias de Los programas de ajuste estructural para los sistemas educativos a nivel mundial. A su vez, es una respuesta a varios documentos claves, todos ellos escritos bajo los auspicios de organizaciones internacionales en los últimos cinco años, los cuales apuntan a comprender las relaciones entre los cambios económicos globales, el ajuste estructural y la educación. Este artículo explora el caso de la educación superior en Costa Rica como un ejemplo particular de cómo los cambios macroeconómicos de las pasadas dos décadas han afectado el discurso contemporáneo sobre el desarrollo y la educación superior. Para lograr este objetivo es necesario: 1) elaborar las principales características demográficas, económicas y legales del sistema de educación superior en el país, 2) describir la situación de Costa Rica en relación con los cambios económicos, políticos e ideológicos de la década de los ochenta, 3) explorar dos temas importantes -elitismo y privatización- que enfrentan los sistemas de educación superior, y finalmente 4) discutir el papel de la educación superior en el desarrollo nacional y algunas de las implicaciones teóricas que se desprenden de los puntos anteriores.

I. La educación superior en Costa Rica

a) Antecedentes históricos

La importancia y necesidad de la educación superior en Costa Rica se planteó desde los albores de la Independencia, en 1821. La Casa de Enseñanza de Santo Tomás su fundó en 1814 y se transformó en una institución explícitamente de carácter superior en 1843, cuando se abrió la Universidad de Santo Tomás.² Sin embargo, esta universidad tuvo una vida corta y un muy limitado alcance, y fue cerrada en 1888. Entre los años 1888-1940, los estudios superiores se caracterizaron por su organización en Escuelas Profesionales adscritas a Colegios o Facultades, tales como la Escuela de Derecho, las facultades de Medicina, Ingeniería, Farmacia y Cirugía, y las Escuelas de Obstetricia, Farmacia, Bellas Artes, Normal y de Agricultura. Durante estos años hubo varios intentos de apertura de una Universidad, pero ninguno de ellos se realizó hasta después de la difusión de las recomendaciones de la Misión Pedagógica Chilena, y especialmente su «Proyecto de Creación de la Universidad Autónoma de Costa Rica», en 1935. En 1940, una coyuntura política y social permitió cambios políticos y sociales de gran trascendencia, y el ideal universitario finalmente se concretó. Bajo la Presidencia del doctor Rafael Calderón Guardia, del partido social-cristiano, y con el apoyo de los sindicatos, el partido comunista y la iglesia católica, un conjunto de reformas y leyes sentaron las bases de un cambio social en Costa Rica, incluyendo el establecimiento de la Universidad de Costa Rica, las Garantías Sociales, la Caja Costarricense de Seguro Social y el Código de Trabajo.

En los últimos cincuenta años, el desarrollo de la universidad pública en Costa Rica ha pasado por diferentes etapas, similares a las experimentadas en otros países latinoamericanos. Existió una búsqueda para fortalecer y garantizar recursos financieros, y autonomía administrativa y política en las décadas de los 1940 y 1950. Para finales de los años sesenta, creció un fuerte movimiento para la

masificación de la educación superior, y en los setenta se fundaron otras tres universidades estatales -la Universidad Nacional (UNA), el Instituto Tecnológico Costarricense (ITCR) y la Universidad Nacional a Distancia (UNED)-, junto con varias instituciones parauniversitarias estatales y privadas (colegios universitarios e institutos) especializadas en estudios técnicos y de agricultura, y educación comercial y de negocios. La primera universidad privada, la Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA), abrió sus puertas en 1976. Hasta mediados de los años ochenta, sólo había cuatro universidades privadas, pero actualmente hay más de 15 instituciones autorizadas por el Consejo Superior de Educación, lo cual es adscrito al Ministerio de Educación Pública.

b) Matriculación

El panorama estadístico general es el siguiente. De acuerdo con la UNESCO (1994), la matriculación total en todas las instituciones terciarias fue de 55,593 en 1980 y creció a 80,442 en 1991.³ De éstos, en 1980, 47,340 estudiantes estaban en universidades autorizadas o en instituciones equivalentes, creciendo a 61,364 en 1991. El número de estudiantes en la educación a distancia pasó de 3,472 en 1980 a 10,170 en 1991, y la matrícula en otras instituciones de tercer nivel aumentó desde 4,781 a 8,908 durante el mismo periodo. En 1992, Costa Rica tenía 2,461 estudiantes por 100,000 habitantes en la educación post-secundaria.⁴ De la población total, un porcentaje de 2.3 están matriculados en la universidad, y de la población entre los 18 y 24 años, el 17.6 por ciento están matriculados en las universidades públicas y privadas (CONARE, 1992).

El mayor número de estudiantes se encuentra en las universidades públicas. De acuerdo con las estadísticas de CONARE, en 1991 había 56,322 estudiantes en las cuatro universidades estatales, lo cual representa 78.7 por ciento del total de matrículas en la educación superior.⁵ De éstos, 28,758 (40.2%) asistían a la Universidad de Costa Rica, con 25,146 estudiantes en el campus principal, y 3,612 en las otras cinco sedes regionales. La Universidad Nacional es la segunda universidad pública más grande, con 13,157 estudiantes. De éstos, 11,408 acuden al campus principal, mientras 1,749 a los centros regionales. La Universidad Estatal a Distancia tiene 10,170 matriculados, y el Instituto Tecnológico de Costa Rica tiene 4,237 estudiantes con 3,396 en el campus principal y 843 en tres sedes regionales.

Las universidades privadas tienen 15,212 estudiantes, que representan el 21.3 por ciento del total de las matrículas universitarias. 5,649 estudiantes están en la Universidad Autónoma de Centro América, y le siguen la Universidad Internacional de las Américas (3,521), la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (2,210), la Universidad Panamericana (1,967) y la Universidad Latina de Costa Rica (1,143). Las inscripciones en el resto de las universidades privadas son significativamente menores. Carnoy y Torres (1992:36) estiman que mientras el aumento de las matrículas en la educación superior pública fue del 20 por ciento entre 1980-1989, en la educación superior privada el aumento de las matrículas fue del 273 por ciento.

c) Estudios de posgrado e investigación

Los estudios de posgrado se encuentran en proceso de desarrollo en las universidades estatales del país. El Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica fue creado en 1975. Los programas de posgrado se dividen en dos tipos: los que ponen el énfasis en investigación, que conducen a una maestría o doctorado académico, y los que conducen a una especialización profesional. Hay un programa de doctorado en filosofía (hay propuestas para la apertura de programas de doctorado en educación, historia, gobierno y administración de políticas públicas), 30 programas de maestría y 51 especialidades. De 1990-1993 se han graduado 148 estudiantes con el título de «Magister» y 534 estudiantes con el título de «Especialista». En los años 1987-1992, se graduaron un promedio de 55 estudiantes por año (Universidad de Costa Rica, 1993).

La Universidad Nacional tiene varios programas de maestría. En cuanto a las universidades privadas, entre 1984-1993 el panorama de programas de posgrado se ha visto radicalmente alterado tanto en cantidad -ahora son mucho más numerosos- como en condición, puesto que ahora existen varios programas de doctorado en universidades privadas.

Las universidades estatales realizan la mayor parte de la investigación científica. En mucha menor proporción algunas universidades privadas y centros de investigación regionales e internacionales conducen investigaciones en las áreas de ciencias sociales, agricultura, forestación, pesca, salud y recursos naturales. A fines de la década del ochenta, las universidades públicas recibieron el porcentaje mayor sobre el porcentaje total de los recursos destinados a la investigación (55.1 por ciento). El gobierno recibió 21.2 por ciento, instituciones privadas 13.6 por ciento, centros regionales e internacionales 5.9 por ciento, y otros institutos un 4.2 por ciento. El mayor porcentaje de financiamiento provino de recursos extranjeros (36.5 por ciento), seguido por un 23.8 por ciento que las universidades nacionales destinaron a las tareas de investigación, el 11 por ciento del gobierno, el 8.5 por ciento que aportó el sector privado, y finalmente el 2.8 por ciento del CONICIT (Sabato, 1991).

d) Estructura organizacional y gobierno

Las universidades públicas tienen garantizadas su autonomía completa bajo las prescripciones del Artículo 84 de la Constitución Nacional, sin embargo, la dependencia financiera con el Estado reduce en buena medida las posibilidades de una autonomía real. La estructura de gobierno se configura en la interacción entre el Consejo Nacional de Rectores (CONARE); una Comisión de Enlace, formada por los Ministros de Educación, Hacienda, Planificación, y Ciencia y Tecnología, y los cuatro rectores de las universidades públicas; la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES); y el Consejo Nacional de la Educación Superior Privada (CONESUP).

e) Finanza

El financiamiento estatal de las universidades públicas fue garantizado en 1976 con la creación del Fondo Especial de Educación Superior, el cual se negocia conjuntamente cada cinco años aproximadamente. Aun cuando las universidades públicas tienen varias fuentes de financiamiento, la mayor proporción de su presupuesto (aproximadamente un 80 por ciento en 1991) proviene de la subvención general del gobierno. Su segunda fuente de financiamiento, aproximadamente 8 por ciento, son ingresos generados por la institución a través del cobro de matrícula y la venta de bienes y servicios (OPES 1992). Entre 1970-1988, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Centroamericano de Integración Económica otorgaron varios créditos a las universidades.

II. Los cambios globales y la educación superior

Luego de esta sintética introducción a la estructura de la educación superior en Costa Rica, resulta útil visitar algunos de los principales problemas que la afectan. Obviamente, algunos de estos problemas son semejantes, y en algunos casos idénticos a aquellos que afectan a las universidades en todo el continente. Sin embargo, en algunos aspectos que serán elaborados con más detalle en este artículo, Costa Rica proporciona un ejemplo interesante de cómo las respuestas de un país a la estructuración macroeconómica y a las presiones de las organizaciones internacionales están íntimamente ligadas a su historia y estructura social. Aún más, cuando estos desafíos y presiones continúan creciendo en toda la región, resulta imperativo reflexionar críticamente

sobre el pasado y revisar cuidadosamente el presente con la esperanza de establecer las bases para un futuro más positivo.

En septiembre y octubre de 1991, 30,000 estudiantes, docentes y administrativos costarricenses levantaron de nuevo las banderas de la protesta y se lanzaron a las calles organizando paros y su recurrente marcha anual a la Casa Presidencial. Como en años previos, estudiantes, docentes y administrativos se vieron forzados a enfrentar al gobierno nacional exigiendo el cumplimiento de presupuesto de educación superior pública que por mandato constitucional le correspondía. Sin embargo, en ese momento el conflicto fue diferente, porque los universitarios y sus aliados comenzaron públicamente a unir los aspectos de autonomía financiera con el cuestionamiento sobre el papel que juega la universidad en el desarrollo de la sociedad costarricense. A esto hay que sumarle un profundo cuestionamiento a las políticas sugeridas por los programas de ajuste estructural, que el país venía experimentando desde 1982.

Antes de abordar esas demandas, es conveniente detallar algunas condiciones previas que caracterizan el caso de Costa Rica. Con el estándar de vida más alto y la estructura política más estable de todo Centroamérica, Costa Rica es frecuentemente considerada como un oasis de paz y democracia en un istmo plagado de pobreza extrema, democracias débiles, guerras civiles y violaciones de los derechos humanos. De acuerdo con el informe de 1993 el PNUD, entre todos los países del continente, Costa Rica ocupa el tercer lugar en el índice del desarrollo humano, detrás de Uruguay y Chile. Es un país de 3.1 millones de habitantes, con una tasa de alfabetismo adulto del 92.8 por ciento de esperanza de vida de 75 años al nacer, Producto Interno Bruto por habitante de \$1,780 y un Producto Nacional Bruto de \$4,413 por persona. Su población urbana es de 47 por ciento y aproximadamente entre el 80 y 90 por ciento de los costarricenses tiene acceso a los servicios sanitarios, agua potable y servicios médicos (UNICEF, 1993). Todos estos indicadores son significativamente más altos que aquellos de sus vecinos centroamericanos, aún más, son compatibles con los de algunos países que cuentan con un producto interno bruto o un producto nacional bruto significativamente mayores.

Con respecto a su economía, las tasas de crecimiento económico de 1950 y 1960 fueron las más altas de Latinoamérica y aún en los 1970 se encontraban entre las cuatro más altas (ECLAC, 1992). Durante este periodo el gasto público se incrementó; el Estado nacional tuvo una fuerte función y realizó un gasto considerable en los sectores públicos, especialmente educación. Para sostener este modelo de crecimiento, el Estado costarricense se endeudó fuertemente con la banca internacional, y hacia 1980, Costa Rica se ubicaba entre los 30 mayores deudores del mundo. En este contexto, las organizaciones financieras internacionales comenzaron a ejercer, junto con la presión política emanada de los Estados Unidos, gran influencia externa en los procesos de decisión política, no sólo en los sectores económicos, sino también en los sectores sociales, como en el caso de la educación

Estas presiones estaban claramente relacionadas con estrictas condiciones dispuestas como parte de los acuerdos de los préstamos de ajuste estructural, como en todos los países latinoamericanos.⁶

Quizá uno de los resultados más interesantes que tuvo la creciente influencia de las organizaciones internacionales y sus préstamos y ayudas económicas es, en el caso de Costa Rica, que al principio de los noventa el país se había convertido en un «caso modelo» de desarrollo económico orientado por las fuerzas del mercado. La comunidad económica internacional, principalmente representada por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), regularmente se refieren a Costa Rica como un buen ejemplo de cómo implantar programas de ajuste estructural con «rostro humano» en el contexto de un país latinoamericano empobrecidos.⁷ Al mismo tiempo, el sistema educativo del país es reconocido como exitoso, y a menudo se caracteriza a Costa

Rica como el país que entrena maestros en lugar de soldados. Sin embargo, los beneficios sociales obtenidos antes de la crisis económica de los ochenta han venido lentamente horadando los estándares de vida que antes distinguían a Costa Rica entre sus vecinos centroamericanos.⁸

Esta situación económica contemporánea y las políticas de estabilización y ajuste estructural de las organizaciones financieras internacionales han influido directamente en la educación superior del país. El gasto público ha sido uno de los principales blancos de los programas de ajuste estructural, con la generalizada llamada de las organizaciones internacionales para reducir en forma drástica el gasto fiscal, y de incrementar la eficiencia en el gasto y los sistemas de control por parte de los supuestamente ineficientes e irresponsables gobiernos nacionales. La racionalidad subyacente: sabias decisiones de economía política llevarían a un rápido crecimiento económico y a la expansión e integración con los mercados internacionales. Estas políticas se consideran de suma importancia, teniendo en cuenta el peso de las organizaciones financieras, y como una medida para retomar la senda del crecimiento y la prosperidad.

Para señalar cómo la educación superior ha sido afectada por la nueva agenda económica regional, es conveniente mirar a las organizaciones financieras internacionales que han determinado directa o indirectamente dicha agenda. En sus más recientes informes anuales, el BID, entre una de las mayores fuentes de financiamiento en América Latina, ha presentado un modelo de cuatro «direcciones estratégica», las cuales expresen los aspectos esenciales de una agenda regional generalizada (Report on the Américas, 1993: 16-17). En suma, estas estrategias incluyen «orientación externa e integración hemisférica, apertura hacia el comercio e inversiones internacionales, y las industrias de exportación», «modernización a través del desarrollo del sector privado», «reformas del sector público», el cual reduce su tamaño recortando los gastos del sector público, y finalmente el «desarrollo de los recursos humanos».

Este último punto une la discusión global y la situación económica regional con el elemento clave que implica el desarrollo del sistema de educación superior. De acuerdo con el BID «...para que las inversiones en recursos humanos rindan sus frutos, resultan imprescindibles la estabilidad macroeconómica, el uso efectivo de los mercados internos e internacionales y la aplicación de reformas gubernamentales e inversiones tendientes a promover la productividad. También se requiere una sustancial inversión adicional en recursos humanos para asegurar que los pobres tengan oportunidades en las economías y los sectores más dinámicos del futuro (BID, 1993: 208).

El énfasis en el desarrollo de los recursos humanos no es sorprendente por que los cambios económicos y los programas de ajuste estructural contienen explícita o implícitamente nociones de «modernización».⁹

A su vez, la noción de modernización se ha visto fuertemente relacionada con el desarrollo educativo a través de la teoría del capital humano (Becker y Schultz). Sus premisas básicas sostienen que las inversiones en capital humano son comparables a las inversiones en capital físico, y que las primeras aumentan la productividad tanto de las fuerzas productivas como de las del capital físico, asimismo, contribuyen a generar una mayor equidad en la distribución de los ingresos. Aún cuando existe gran número de controversias teóricas y empíricas alrededor del uso de la teoría del capital humano, las organizaciones financieras internacionales continúan utilizándola y, aún más, basando sus estudios y políticas educativas directa o indirectamente en la misma. Por ejemplo, el BID señala reiteradamente que en América Latina, el promedio de las tasas sociales de retorno vía educación son las siguientes: 26 por ciento para educación primaria, 18 por ciento para educación secundaria y 16 por ciento para educación terciaria. Cuando se calcula las tasas de retorno a nivel personal, los resultados son del 32 por ciento para la educación primaria, 23 por ciento en el caso del secundario y el 23 por ciento para aquellos que hayan asistido a instituciones del tercer nivel (BID, 1993: 194).

Mientras que el uso exclusivo de las tasas de retorno de la educación es una justificación cuestionable para realizar gastos sociales, sí se puede decir que ofrece claves acerca de los porqués de los crecientes énfasis en los sistemas de educación básica y las presiones para que los países de América Latina reduzcan drásticamente sus presupuestos de educación superior. Para muchos, las universidades públicas son simplemente consideradas una inversión menos eficiente comparada con una inversión equivalente en escuelas primarias. De hecho, la literatura citada por las organizaciones internacionales en la década pasada, especialmente desde la Conferencia de Educación para Todos de Jomtien, Tailandia, en 1990, muestra un énfasis sostenido en la importancia de la educación básica para promover la productividad laboral, tanto a través del incremento de las habilidades, resultado de una más saludable, por lo tanto más productiva, fuerza laboral. La literatura indica que la educación es una de las inversiones sociales más importantes, la cual mejora la distribución de ingresos, disminuye la pobreza, en gran medida a través de la educación básica y la educación de las mujeres.

Después de este breve resumen del gasto público y las tendencias en las políticas de desarrollo de los recursos humanos, es importante retornar los sucesos de 1991 descritos a comienzos de esta sección. Las universidades públicas en los países latinoamericanos, incluyendo Costa Rica, se han visto forzadas regularmente a enfrentarse a los gobiernos en relación con el presupuesto universitario. En el caso de Costa Rica, el presupuesto universitario es garantizado por la Constitución Nacional. Por lo general acusados de elitismo y de proteger sus propios intereses a expensas de otros niveles educativos, las universidades son blanco fácil cuando los gobiernos se ven forzados a reducir sus gastos públicos. Esto fue particularmente evidente cuando, a principios de los años noventa, el gobierno de Costa Rica se encontraba negociando su tercer préstamo de ajuste estructural con el Fondo Monetario Internacional. Carnoy y Torres (1993) señalaron que en la carta dirigida con este propósito a Michel Camdessus, en febrero de 1991, se proponía disminuir el nivel de transferencias a la educación superior del 22 por ciento a sólo un 6 por ciento (p.48).

Señalaron, asimismo, que

...la culpabilización de la educación superior era la norma en varias de las presentaciones del Ministro de Hacienda. En junio de 1991, el Ministro declaró "nuestro sistema de educación superior no se identifica con los intereses nacionales. Ellos continúan gastando como si viviéramos en opulencia" (p.49).

Según muchos observadores, el gobierno y el Ministro consideraron que,

...el principio de la eficiencia debe ser aplicado en las universidades estatales en dos sentidos; por una parte, hacer que estas instituciones mejoren la forma en que trabajan, realicen ajustes en su estructura de funcionamiento para aumentar sus ritmos de trabajo y el rendimiento; por otro lado que las instituciones de educación superior pública, redefinan su perfil académico en función de las nuevas determinaciones económico-productivas que emanan de las imposiciones de los organismos financieros internacionales (Aportes, 1991).

La crítica ministerial y la posición del gobierno fueron particularmente agudas, dada la situación de la educación en general. En los ochenta, la proporción de las transferencias del gobierno al sistema de educación superior en relación con el presupuesto educativo total, crecieron, aun cuando el presupuesto general del Ministerio de Educación disminuyó. Más específicamente, el porcentaje del presupuesto destinado a la educación dentro del presupuesto nacional declinó de su punto más alto en 1978, 29.9 por ciento, a su punto más bajo, 19.1 por ciento, en 1986, fluctuando alrededor del 20 por ciento, y así se mantuvo el resto del decenio (MEP, 1992). Sin embargo, hubo una reducción en los fondos destinados a los niveles de enseñanza primaria y secundaria y a la

administración del sistema educativo en favor de la educación superior. Los recursos del sistema terciario incrementaron de 21.7 por ciento del total en 1980 a 34.75 por ciento en 1989, un incremento porcentual de 12.95 por ciento. De hecho, en términos reales, los recursos destinados a la administración central y a los niveles de primaria y secundaria decrecieron a través del tiempo en un -11.75 por ciento y un -15.17 por ciento respectivamente, mientras que para la educación superior se dio un aumento de 46 por ciento aproximadamente (MEP, 1992).

Las universidades públicas pudieron proteger sus recursos principalmente porque sus presupuestos se determinaban separadamente de los otros sectores educativos -primaria y secundaria- que fueron más vulnerables a los recortes presupuestarios. Esta situación se evidenció en particular con la firma del Convenio de Financiamiento de la Educación Superior, en noviembre de 1988, y con sus reformas posteriores, vigentes hasta el año 1998. Este Convenio incluyó una fórmula de financiamiento que contemplará un reajuste automático del Fondo Especial de la Educación Superior (FEES), el presupuesto del gobierno, conforme al índice inflacionario del país. Pero al mismo tiempo, las cuatro universidades estatales se comprometieron a incrementar la generación de recursos propios que no dependan del presupuesto de la República, según los porcentajes del FEES que se indican, para cada año del quinquenio: 1994 (11.7 por ciento); 1995 (12.3 por ciento); 1996 (12.9 por ciento); 1997 (13.5 por ciento); 1998 (14.1 por ciento).

Es obvio que la existencia del FEES asegura a las universidades públicas su financiamiento en el futuro. Al mismo tiempo, ejerce presión para que las universidades respondan a las constantes críticas sobre su elitismo e ineficiencia, tan comunes en América Latina, y a la vez, para que reexaminen su rol en medio de los repentinos cambios económicos que Costa Rica experimenta. El debate parece ser concentrado en dos tópicos principales: 1) elitismo *versus* movilidad social, y 2) tendencias a la privatización de la educación superior.

De esta manera, es necesario examinarlos para comprender el nuevo contexto en el cual se desarrolla la educación superior en Costa Rica.

III. Los debates permanentes

a) Elitismo versus movilidad social: un panorama mixto.

En Costa Rica, así como en otros lugares del mundo, la educación ha sido un elemento integral de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil (Britton, 1994; Tedesco, 1989; Torres, 1990, Weinberg, 1984). Asimismo, la educación es un campo donde se manifiestan las contradicciones y los conflictos políticos y sociales, y donde interactúan instituciones domésticas e internacionales (Weiler, 1985). La expansión de la educación en Costa Rica es por demás interesante, ya que desde fines del siglo pasado, uno de los aspectos más interesantes de la política del país ha sido que las élites han mantenido su poder político y económico mediante un proceso de construcción de consensos previos, por medio de la represión armada, en busca del apoyo de las clases medias, y proveyendo de diversos servicios sociales, entre los cuales la educación ocupa un lugar preeminente, a amplios sectores de la población. El contexto centroamericano, y aquí es necesario recordar la intensa violencia política de la región, le otorgó al caso de Costa Rica su carácter único (Fischel, 1987: 1992). De hecho, en Costa Rica, a diferencia de muchos otros países latinoamericanos, la etapa de expansión y reconocimiento público, incluyendo la destinación de fondos públicos como para sostener un sistema de educación superior, comenzó luego que la educación primaria fue universal y la educación secundaria había alcanzado a buena parte de la población en edad de asistir a la escuela (Mendiola, 1988).

No podemos olvidar que la fundación de la Universidad de Costa Rica en los años cuarenta fue un intento por satisfacer las demandas de movilidad social de la clase media, a la vez que un

intento de contribuir a la formación de un sector burocrático que pudiera conducir al modelo de desarrollo industrial. De manera similar, la expansión de los sistemas públicos y privados de la educación superior estuvo asociada a demandas sociales. De acuerdo con Paniagua (1988),

... las instituciones de educación superior en Costa Rica emergieron y se desarrollaron no como simple respuesta a un modelo racional de organización y desarrollo, sino más como una respuesta directa a configuraciones especiales de grupos sociales y políticos en la sociedad, cada uno intentando utilizar la universidad para fortalecer sus intereses particulares (p. XI)

Lo medular de esas reformas consistió en la apertura de la educación superior a todos los graduados de educación media, creando instituciones públicas y privadas, e incrementando los presupuestos del sistema. Aun siendo elitista, la educación universitaria fue accesible a un porcentaje relativamente alto de la cohorte escolar, y ciertamente ansiada por la mayoría de las familias de clase media (Carnoy y Torres, 1992:27). La evaluación del éxito de esas reformas en cuanto a proporcionar posibilidades genuinas de movilidad social ascendente es motivo de un debate en el país.¹⁰

De acuerdo con un meticuloso estudio hecho por Mendiola (1988),¹¹ las supuestas reformas democratizadoras de la universidad de los años setenta no condujeron a un incremento significativo de las oportunidades de los estudiantes de familias trabajadoras, además, el sistema de educación superior se hizo más diferenciado y estratificado.¹² Su estudio longitudinal sobre las reformas, la estratificación social y los mercados laborales demuestra que aun cuando las reformas universitarias permitieron que muchos estudiantes de los sectores menos favorecidos económicamente de la población accedieran a la universidad, la mayoría de los estudiantes de los estratos económicos superiores fueron admitidos en las mejores instituciones (como la Universidad de Costa Rica), mientras que aquellos provenientes de familias de trabajadores asistieron en mayor proporción a instituciones de menor prestigio. Asimismo, estas reformas intensificaron las disparidades sociales en cuanto a las tasas de repetición y las tasas de terminación. Además, con la respuesta del mercado laboral se incrementó la diferenciación, tanto en la contratación como en los salarios pagados a los graduados de las diferentes universidades.

...la reforma hizo poco para alterar el estatus relativo de los diferentes grupos socioeconómicos de la sociedad de Costa Rica... la reforma satisfizo la necesidades de capital humano, mientras continuó perpetuando la estructura social existente (p. 356).

Otra manera de aproximarse al debate acerca del carácter elitista de la educación superior en Costa Rica, es la continua discusión acerca del impacto redistributivo del financiamiento de la educación superior pública. El trabajo de Sauma y Trejos (1990) acerca de la distribución del ingreso, la pobreza y, tangencialmente, el gasto social y la evaluación del impacto de ese gasto en el ingreso de la población, es reconocido como una gran aportación a este tema, y fue uno de los documentos de apoyo para la Revisión del gasto social en el sector público Realizada por el Banco Mundial en 1990. Al observar la distribución de la matrícula y el beneficio obtenido del gasto público en educación por grupos de ingreso para 1986, Sauma y Trejos determinaron que el quintil más alto en términos de ingresos (20 por ciento) recibió 43 por ciento de los beneficios de la educación superior, mientras que el 20 por ciento de menor ingresos solamente recibió el 9.5 por ciento. Los dos quintiles de mayor ingreso (40 por ciento) recibieron más de 70 por ciento de los beneficios, mientras que los tres quintiles de menor ingreso recibieron menos de 30 por ciento de esos beneficios.¹³ Esto representa un fuerte contraste con la situación de la educación primaria, donde el 30 por ciento de los beneficios se dirige al quintil de menores ingresos, y sólo un 8 por ciento hacia el grupo de mayores ingresos. La distribución de los beneficios en la educación secundaria es similar a la distribución de ingresos en general (p.18). Estos autores también han concluido que aún con el crecimiento de la matriculación

en la educación superior del 20 por ciento más pobre (paso del 3.8 por ciento al 9.5 por ciento de 1977 a 1986), la matrícula del 20 por ciento más rico creció del 38.8 por ciento a 43 por ciento. Estas cifras indican una disminución en la matrícula de las clases medias (p.21). En ese mismo documento del Banco Mundial, también se estimaron las tasas de retorno a la educación en 1988. Para la educación superior, la tasa de retorno privada se estimó en un 12 por ciento¹⁴ (primaria-19.4 por ciento; secundaria-14.2 por ciento), en tanto la tasa de retorno social se estimó como 8.8 por ciento (primaria-18.6 por ciento; secundaria-12.5 por ciento) (p.47). Con respecto a otras medidas de la distribución de los beneficios, el BID (1994) señala la desigualdad de oportunidades urbano-rural del país de acuerdo con los datos de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples de 1992. Entre la población de 18 a 24 años sólo asiste o asistió a la educación superior el 5.9 por ciento de los campesinos, frente a un 29.2 por ciento de los urbanos.¹⁵ Esta diferencia es aún mayor en el grupo de 30-39 años de edad, que es el grupo que debería haber asistido a las instituciones de educación superior con posterioridad a los reformas de la década de los setenta.

Algunas de las recomendaciones de Sauma y Trejos y las del informe del Banco Mundial sobre el gasto público en el sector social, fueron atendidas en la lucha de 1991 por el financiamiento de la educación superior. La Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), preocupada por la opinión generalizada acerca del elitismo universitario, encargó un estudio para responder al trabajo anterior. Este estudio, titulado «La evaluación del impacto redistributivo del financiamiento de la educación superior pública estatal en Costa Rica», cuestiona la metodología y las conclusiones de los estudios anteriores. El trabajo de OPES concluye que los recursos asignados a la educación superior no son regresivos sino que son neutros o progresivos en cuanto a la redistribución del ingreso, especialmente cuando las contribuciones tributarias de las familias de los estudiantes se toman en consideración. Este estudio también examinó el nivel educativo del padre de los estudiantes universitarios estatales en 1990. La mayor parte de los padres de los estudiantes tienen un nivel educativo muy inferior al de sus hijos. El porcentaje de padres de universitarios con educación primaria (completa o incompleta) es entre 40-54 por ciento de la población estudiantil (p.14). El estudio concluye que en Costa Rica, hay una importante posibilidad de ascenso social a través de la educación superior. Sin embargo, estas conclusiones se contradicen en cierta medida en otro estudio realizado que demuestra que el nivel educativo de los padres de los estudiantes en 1990 era, en términos generales, superior al de los padres de los estudiantes que cursaban estudios en dichas instituciones en 1979. Estos datos sugieren entonces una mayor desigualdad a largo plazo en las oportunidades para los estudiantes provenientes de familias de menores recursos económicos.

Este debate que ha polarizado las opiniones incluye indudablemente referencias al modelo de desarrollo, y en este caso también el debate tiende a dicotomizar las posiciones. La relación entre los costos y ganancias individuales y sus aspectos ligados al desarrollo nacional es reconocida por los técnicos del Banco Mundial cuando expresan:

...la educación superior juega un papel positivo en el desarrollo económico de la región. El sistema proporciona las competencias laborales requeridas para economías en creciente industrialización, genera nuevos conocimientos requeridos para realizar adaptaciones e innovaciones tecnológicas y facilita la movilidad social. Por otro lado, puede afectar negativamente el crecimiento económico absorbiendo recursos que podrían generar mayores beneficios sociales si se aplicaran a inversiones alternativas o produciendo resultados de calidad insuficiente tomando en cuenta los recursos utilizados (p.1).

Una posición contraria a la del documento del Banco Mundial se encuentra en las conclusiones del Reporte Especial sobre Recursos Humanos (1993) del BID, que permite agregar otro elemento a este debate señalando que es necesario examinar los aspectos de equidad desde otra perspectiva.

Si pudiera medirse en qué grado los beneficios sociales exceden los beneficios privados, quizá éstos serían mayores para niveles más altos de educación, debido a su relación más cercana con la producción de conocimiento con características de bien público. Ello implicaría una razón de eficiencia para subsidiar niveles de educación relativamente más altos (en vez de más bajos), y una compensación recíproca entre eficiencia y equidad. Las estimaciones no proporcionan evidencias sobre esta posibilidad: a veces efectúan ajustes para la diferencia entre los beneficios privados y los sociales (p.259).

b) Privatización y el rol del Estado.

Los aspectos que rodean la privatización de la educación en el mundo entero están estrechamente ligados a la privatización de las economías en general. Los conceptos de eficiencia y transparencia (accountability), la lógica del mercado y la ganancia, en un tiempo conceptos reservados para los negocios y asuntos económicos, están siendo ampliamente utilizados en el marco de la educación superior. Esto es particularmente evidente desde las crisis de las deudas externas de los primeros años de la década de los ochenta y la creciente influencia que han cobrado a partir de entonces las organizaciones financieras internacionales en los terrenos políticos, económicos, sociales y educativos de los países deudores. De acuerdo con lo manifestado por Torres (1994), estamos asistiendo a una severa redefinición del Estado en Latinoamérica que amenaza desde la lógica neoliberal las conquistas previas atribuidas al Estado benefactor.

La noción de lo privado (y las privatizaciones) son glorificadas como parte de un mercado libre, con total confianza en la eficiencia de la competencia, donde las actividades del sector público o estatal son vistas como ineficientes, improductivas, no económicas, y como un desperdicio social, mientras que el sector privado es visto como eficiente, efectivo, productivo, y que puede responder, por su naturaleza menos burocrática, con mayor celeridad y presteza a las transformaciones que ocurren en el mundo moderno (p.8).

Adicionalmente,

Las políticas de privatización son importantes en las reformas orientadas a impulsar el mercado y por tanto constituyen una preferencia de política del neoliberalismo. Por una parte, mediante la privatización de empresas del sector público se reduce la presión sobre el gasto fiscal. Por la otra, la privatización constituye un instrumento muy apropiado para despolitizar las prácticas regulatorias del Estado en áreas de formación de políticas públicas (p.19).

Estas observaciones generales se encuentran en el documento de base “La educación superior en Latinoamérica” (1990) del Banco Mundial. Este documento focaliza los aspectos de eficiencia y equidad, y su agenda privatizadora es clara. El énfasis puesto en eficiencia externa e interna, finanzas y gobierno, con las consecuentes recomendaciones políticas, son comúnmente paralelas a las discusiones regionales e internacionales acerca de cómo manejar y administrar de manera más efectiva el sector público en su totalidad. Los efectos del neoliberalismo y el ajuste estructural en la educación superior costarricense no han pasado desapercibidos. Con la apertura del mercado de la educación superior en los años setenta, el hasta entonces exclusivamente sistema público se vio amenazado por la competencia establecida. Por un lado, esta competencia ha forzado a las instituciones públicas a reexaminar sus objetivos y prácticas. Las universidades públicas han brindado servicios educativos a aquellos estudiantes que no lograron su admisión en la Universidad de Costa Rica o que tenían dificultades para asistir a clases diurnas. Sin embargo, existe la preocupación por los estándares académicos, tanto de los estudiantes como de los profesores, ya

que hay algunas instituciones que parecen “fábricas de diplomas” que otorgan credenciales académicas a aquellos que están en condiciones de comprarlas.¹⁶

Si comparamos los datos de las universidades privadas y las públicas, la mayoría se relaciona con la matrícula y las carreras. Entre 1986-1990, la matrícula de las universidades privadas se incrementó en 45 por ciento mientras que el incremento del sector estatal fue de sólo 6 por ciento. Observando los patrones de matrícula por áreas de estudio, tenemos universidades orientadas hacia las Letras, la Educación y las Ciencias Sociales. Desde 1986-1990, las tres principales áreas de estudio en las que se ubican los estudiantes de la educación superior pública y privada son Ciencias Sociales, Educación e Ingeniería (OPES 15/91).¹⁷ En las universidades privadas, 70 por ciento de los estudiantes estaban inscritos en el área de Ciencias Sociales.¹⁹ Según CONARE (1992), en el mismo periodo se logró un incremento del número de diplomas, casi un 42 por ciento, donde a las universidades privadas corresponde más del 20 por ciento. Sin embargo, más de la mitad de los diplomas son de grado académico de bachillerato, y el peso de Ciencias Sociales en el sector privado y de éstas y Educación en las universidades públicas también comprende más de 70 por ciento de los títulos. También es importante señalar que gran proporción de los estudiantes estaban matriculados en distintas especialidades de administración de empresas. Esto es muy importante dado que los organismos internacionales financieros han dado prioridad al sector privado en todos aspectos. Un informe importante del Banco Interamericano de Desarrollo (1994) señala que las nuevas carreras en las universidades privadas son

...una respuesta del sector privado para las necesidades emergentes del comercio y la industria que, ahora, requieren cuadros técnicos que no estaban siendo provistos por las universidades públicas, ya fuera porque las consideraron muy «estatalistas» o poco confiables. A ello debe agregarse que esas universidades privadas tienen suma capacidad de adaptación a la segmentación del mercado, creando carreras en turismo, publicidad, etc. (p.107).

Un aspecto problemático acerca del debate sobre la privatización es la falta, en Costa Rica, de datos comparativos de calidad suficiente respecto de la eficiencia de un sistema en comparación con otro. De hecho, contrastar simplemente datos, como costos, matrícula, campos de estudio o cantidad de diplomas otorgados, puede llevar a falsas conclusiones. Además, el uso indiscriminado y poco cauteloso de la nueva terminología sobre eficiencia y (*accountability*) puede dificultar los debates fundamentales acerca de los nuevos roles que deben cumplir el Estado y las fuerzas del mercado respecto a la educación superior en Costa Rica.

IV. Educación superior y desarrollo nacional: implicaciones prácticas y teóricas.

En este trabajo hemos examinado declaraciones, informes y documentos producidos por organizaciones internacionales por dos razones específicas: 1) porque ilustran muchas de las contradicciones que existen en tiempos de austeridad, entre las propuestas para proporcionar acceso a la educación en forma equitativa y de alta calidad, y el alto compromiso financiero requerido para ello, y 2) porque la comunidad internacional ha contribuido a la “presentación” de modelos de desarrollo a los gobiernos latinoamericanos.

Costa Rica es un país pequeño cuyo sistema educativo intenta responder a las demandas y contradicciones de un mundo que es cada vez más complejo, donde no pueden subestimarse el peso y la influencia que ejercen las organizaciones internacionales a la hora de definir políticas. No es muy arriesgado concluir que en Costa Rica hay la tendencia a utilizar en el campo de la educación, cada vez más, la misma lógica que sustenta las propuestas económicas de las organizaciones internacionales. De esta manera, y luego de haber abordado los diferentes aspectos concernientes a

la educación superior en Costa Rica, resulta fundamental retomar la discusión sobre el desarrollo de los recursos humanos y la idea de fin *versus* el medio, la cual se presentó al inicio de este artículo.

A diferencia de las soluciones rápidas que se proporcionan para resolver los desequilibrios o distorsiones económicas, las inversiones en recursos humanos tienen prolongados periodos de gestación, y pocas tienen efectos inmediatos sobre la productividad o la distribución de los ingresos. Esta perspectiva es ampliamente conocida aun por las agencias internacionales, que la manifiestan incesantemente en sus documentos. Sin embargo, cuando se diseñan las propuestas para la educación superior en Costa Rica, se percibe cierta tendencia «cortoplacista», más preocupada por balancear desequilibrios fiscales que por el desarrollo de un modelo más equitativo y acorde con la profundización del experimento democrático costarricense.

Las propuestas aquí analizadas, más centradas en la racionalidad financiera y tecnocrática propias de la teoría del capital humano, dejan de atender cuestiones importantes. Por ejemplo, si el crecimiento económico de Costa Rica y otros países de la región debe orientarse a las exportaciones, y a su vez ese crecimiento descansa básicamente en la producción agrícola y en las industrias de ensamblado, tipo maquiladora, ¿qué sentido tendrá invertir en el desarrollo de investigación científica y tecnológica cuando ese modelo de desarrollo, regulado por las fuerzas del mercado internacional, no está pidiendo más que conocimientos científicos y tecnológicos básicos a la población costarricense?

Es evidente que las posturas simplistas no pueden dar respuesta a una crisis tan compleja como la que intentamos describir. Los aspectos de poder, conocimiento y control, indudablemente asociados a los campos de la ciencia y la tecnología y por ende a la educación superior, deben ser discutidos y reelaborados. Quizá no estemos en condiciones de llegar a soluciones que conformen a todos los actores implicados. Sin embargo, a pesar de todos los problemas y dificultades descritas, estamos convencidos de que la educación superior debe desempeñar un papel clave en la búsqueda y redefinición de los modelos de desarrollo para el país y la región. Esta búsqueda debería incluir no sólo los aspectos económicos y los relacionados con la producción, sino que también debería atender a la redefinición de la identidad costarricense y latinoamericana, prestando especial atención a los desafíos que presenta la globalización de las economías y la cultura.

Frente a estos desafíos, y tomando en cuenta la actual coyuntura, los actores implicados directa o indirectamente en la vida universitaria y la producción científica y tecnológica deberían contribuir a la articulación de nuevas respuestas. Para ello es imprescindible abandonar posturas tecnocráticas que, como hemos mostrado en varias ocasiones a lo largo de este artículo, se han revelado insuficientes. Ése sería un primer paso necesario para comenzar a generar estrategias que hagan del sistema de educación superior un actor clave en la búsqueda y concreción de una Costa Rica más justa, con una mejor y más igualitaria distribución de los beneficios económicos y fortaleciendo la participación democrática de sus ciudadanos. En ese caso no estaremos hablando de ajustar el futuro sino de construir uno nuevo y mejor.

NOTAS:

1. Estos documentos incluyen: *Education and Adjustment. A Review of the Literature* (Andrew Noss, World Bank, 1991); *Education and Training Under Conditions of Economic Austerity and Restructuring* (Maureen Woodhall, UNESCO, 1991); *Adjustment and Human Resource Development* (ILO, 1992); *Education, Adjustment and Reconstruction: Options for Change* (Fernando Reimers y Luis Tiburcio, UNESCO, 1993); *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources* (Joel Samoff, Ed. UNESCO-ILO, 1995); *Education and Knowledge: Basic Pillars of Changing Production Patterns with Social Equity* (ECLAC, 1992); y *Economic and Social Progress in Latin America, 1993. Report, Special Section: Human Resources* (Inter-American Development Bank, 1993).

2. En ese momento había otras dos posibilidades para realizar estudios avanzados en Centroamérica: La Universidad de San Carlos de Guatemala y la de León de Nicaragua.
3. Las disparidades en las estadísticas educativas, en las diferentes fuentes, es un motivo constante de frustración para los investigadores educativos y administradores. Por ejemplo, las estadísticas de la UNESCO para la educación superior no concuerdan con las que se encuentran en documentos del Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE), el cual es responsable de reportar las estadísticas de la educación superior en el país.
4. Las cifras comparativas para otros países son: 1,552 por 100 000 habitantes en México, 2,181 en Panamá, 1938 en Chile, y 836 en Nicaragua.
5. Este número es un tanto superior al promedio latinoamericano es del 60-70 por ciento de la matrícula pública como porcentaje del total de la matriculación en educación superior (Silvio, 1991).
6. Es importante señalar que durante la década de los ochenta, Costa Rica recibió tratamiento preferencial de parte de los Estados Unidos y la comunidad internacional debido a su privilegiada posición geopolítica en un istmo plagado de turbulencias originadas por guerras civiles (Nicaragua y El Salvador y Guatemala), violaciones a los derechos humanos y pobreza extrema (Honduras) y la problemática panameña.
7. De acuerdo con Sojo (1993), Costa Rica ha tenido relativamente éxito, en comparación con otros países latinoamericanos que también impulsaron programas de ajuste estructural, en cuanto a la minimización de los impactos sociales que tuvieron esas políticas. En 1992, Costa Rica, junto a Chile y Trinidad y Tobago, fueron escogidos como países modelos para llevar a cabo proyectos pilotos de reforma de los sectores sociales por el BID.
8. Como siempre, los indicadores macroeconómicos nos dan un cuadro mixto en cuanto a mejoras y disminuciones. Por ejemplo, el desempleo ha disminuido notablemente, sin embargo, los salarios han perdido buena parte de su valor adquisitivo, mientras que la canasta básica se ha incrementado. La economía en general está creciendo, pero la distribución de la riqueza es cada vez más sesgada. Dependiendo del índice de pobreza que se utilice, la variación acerca del nivel de la pobreza está en el orden del 10% a 30%.
9. La modernización se refiere a la teoría de la modernización que cobró gran prestigio y presencia en la sociología, las ciencias políticas y la economía a finales de la década del 50. De acuerdo con Samoff (1995: 254), las principales características de la modernización incluyen: 1) la fuente y causas de los problemas de los países pobres están localizadas dentro de esos países; 2) el desarrollo es un proceso mayormente técnico y administrativo; 3) se espera que los conductores de ese proceso sean una clase media modernizadora; y 4) la forma política de gobierno preferida es la democracia liberal, en la cual la participación civil es indirecta y limitada.
10. Para una explicación más detallada sobre los fundamentos teóricos de la relación entre la educación superior y la movilidad social, véase Carlos Alberto Torres (1994). «Torías de la expansión educativa y la masificación escolar: para pensar la universidad pública en América Latina».
11. El trabajo de Mendiola sobre Costa Rica está asociado ciertamente con la idea de que la educación superior es una instancia más de los esquemas reproductores de las diferencias sociales, definiendo categorías de personas que tienen cuerpos de conocimiento y formas de autoridad legítimas (Meyer, 1977). Esta autora utiliza el trabajo de Henry Levin (1978) y su idea de que la demanda continua de educación, junto con la creciente matriculación en escuelas primarias y secundarias en los países en desarrollo genera mayores niveles de responsabilidad en la educación superior en cuanto a la diferenciación de competencias sociales y la asignación de estatus social.
12. Un estudio de CONARE realizado en 1992, «Características socioeconómicas de la población estudiantil de las instituciones universitarias estatales entre 1979 y 1990», muestra algunas de las mismas tendencias y concluye que las universidades públicas atienden una población estudiantil con características socioeconómicas muy variadas. De acuerdo con el informe del BID (1994), «las distinciones entre universidades son difíciles de realizar», sin embargo, «se puede decir que el Instituto Tecnológico Costarricense y la Universidad Nacional se definen por un reclutamiento de base social más amplia, en un caso por el cariz técnico de los estudios y, en el

otro, por el accionar combinado del peso de la carrera docente y la no realización de pruebas de admisión (p. 108).

13. Esta situación contrasta con los programas de salud y nutrición que constituyen la mayor parte del gasto social en Costa Rica. En estos programas, los gastos se distribuyen más equitativamente entre los distintos grupos medidos por su ingreso (World Bank, 1990: 30).

14. Es interesante señalar la «nueva» preocupación del Banco Mundial respecto a los temas de equidad sin contemplar que, para 1989, sus propios estudios indicaban que la tasa de retorno a la educación superior era un 26% (p.63). Esto es, más del doble que lo reportado para 1990. Es probable que estos dramáticos cambios obedezcan a cambios en la metodología aplicada a estos cálculos. Sin embargo, quiero mencionar la artificialidad de muchas de estas técnicas de medición en la discusión más profunda de estos tópicos. Véase Steven Klees y Joel Samoff.

15. Las estadísticas son menos desfavorables para los campesinos en el tramo 25 a 29 años, porque la tasa de matriculación universitaria urbana es menor (5.7% de los rurales frente a 21.9% de los urbanos) (p.102).

16. Otro tema importante es los costos en los distintos sistemas pero no hay datos confiables, menos acerca de los costos directos, los cuales son US \$20 al año en la Universidad Nacional, y unos US \$200 en la Universidad de Costa Rica (con un 80% obteniendo una exoneración parcial o total del arancel). Los costos en las instituciones privadas varían según carrera y universidad, pero el promedio del costo de un año escolar es de US\$1200 (BID, 1994:108).

17. Para las universidades públicas, la categoría «otro» es la más grande porque se utiliza para agrupar a los estudiantes matriculados en Estudios Generales y los que no han escogido qué cursar o no se han ubicado en la carrera deseada. En el año 1994 se hizo una propuesta para que los estudiantes en la Universidad de Costa Rica entren directamente a una carrera escogida en vez de cursar Estudios Generales.

BIBLIOGRAFÍA:

APORTES. San José, Costa Rica, 1992, agosto.

BRITTON, John (Ed.). *Molding the Hearts and Minds: Education communications and Social Change in Latin America*, Wilmington, Scholarly Resources, 1994.

CABRERA Ríos, L. Dalcy. *Importancia de las políticas sociales en os programas de ajuste estructural: estudio de caso-Costa Rica*. San José, Costa Rica, Universidad para la Paz, 1993, marzo.

CARNOY, Martin and Carlos Torres. *Educational Change and tructural Adjustment: A Case Study of Costa Rica*. París: UNESCO, 1992, septiembre.

COMISIÓN DE ENLACE. *Acuerdo de Extensión del Convenio de financiamiento de la Educación Superior*. San José, Costa Rica, 1993, agosto.

CONARE/OPES. *Características socioeconómicas de la población estudiantil de las instituciones universitarias estatales 1979 y 1990*. San José, Costa Rica, OPES, 1992, mayo OPES-05/92.

------. *Estadística de la educación superior/OPES-15/91; PES=16/92*. San José, Costa Rica:

CONARE/OPES, 1991, 1992.

ECONOMIC COMISSION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (ECLAC). *Education and Knowledge: Basic Pillars of Changing Production Patterns with Social Equity*. Santiago, Chile, ECLAC, 1992.

------. *Social Equity and Changing Production Patterns: An Integrated Approach*. Santiago, Chile, ECLAC, 1992.

EDELMAN, Marc and Monge Oviedo, Rodolfo. «The Non-Market Roots of Market Success». Report on the Americas, 1993, febrero, XXVI (4): 22-29.

- FISCHEL, Astrid. *Consenso y represión: una interpretación socio-política de la educación costarricense*. San José, Costa Rica, Editorial Costa Rica, 1987.
- FISCHEL, Astrid. *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. San José, Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia, 1992.
- HALPERIN Donghi, Tulio. *The Contemporary History of Latin America*. Durham, NC, Duke University Press, 1993.
- INTER AMERICAN DEVELOPMENT BANK (IDB). *Economic and Social Progress in Latin America*. Washington, D.C., IDB, 1993.
- . «*La búsqueda del siglo XXI: nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica*», informe de la Misión Piloto del Programa Reforma Social del Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C., IDB, 1994, agosto.
- INTERNATIONAL LABOR OFFICE (ILO). *Adjustment and Human Resources Development, Report VI*. Ginebra, ILO, 1992.
- JONES, Phillip W. *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*. Londres, Routledge, 1992.
- KLEES, Steven J. «Planning and Policy Analysis in Education: What Can Economics Tell Us?» *Comparative Education Review*, 1986, noviembre, 30 (4): 574-607.
- LEVIN, Henry (1978). «The Dilemma of Comprehensive Secondary School Reforms in Western Europe», *Comparative Education Review*, vol. 22: 319-346.
- LÓPEZ Ospina, Gustavo. «Gestión del conocimiento, procesos tecnológicos, mundo productivo y académico», *Educación Superior y Sociedad*, 1990, julio, 1(2): 53-61.
- MENDIOLA, Haydee. *The Impact of Higher Education Expansion on Social Stratification and Labor Markets: The Case of Costa Rica*. Palo Alto, California, Stanford University, 1988.
- MEYER, John. (1 977) «The Effects of Education as an Institution», *American Journal of Sociology*, Vol. 83 (1): 55-77.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA *Expansión del sistema educativo costarricense*. San José, Costa Rica, MEP, 1992, abril, Pub. 97-92.
- . Despacho del Ministro. *Política educativa hacia el siglo XXI*, 1994, Sep.
- . División Planeamiento y Desarrollo Educativo, Sección de Estudios Económicos (Aura Padilla Meléndez). *Costos, gastos e indicadores de la educación pública en Costa Rica: 1990-1992*. San José, Costa Rica, MEP, 1993.
- . División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Sección de Estudios Económicos (Ana Patricia Mora Céspedes). *La restricción del gasto público y su efecto en las finanzas del sector educación*. San José, Costa Rica, MEP, 1993, mayo.
- MOSLEY, Paul; Harrigan, Jane; Toye, John. *Aid and Power: The World Bank and Policy-based Lending*, Vol. 1. Londres, Routledge, 1991.
- NELSON, Joan. *Crisis Management, Economic Reform and Costa Rican Democracy. Debt and Democracy in Latin America*, in Stallings, B. and Kaufman, R. (Eds.). Boulder, Westview Press, 1989: 143-161.
- NOSS, Andrew. *Education and Adjustment: A Review of the Literature*. World Bank Washington, D.C., World Bank (Population and Human Resources Department), 1991 junio, WPS 701.
- PANIAGUA, Carlos. *The State and Higher Education in Costa Rica*. PhD. Dissertation, Palo Alto, California, Stanford University, 1988.

- REIMERS, Fernando and Tiburcio, Luis. *Education, Adjustment and Reconstruction: Options for Change*. París, UNESCO, 1993.
- REIMERS, Fernando. «The Impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America», *Comparative Education Review*, 1991, mayo: 319-352
- REPORT ON THE AMERICAS. «A Market Solution for the Americas?», 1993, feb., 25(4): 16-43.
- ROMERO Lozano, Simón. «La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*, 1993, no.1: 13-33.
- SABATO, Jorge Federico. *Costa Rica: Development of Scientific and Technological Research*. Stockholm, Sweden, SAREC, 1991. (SAREC Documentation, Research Surveys, No. 1).
- SAMOFF, Joel (Ed). *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources*. London, Cassell, 1995.
- SAMOFF, Joel. «The Facade of Precision in Education Data and Statistics: A Troubling Example from Tanzania». *The Journal of Modern African Studies*, 1991, 29(4): 669-689.
- SAMOFF, Joel. *Research, Knowledge and Policy Assistance to African Education: The Financial-Intellectual Complex*. Paper presented to XV World Congress of the International Political Science Association, Buenos Aires, julio 21-25, 1991.
- SAUMA, Pablo and Trejos, Juan Diego. *Evolución reciente de la distribución del ingreso en Costa Rica (1977-1986)*. San José, Costa Rica, Instituto de Investigación en Ciencias Económicas, 1990.
- SCHULTZ, Theodore W. «Investing in People: Schooling in Low Income Countries». *Economics of Education Review*, 1989, vol. 8 (no.3): 219-223.
- SILVIO, José F. *Planning and Management of Higher Education in Latin America and the Caribbean: an Introductory Study*. Caracas, Venezuela, UNESCO/CRESALC, Division of Higher Education and Research, 1991, abril.
- SOJO Obando, Carlos. «Ajuste estructural, sociedad y elecciones», *Costa Rica: balance de la situación*. 1993, julio, Año 11(no. 2): 39-62.
- TEDESCO, Juan Carlos. «The Role of the State in Education» , *Prospects*, 1989, XIX, (No.4): 455-476.
- TORRES, Carlos Alberto and Morales-Gómez, Daniel. *Education, Policy and Social Change: Experiences from Latin America*. Westport, CT, Praeger, 1992.
- TORRES, Carlos Alberto. *The Politics of Non formal Education in Latin America*. Nueva York, Praeger, 1990.
- Torres, Carlos Alberto. «Estado, privatización y política educativa: elementos para una crítica del neoliberalismo», ponencia presentada en el Coloquio Internacional sobre Relaciones entre Gobierno, Justicia y Cultura, IIS/UNAM, octubre 4-6, 1994.
- TORRES, Carlos Alberto. «State and Education Revisited. Or Why Should Educational Researchers Think Politically About Education. Review of Research in Education», de próxima publicación en *Educational Theory*, 1995.
- UNESCO. *Statistical Yearbook*. París, UNESCO, 1994.
- UNICEF. *The State of the World's Children*. Nueva York, Oxford University, 1992.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM. *Human Development Report*. Nueva York, UNDP, 1992, 1993, 1994.
- UNIVERSIDAD DE COSTA RICA CENTRO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS. *Historia de la educación superior en Costa Rica*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 1991.

- UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. *Informe sobre el sistema de estudios de posgrado de la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 1993.
- WEILER, Hans. *The Politics of Educational Reform. Innovation in the Public Sector*. Merritt, Richard (Ed). Beverly Hills, Sage, 1985.
- WEINBERG, Gregoria. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Argentina, Kapeluz-UNESCO-CEPAL-PNUD, 1984.
- WINKLER, Donald R. *Higher Education in Latin America: Issues of Efficiency and Equity*. Washington, D.C., World Bank, 1990. (World Bank Discussion Papers (77)).
- WOODHALL, Maureen. *Education and Training Under Conditions of Economic Austerity and Restructuring*. Operational Policy and Sector Analysis Division Working Documents, BAO/91/WS/6). París, UNESCO, Bureau for the Coordination of Operational Activities, 1991.
- WORLD BANK. *Costa Rica: Public Sector Social Spending*. Washington, D. C., Worldw Bank, 1990, Oct. 23; ISBN, Report No. 8519-CR.
- WORLD BANK. *Costa Rica Public Sector Expenditure Review*. Washington, D.C., World Bank; 1989, sept. 21.
- WORLD BANK. Latin America and the Caribbean Regional Office. *Latin America and the Caribbean: A Decade after the Debt Crisis*. Washington, D.C., World Bank, 1993, sept.