

Programa Observatorio de la Educación superior en América Latina y el Caribe  
“Las reformas en la educación superior  
en la última década en América Latina y el Caribe”.  
IESALC/UNESCO

# Reformas y tendencias de cambio en la educación superior y sus instituciones en Centroamérica

Consultor  
Ricardo Sol Arriaza  
Centroamérica, junio del 2003

# ÍNDICE

1. **Presentación**
2. **Marco conceptual y referencial**
  - a. **Marco conceptual del cambio en la educación superior.**
  - b. **Marco referencial: Globalización, sociedad del conocimiento y sus implicaciones en la educación superior.**
3. **Escenario socio-histórico de la educación superior en Centroamérica a finales del Siglo XX y primeros años del Siglo XXI.**
  - a. **El desafío de la equidad y del desarrollo humano sostenible en Centroamérica.**
  - b. **Políticas públicas y educación en Centroamérica.**
  - c. **La integración regional y universidad en Centroamérica.**
4. **Visión general de la educación superior en Centroamérica; indicadores de impacto socioeconómico, una visión comparativa 1994 y 2000.**
  - a. **Cobertura, acceso y equidad.**
  - b. **Diferenciación de las instituciones de educación superior en Centroamérica.**
  - c. **Financiamiento de la educación superior en Centroamérica**
  - d. **Investigación y postgrado.**
  - e. **Evaluación y acreditación.**
  - f. **Docencia, oferta académica y de formación continua.**
  - g. **Proyección social y cultural.**
  - h. **Relación universidad empresa y prestación de servicios.**
  - i. **Cooperación internacional e internacionalización.**
  - j. **Gestión de la educación superior en Centroamérica.**
5. **Las Reformas de la educación superior.**
  - a. **Integración regional y reforma universitaria.**
  - b. **Las reformas estatales o gubernamentales.**
  - c. **Las reformas institucionalizadas.**
  - d. **Contrarreforma y reforma.**
  - e. **La Planificación estratégica, como recurso para el cambio.**
  - f. **La evaluación y la acreditación la gran apuesta para el cambio.**

## I Presentación

Al iniciar este estudio, nos planteamos dos interrogantes estrechamente concatenadas. Una: ¿En quién recae la responsabilidad de la calidad de la educación superior en los países centroamericanos? Dos: ¿Cómo se logra una educación de calidad en países subdesarrollados?

Estas preguntas motivadoras o si se quiere provocadoras, se sustentan en casi nueve años de experimentar e impulsar proceso de cambio y reforma en las universidades centroamericanas. Y he querido partir de ellas por que sin duda nos conducen a analizar los múltiples factores que es necesario ponderar para evaluar el proceso de cambio en la educación superior centroamericana y las reformas universitarias.

Entre tales factores se encuentran:

- las condiciones nacionales e internacionales de carácter sociopolítico y económico en las que se pretende o propone el cambio;
- los actores internos y externos a las instituciones de educación superior;
- los recursos institucionales y nacionales disponibles y,
- la formas de gestión y el liderazgo.

Las preguntas a plantear se pueden formular de una manera más directa del siguiente modo:

- ¿Es la reforma universitaria una responsabilidad únicamente de los actores institucionales universitarios?
- ¿Es la educación superior un componente accesorio de la política de Estado? o
- ¿Debe ser una política nacional prioritaria y estratégica?

Si esta última pregunta se responde positivamente, lo que cabe entonces es preguntarse, para el propósito de este estudio es:

- ¿Hay en los países centroamericanos una política de Estado sobre la educación superior?
- ¿Quiénes intervienen en ese proceso y cuál es el rol que les corresponde a los distintos actores?
- ¿Cuáles son las mejores estrategias de concertación para llegar a definir una política de Estado sobre la educación superior?
- ¿Cuál es el impacto del sistema de educación superior en el desarrollo nacional?
- ¿Cómo las reformas universitaria están generando condiciones para un cambio en las condiciones sociales culturales y económicas de las población?
- ¿Cuáles son las tendencias del cambio en la Educación Superior de la región?

Se asume aquí que las estrategias de cambio y desarrollo de la educación superior constituyen una política pública y toda política pública requiere del consenso,

es decir del apoyo de amplios sectores, de acuerdos nacionales, de una relación con la política fiscal, etcétera.

En el actual proceso de desarrollo de estrategias de *modernización* de los aparatos estatales y de fuertes tensiones en torno a la gobernabilidad, la construcción de consensos en torno al rol de la educación y particularmente de la educación superior en el desarrollo social, económico, político, cultural y ambiental, es decir del desarrollo humano sostenible, se vuelve imperiosa. La construcción de alianzas con los actores sociales civiles y políticos y con la ciudadanía en general es ineludible.

El asunto sobre quién y cómo se construye ese consenso se vuelve una tarea urgente, sobre todo cuando los gobernantes tienden a renunciar a su responsabilidad de identificar respuesta o alternativas para el desarrollo de la educación superior o se apegan a recetas y políticas excluyentes y enarbolan la banderilla de la *deficiente calidad de las instituciones universitarias*, como recurso para ignorar o evadir la responsabilidad de atender la educación superior como política de Estado para impulsar el desarrollo.

Por ello, en este estudio no se abordan las reformas universitarias como un problema o responsabilidad de únicamente la comunidad académica, por cuanto la reforma universitaria desafía y reta a toda la sociedad.

Así, cuando el reclamo de la calidad se asume como un pretexto para encubrir la impotencia e inamovilidad que genera la crisis fiscal, ese reclamo se vuelve una exigencia sospechosa.

Ciertamente, la universidad latinoamericana y, particularmente la universidad pública, ha sufrido las consecuencias del irresponsable populismo y de los efectos de la crisis fiscal que ha roto en pedazos el Estado de Bienestar; pero ello, lo único que significa y exige es una nueva estrategia de desarrollo en la que la universidad, la educación superior y el sistema educativo en general, recuperan el papel estratégico que tienen que jugar.

Por todo esto, los avances reflexivos que ahora apelan a la universidad como esencial para el desarrollo, más allá de ser conclusiones de Perogrullo, deben de conllevar una voluntad política y una solución financiera aparejada.

Es por lo anterior que la presente investigación establece, en primera instancia un marco conceptual y referencial para analizar la educación superior y sus instituciones, a partir particularmente de los referentes del cambio establecidos en la Conferencia Mundial sobre Educación superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO; pero acotado con otros planteamientos complementarios y coetáneos.

Este marco conceptual se complementa con la descripción del contexto internacional desde el que se reclama y en el que deben realizarse el cambio en la educación superior, es decir la globalización y la sociedad del conocimiento

Enseguida se hace una descripción sucinta del escenario sociohistórico de la educación superior en Centroamérica en este cambio de Siglo, es decir a finales del siglo XX y primeros años del siglo XXI. Se pone especial énfasis en el desafío de la equidad y del desarrollo humano sostenible, en la Integración regional y en las políticas públicas y de educación superior en Centroamérica

De esta manera se pasa a conformar una visión general de la educación superior de la región, a través de lo que se identifica como los indicadores de reforma y cambio, en las universidades centroamericanas, en áreas sustantivas. Se presenta una visión

comparativa de los años 1994 y 2000, que busca evidenciar ante todo el impacto real de las iniciativas de cambio en la educación superior en Centroamérica y de las reformas universitarias en particular.

Para ello se analiza la cobertura, acceso y equidad, la diferenciación de las instituciones de educación superior, el financiamiento, el desarrollo de la investigación y el postgrado, los proyectos de evaluación y acreditación, la docencia y la oferta académica y de formación continua, las estrategias de proyección social y cultural, la relación universidad empresa y la prestación de servicios, la cooperación internacional la gestión política institucional, administrativa y financiera.

Con estos elementos, se pasa a hacer una tipología de las reformas de la educación superior en Centroamérica.

## II Marco conceptual y referencial para las instituciones de educación superior

El escenario en el que pasa a quedar inscrita la educación a partir de la década de los ochenta, presenta, para América Latina y varias otras regiones del mundo, tres grandes referentes de configuración:

- a) el referente de la crisis económica y del ajuste estructural, que condiciona el gasto público;
- b) el referente de la globalización y de la sociedad del conocimiento, que establece nuevas demandas para la educación y la formación en función del desarrollo científico tecnológico, el mercado de trabajo y nuevas relaciones de poder, y
- c) el referente de la equidad y del desarrollo humano sostenible, exigido por la propia ingobernabilidad que genera la inequidad y sus manifestaciones consecuentes, las movilizaciones y las luchas sociales.

La UNESCO, en su *“Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”*, 1995, destaca como *“desarrollos claves en la educación superior durante el último cuarto de siglo”*, (como consecuencias directas de esta nueva realidad mundial),

- a) *“la expansión cuantitativa de la demanda;*
- b) *la diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y formas de estudio; y*
- c) *las restricciones financieras.”*<sup>1</sup>

Este mismo documento describe las tendencias internacionales que inciden en las instituciones y políticas sobre educación superior, en los siguientes ítems:

- *“**Democratización**, que puede verse en la remoción u colapso de muchos regímenes totalitarios y el progreso firme de las fuerzas democráticas”;*
- *“**Globalización**, que refleja la interdependencia creciente a escala mundial, de las economías y el comercio nacionales y locales, así como la necesidad de adoptar un enfoque global para manejar los problemas derivados de ésta”;*
- *“**Regionalización**, en la cual los Estados forman grupos para facilitar el comercio y la integración económica, como medio para reforzar su competitividad.”;*
- *“**Polarización**, que resulta evidente en las crecientes desigualdades comprobadas a nivel global, regional y nacional y que producen una distancia aún mayor entre los países y las poblaciones ricas y pobres, con toda la legión de consecuencias económicas y sociales que este provoca”;*
- *“**Marginalización**, que resulta clara por el aislamiento internacional o local de una cantidad de países, así como de ciertos segmentos de la población, debido a las diferentes formas de subdesarrollo”; **“Fragmentación**, que fomenta el desacuerdo social y cultural –y que es su forma extrema puede llevar a la atomización, mediante intentos de dividir a los Estados y las comunidades locales conforme a líneas étnicas, tribales o religiosas”.*<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> UNESCO. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación superior, Paris, 1995. Citado por Carlos Tünnermann, en *Hacia Una nueva educación superior*, Colección Respuesta, Ediciones CRESAL/UNESCO, Caracas, Venezuela, 1997, pag 151

<sup>2</sup> Ibidem, pag. 154

Para la UNESCO, señala C. Tünnermann: “*el denominador común que surge de las Cumbres Mundiales y de las grandes conferencias internacionales, es que el Estado, las sociedad civil y las comunidades profesionales y de negocios, deben establecer acuerdos nacionales que conduzcan a un desarrollo humano sustentable.*”<sup>3</sup>

Ante esta situación, la demanda de cambio, de una respuesta novedosa por parte de las universidades e instituciones de educación superior en general se vuelve imperiosa.

Como veremos a continuación, todos estos elementos enunciados, que caracterizan este momento histórico que ha experimentado la humanidad, se hacen presentes en la región centroamericana, -con matices sin duda particulares-, que hacen especialmente dramáticos *los retos de la educación superior en Centroamérica o la educación superior como reto en Centroamérica.*

En este contexto, se han impulsado diferentes propuestas para la modernización y el cambio en las instituciones de educación superior y para la definición y aplicación de políticas públicas en el subsector.

La generación de pensamiento, análisis y propuestas, para efectos de nuestro análisis las ubicamos *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990). Posteriormente se desarrollarán otros análisis y propuestas que, como efectos de acción y reacción, van a ir conformando el pensamiento y la agenda sobre la educación superior a nivel mundial. Entre estos estudios se cuenta con “*Lecciones derivadas de la experiencia*” elaborado por un equipo de especialistas del Banco Mundial dirigido por Jamil Salmí y analizado por los directores ejecutivos de ese Banco.<sup>4</sup> El *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, dado a conocer bajo el título “*La educación encierra un tesoro*”<sup>5</sup>. *La Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI*<sup>6</sup>; más adelante la “*Educación superior en los países en desarrollo, Riesgos y Promesas*”<sup>7</sup>. Otro documento, más reciente, pero de gran importancia, es el llamado “Informe Bricall” o “Universidad 2000” elaborado a solicitud de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

De esta manera, se conforma una de las particularidades más significativas dentro del actual proceso de cambio que inhiere a la educación superior y que, en términos generales, también es inherente al conjunto de los distintos niveles que integran en cada caso los sistemas educativos nacionales, cual es la especial relevancia que han llegado a alcanzar, a lo largo de los últimos tres lustros, las declaraciones que han sido elaboradas y se han promulgado en el marco de las actividades de distintos organismos multilaterales.

Papel destacado en esta formulación de propuestas lo juegan los procesos desarrollados por la UNESCO y por otros organismos multilaterales cuyas actividades, al menos en alguna de sus dimensiones, se concentran de manera especial en el

---

<sup>3</sup> Ibidem, pag. 155

<sup>4</sup> Banco Mundial. *La enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial, Washington D.C. (versión en español), junio de 1995. (Versión en inglés, mayo 1994)

<sup>5</sup> UNESCO. *La Educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors.

<sup>6</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, UNESCO, París, [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion).

<sup>7</sup> Banco Mundial, “*Educación superior en los países en desarrollo, Riesgos u Promesas, 2000*” ref. <http://www.tfhe.net/report/report.htm>

campo de la educación, como la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, y la Comisión Económica para América Latina, CEPAL. Pero igualmente también han jugado un papel decisivo y han ocupado una posición relevante otros organismos que día tras día tienden a acrecentar su presencia y a establecer una incidencia insoslayable, tales son el Banco Mundial, BM, el Banco Interamericano de Desarrollo, BID o la Organización Mundial del Comercio, OCDE. La decisiva incidencia de las visiones, políticas y propuestas de estos organismos hace que los procesos de cambio de los sistemas educativos a nivel nacional se vean en la actualidad indeclinablemente nucleados por ellos.

A continuación, hacemos algunas referencias a estas propuestas, las que adquieren particular relevancia desde la perspectiva de los países centroamericanos y de sus sistemas de educación superior.

### **a. Marco conceptual del cambio en la educación superior.**

En el escenario de acción de los organismos multilaterales, una primera identificación y tipificación de los cambios que se plantean en general para los sistemas educativos de los diferentes países del mundo, a partir de los cambios ocurridos a nivel planetario como expresión del advenimiento de la globalización y de la sociedad del conocimiento, se establece en 1990 en el marco de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990).

Un balance posterior de esta Conferencia señala: *“En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en 1990 en Jomtien (Tailandia), la comunidad mundial adoptó una visión ampliada de lo que significaba la educación básica e hizo al mismo tiempo un llamamiento para crear un entorno educativo, en el que todos tuvieran la oportunidad de adquirir los rudimentos que sirven de base para proseguir el aprendizaje y poder participar plenamente en la vida social”*<sup>8</sup>.

La *Declaración de Jomtien*, no obstante y justamente porque se concentra especialmente en la educación básica, abrirá el proceso y establecerá los lineamientos del nuevo marco que en lo sucesivo será adoptado como referente para la reestructuración de los distintos sistemas de educación a nivel nacional en la mayoría de los países del mundo. A partir de ese momento, se establecen los lineamientos para la apertura de un nuevo e intenso marco de actividades:

- elaboraciones teóricas y de reconceptualización, propuestas y proyectos;
- definición de políticas públicas;
- investigación y búsqueda de nuevos lineamientos y directrices para la educación;
- La recomposición del tejido de los actores interesados, así como,
- Recomposición del tejido de los actores interesados, así como,
- Una renovada movilización e incidencia de las instancias y directrices establecidas y formuladas por los organismos multilaterales.

La orientación central será la de adoptar el rumbo del cambio en todos los órdenes y dimensiones de la acción institucional y programática que conciernen a la educación.

---

<sup>8</sup> UNESCO (2002), *Una estrategia internacional para aplicar el Marco de Acción de Dakar sobre la Educación para Todos*, STEDI/UNESCO, París, [http://www.unesco.org/education/efa/global\\_co/global\\_initiative/strategy\\_2002\\_spa.pdf](http://www.unesco.org/education/efa/global_co/global_initiative/strategy_2002_spa.pdf), p. 7.



*“Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de la comunicación.”*<sup>9</sup>

En sus aspectos fundamentales, el nuevo marco establecido a partir de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de 1990 estipulará como eje central del proyecto educativo la formación basada en el aprendizaje, el cual se entiende como algo a lo que los seres humanos ponen en marcha a partir del propio día de su nacimiento<sup>10</sup>. La *Declaración* hará énfasis en este sentido en la necesidad de concentrarse en el nivel de la educación básica, en fortalecer lo que en el documento se identifican como las principales herramientas del proceso de formación: la lecto-escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas<sup>11</sup>. Complementariamente con esto, se estipulan como contenidos básicos del aprendizaje los conocimientos teóricos y prácticos así como los valores y virtudes *“necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.”*<sup>12</sup>

Al respecto, una dimensión que es importante de destacar en el documento de la *Declaración* y cuya configuración de sentido alcanza a ser de significativa importancia a propósito del cambio en la educación superior, la constituye la forma en que ya para ese momento pasan a ser definidas las condiciones del entorno y del escenario estructural que se ha de tener en cuenta para la satisfacción de las necesidades de educación en cada uno de los países del mundo.

*“La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente”.*<sup>13</sup>

Dentro de este conjunto de lineamientos, visiones y principios propiamente vinculados al proceso de la formación educativa en el nivel de la educación básica, se estipulan a su vez como postulados fundamentales y de validez transversal para todo proyecto y sistema educativos los principios de *la calidad, la equidad y la pertinencia*. Estos constituyen los centros de gravedad en los que se articula la *Declaración* y que se pueden identificar como los principios que están presentes a cada momento y que recorren el documento de un extremo a otro. En lo sucesivo, a partir de Jomtien y hasta

<sup>9</sup> UNESCO (1996), “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, *Básica*, Año III, julio/agosto de 1996, N° 12, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C., Ciudad de México, p. 22.

<sup>10</sup> Cfr.: UNESCO (1996), *ibidem*, p. 24.

<sup>11</sup> Cfr.: UNESCO (1996), *ibidem*, p. 21.

<sup>12</sup> UNESCO (1996), *Ibidem*, p. 21.

<sup>13</sup> UNESCO (1996), *Ibidem*, p. 21.

la fecha, estos principios serán los que rijan de manera invariable las coordenadas de articulación en las que se sustentarán las diferentes propuestas y proyectos que se plantearán en torno al tema educativo en los más diversos escenarios, institucionales, nacionales e internacionales.

Aún cuando los lineamientos de Jomtien, fueron duramente criticados, por su sesgo hacia la educación básica, y particularmente por su tendencia a segregar el procesos y los sistemas educativos, ignorando los niveles superiores al básico, debe reconocerse que aporta un visión actualizada de los grandes retos de la educación, al plantearse, como hemos señalado la urgencia de trabajar por una educación para todos y establecer en la agenda educativa los temas de la equidad, la pertinencia y la calidad.

Posteriormente, el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, dado a conocer bajo el título “*La educación encierra un tesoro*”<sup>14</sup> y suscrito por el expresidente de la Comisión Europea Jaques Delors, establece como punto de partida la constatación de que, pese a la amplitud y alcances de las realizaciones científico/tecnológicas que caracterizan a las últimas décadas del siglo XX, el mundo en su contemporaneidad se muestra como un escenario en el que los problemas de diverso orden tienden a agudizar sus improntas de naturaleza estructural. Para enfrentar esa realidad, señala como desafíos fundamentales para las políticas de educación y para el desarrollo de los sistemas educativos en función de la construcción de un mundo mejor: a) el *desarrollo humano sostenible*, b) el *entendimiento mutuo entre los pueblos* y c) la *renovación de la democracia*.<sup>15</sup>

Los desafíos en cuestión, a su vez, se desglosan en el *Informe* en términos de una serie de tensiones que se identifican como el entramado significativo y estructural en el que la educación actual en sus distintos niveles se encuentra inscrita. Tales tensiones son: a) *la tensión entre lo mundial y lo local*, b) *entre lo universal y lo singular*, c) *entre lo tradicional y lo moderno*, d) *entre el largo plazo y el corto plazo*, e) *entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades*, f) *entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano*, g) *entre lo espiritual y lo material*.<sup>16</sup> De este modo, el *Informe* identifica las coordenadas en las que se condensan las características de los escenarios, las prioridades, objetivos, condiciones y pautas de transformación pedagógica y de gestión institucional para la educación en los distintos países del mundo.

En este marco, el *Informe* recalca en la insoslayable importancia y trascendencia clave que adquiere la educación para el desarrollo de las sociedades y para una inserción y ubicación adecuada de estas en los contextos actuales de la globalización y de la sociedad del conocimiento. La educación juega un papel central en la medida que esta inserción no podrá llevarse a cabo satisfactoriamente si se prescinde de la capacidad de innovación, si no es posible desarrollar “*los procesos endógenos que permiten acumular conocimientos, añadir nuevos descubrimientos, ponerlos en aplicación en los diferentes campos de actividad humana, tanto la salud y el medio ambiente como la producción de bienes y servicios.*”<sup>17</sup>

<sup>14</sup> UNESCO. (1996) *La Educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors.

<sup>15</sup> Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, París, [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf), p. 12.

<sup>16</sup> Cfr.: Delors, Jacques (1996), pp. 13/14.

<sup>17</sup> Delors, Jacques (1996), p. 15.

El concepto de la “*educación durante toda la vida*” se plantea en el *Informe* como “*una de las llaves de acceso al siglo XXI.*”<sup>18</sup> La clave de la educación durante toda la vida está dada a su vez por el desafío de lograr mediante los procesos de la formación la generación en las personas en primer lugar de la capacidad de aprender a aprender. Objetivo y desafío que enfatiza en la necesidad de una formación de cultura general, la cual sirva de base sólida para todo proceso de formación posterior diferenciada o especializada. En este sentido, la perspectiva planteada en el *Informe* sintoniza con – y a al vez retoma –, los énfasis sobre la necesidad de fortalecer la educación básica que ya se enuncian un lustro atrás en la *Declaración de Jomtien*. No obstante, no debe entenderse esto como un sesgo en los énfasis que se plantean. Justamente –se recalca en el *Informe*–, el concepto de “*educación durante toda la vida*” que significa que se deben “*ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias*”.<sup>19</sup> Se trata, en consecuencia, de una visión integral del funcionamiento del sistema educativo en sus diferentes niveles.

Igualmente, como aspectos complementarios se destacan en el *Informe* la importancia del “*aprender a hacer*” y del “*aprender a ser*”. En el primer caso, se trata de lograr una mejor articulación entre el proceso de formación y el mundo del trabajo; en el segundo caso, de propiciar una formación que permita a las personas lograr su autonomía en tanto que seres humanos así como de disponer plenamente de su capacidad de juicio, “*junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo.*”<sup>20</sup> Por su parte y como funciones transversales en las que deberán articularse en síntesis las modalidades de formación enunciadas, se estipulan a su vez las funciones de “*la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos*”<sup>21</sup>. Entendido esto como las funciones sin las cuales no será posible un proceso de formación que permita a las personas una adecuada inserción en los contextos de vida y laborales que caracterizan los dispositivos de transformación y de cambio permanente en los que se cifran las dinámicas actuales de la sociedad del conocimiento.

Por otra parte, el *Informe* también hace énfasis en el principio de la calidad de la educación, el cual asocia con la capacidad del proceso de formación de inculcar en las personas “*el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto.*”<sup>22</sup> Asimismo y, de nuevo en sintonía con la *Declaración de Jomtien*, se hace énfasis también en el principio de la equidad: “*La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.*”<sup>23</sup>

Un elemento de especial importancia considerado en el *Informe*, y que presenta una rotunda pertinencia para las sociedades de Centroamérica, lo constituye la problemática del desempleo y del subempleo en su relación con la educación. El *Informe* enfatiza en que más allá de los determinantes económicos e institucionales que producen el desempleo y el subempleo, está de por medio el papel que en este sentido

---

<sup>18</sup> Delors, Jacques (1996), p. 14.

<sup>19</sup> Delors, Jacques (1996), p. 20.

<sup>20</sup> Delors, Jacques (1996), p. 14.

<sup>21</sup> Delors, Jacques (1996), p. 19.

<sup>22</sup> Delors, Jacques (1996), p. 14.

<sup>23</sup> Delors, Jacques (1996), p. 14.

le corresponde a la educación. *“En opinión de la Comisión, sólo se puede salvar esta dificultad mediante una diversificación muy amplia en la oferta de trayectorias.”*<sup>24</sup> En lo que respecta al papel de la educación superior, se identifican en estas cuatro direcciones principales en las cuales está llamada a contribuir con la resolución de este proceso de diversificación:

- *Como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación teórica o aplicada, o a la formación de profesores;*
- *Como medio de adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía, en los que se aúnen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel;*
- *Como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural;*
- *Como interlocutor privilegiado en una cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes, y facilite la difusión de la mejor enseñanza mediante cátedras internacionales.*<sup>25</sup>

Con lo anterior, se entiende que las instituciones de educación superior deben ocupar un papel destacado en el desarrollo de los procesos de cambio que las realidades actuales demandan a la educación, así como renovar *“el sentido de su misión intelectual y social en la sociedad, siendo en cierto modo una de las instituciones garantes de los valores universales y del patrimonio cultural.”*<sup>26</sup> Al propio tiempo, se considera que con el desarrollo de tales orientaciones, las instituciones de educación superior se ubican en posición de reafirmar y consolidar las condiciones para el ejercicio de su autonomía. En este sentido, una de las responsabilidades específicas que confieren a las instituciones de educación superior un papel central en el contexto de los procesos de cambio de la educación actual, se plantea en el *Informe* del siguiente modo: *“La universidad debe asimismo poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales –como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar”.*<sup>27</sup>

Por otra parte, se considera adicionalmente que para el caso de las instituciones de educación superior de los países pobres, estas *“tienen la obligación de realizar una investigación que pueda contribuir a resolver sus problemas más graves. Les corresponde, además, proponer nuevos enfoques para el desarrollo que permitan a sus países construir un futuro mejor de forma efectiva.”*<sup>28</sup>

Un último aspecto que interesa destacar de especial importancia tomado en cuenta en el *Informe Delors*, tiene que ver precisamente con las condiciones del cambio o de la reforma en la educación. El *Informe* señala en este sentido la necesidad de superar las modalidades tradicionales en las que se han propuesto anteriormente los

---

<sup>24</sup> Delors, Jacques (1996), p. 22.

<sup>25</sup> Delors, Jacques (1996), p. 24.

<sup>26</sup> Delors, Jacques (1996), p. 24.

<sup>27</sup> Delors, Jacques (1996), p. 38.

<sup>28</sup> Delors, Jacques (1996), p. 24.

procesos de reforma en la educación. Destaca en particular el papel de los actores, dando prioridad a la participación de las comunidades locales *“y, sobre todo, los padres, los directores de los establecimientos de enseñanza y los docentes; en segundo lugar, las autoridades públicas y, por último, la comunidad internacional.”*<sup>29</sup>

En concordancia con esta resignificación del papel de los actores y del lugar que cada uno de ellos debe ocupar, se indica también el carácter contraproducente de aplicar las políticas de educación *desde arriba o desde el exterior*. En tal sentido, una nueva responsabilidad se asigna a las autoridades públicas: *“plantear claramente las opciones y, tras una amplia concertación con todos los interesados, definir una política pública que, sean cuales fueren las estructuras del sistema (públicas, privadas o mixtas), trace las orientaciones, sienta las bases y los ejes de aquél y establezca su regulación introduciendo las adaptaciones necesarias.”*<sup>30</sup>

En íntima concordancia con el informe Delors, se va a desarrollar la reflexión de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior convocada por la UNESCO, la que al emitir la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*,<sup>31</sup> desde su preámbulo se trazan con nitidez tres rasgos que constituyen las aristas más delicadas que como desafíos establecen el escenario en el que se ve inscrita hoy la educación superior.

La primera de tales aristas la constituye la masificación de la demanda; en la mayoría de los países del mundo hoy se asiste a *“una demanda de educación superior sin precedentes”*<sup>32</sup>, la cual *“se multiplicó por más de seis entre 1960 y 1995”*<sup>33</sup>.

La segunda arista está relacionada con la primera pero a la vez se encuentra asociada estructuralmente con las transformaciones operadas en los sistemas económico/productivos como resultado de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación: se trata de la diversificación institucional y académica de la educación superior, que establece una tendencia creciente a la diferenciación del proyecto educativo de la educación superior y a su desarrollo por un diverso conjunto de instituciones. Dentro de ello destaca la presencia que cada vez más adquieren las universidades privadas<sup>34</sup>, así como también la importancia relativa que durante los últimos años han empezado a tener las universidades tecnológicas.

La tercera arista, interrelacionada a su vez con las dos anteriores, remite a los requerimientos de formación en educación superior que plantean los nuevos modelos productivos y del trabajo, así como las propias necesidades del desarrollo nacional. Se trata en este caso de *“la importancia fundamental que este tipo de formación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.”*<sup>35</sup>

Dentro de las condiciones que en la actualidad se presentan como desafíos a los que la educación superior debe atender y buscar una respuesta urgente, se señala en primer lugar el aspecto del financiamiento; pero además y, de nuevo en concordancia

<sup>29</sup> Delors, Jacques (1996), p. 25.

<sup>30</sup> Delors, Jacques (1996), p. 28.

<sup>31</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, UNESCO, París, [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion).

<sup>32</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 1.

<sup>33</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 1.

<sup>34</sup> Cfr.: Balán, Jorge y Ana María García de Fanelli (2002), pp. 170/172.

<sup>35</sup> Op cit. Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 1.

con los principios ya formulados como fundamentales en la *Declaración de Jomtien* y en el *Informe Delors*, se retoman los temas de la *calidad, la pertinencia y la equidad*<sup>36</sup> en la gestión institucional y académica y en la operacionalización de los sistemas educativos.

**-Calidad:** La *Declaración* entiende la calidad de la educación superior como “un concepto pluridimensional” que comprende todas las funciones y actividades de este nivel educativo: “enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario.”<sup>37</sup> Asimismo, se señala que como parte de la calidad es indispensable que la educación superior incorpore la dimensión internacional: “el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales”<sup>38</sup>, teniendo en cuenta a su vez “los valores culturales y las situaciones nacionales.”<sup>39</sup> Complementariamente, el logro de la calidad requiere el perfeccionamiento constante del personal universitario académico y administrativo, “incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo.”<sup>40</sup> Asimismo, requiere también la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, en tanto que “constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.”<sup>41</sup>

**-Pertinencia:** La pertinencia se define “en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen.”<sup>42</sup> En tal sentido, la gestión institucional debe garantizar la existencia necesaria de un conjunto de “normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.”<sup>43</sup> Al propio tiempo, la pertinencia también es entendida como no subordinada a los requerimientos de coyuntura que derivan de la sociedad o del mercado de trabajo; antes bien, comporta un componente de visión y de orientaciones de largo plazo “en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.”<sup>44</sup> Elemento de particular y central importancia a este respecto lo constituye la estipulación de que para el cumplimiento con el principio de la pertinencia, la educación superior debe reforzar sus actividades de servicio a la sociedad “y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades”<sup>45</sup>; para todo lo cual deberán desarrollarse y aplicar los planteamientos interdisciplinarios y transdisciplinarios que sean necesarios. Por su parte, a propósito del sistema educativo en su conjunto y como una dimensión más de la pertinencia de la educación superior, se resalta la necesidad de que esta contribuya con aquel “sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la

<sup>36</sup> Cfr.: Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 1.

<sup>37</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 11.

<sup>38</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 11.

<sup>39</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 11.

<sup>40</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 11.

<sup>41</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 11.

<sup>42</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 7.

<sup>43</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 7.

<sup>44</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 7.

<sup>45</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 7.

*investigación sobre la educación.*<sup>46</sup> Finalmente, el cumplimiento del principio de la pertinencia en la educación superior presenta como corolario la necesidad de “*crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.*”<sup>47</sup>

**-Equidad:** El principio de la equidad está relacionado en la *Declaración*, en primer lugar, con el establecimiento y la garantía de condiciones no discriminatorias de acceso a la educación superior, *que pudieran limitar el derecho de las personas a la educación superior por razones de religión, raza, sexo, idioma, económicas, culturales o sociales o por incapacidad física.*<sup>48</sup> Este principio de equidad contempla que el acceso a la educación superior debe estar basado “*en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad.*”<sup>49</sup> En este sentido, se recalca en estipular que “*la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz*”<sup>50</sup>; por lo que con base en el principio de la equidad, esta “*deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida.*”<sup>51</sup> En una segunda dimensión del concepto, se considera como parte sustancial de la equidad en la educación superior la “*vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria.*”<sup>52</sup> Esto como parte del enfoque de la educación a lo largo de toda la vida y al propio tiempo bajo la perspectiva de que la educación superior constituye un nivel dentro de un sistema en el que debe desarrollar una colaboración integral con los otros restantes niveles que lo conforman. Finalmente y en una tercera dimensión del principio de la equidad, se recalca una vez más tal como ya se había esbozado en el *Informe Delors*, sobre la necesidad de que en la gestión educativa y en la definición de las políticas públicas correspondientes, se garantice la participación en calidad de actores relevantes a “*los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas.*”<sup>53</sup> Asimismo, una última dimensión de la equidad la constituye el imperativo de facilitar el acceso a la educación superior de grupos sociales y culturales específicos, “*como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades.*”<sup>54</sup> Se trata en este caso de valorar positivamente las experiencias y talentos de esos grupos y pueblos, a los que se les debe brindar “*asistencia material especial y soluciones educativas*” que les permitan superar su prosaica condición de marginalidad y exclusión.

**-Gestión y financiamiento:** Para el cumplimiento de los principios anteriores, la labor de gestión institucional de la educación superior así como la obtención de financiamiento se constituyen en dos prioridades y metas más importantes a resolver. Ambas exigen “*la colaboración de capacidades y estrategias apropiadas de*

<sup>46</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 7.

<sup>47</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 7.

<sup>48</sup> Cfr.: Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 5.

<sup>49</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 5.

<sup>50</sup> Cfr.: Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 3.

<sup>51</sup> Cfr.: Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 3.

<sup>52</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 5.

<sup>53</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 5.

<sup>54</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 6.

planificación y análisis de las políticas, basadas en la cooperación establecida entre los establecimientos de enseñanza superior y los organismos nacionales de planificación y de coordinación.<sup>55</sup> Se requiere en tal sentido “garantizar una gestión debidamente racionalizada y una utilización sana de los recursos”<sup>56</sup>, así como “adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos.”<sup>57</sup>

**Tecnologías de la información y la comunicación:** “Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional”<sup>58</sup>:

**Cooperación internacional declara:** “Deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las organizaciones no gubernamentales deberán ampliar su acción para desarrollar proyectos de cooperación interuniversitaria en particular mediante el hermanamiento de instituciones basados en la solidaridad y la asociación, con objeto de acortar la distancia que separa a países ricos y países menos adelantados en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos. Cada establecimiento de enseñanza superior deberá prever la creación de una estructura o un mecanismo apropiados para promover y organizar la cooperación internacional”<sup>59</sup>

En la *Declaración* se señala como un desafío crucial para los países pobres y en desarrollo, superar la desigualdad que la educación superior presenta con respecto a la de los países del mundo altamente industrializado; desigualdad que se traduce en una brecha que durante los últimos años tiende a profundizarse aún más. De esta situación, se asegura, las instituciones de educación superior de los países pobres y en desarrollo no podrán desprenderse si no se logran establecer estrategias y mecanismos para el intercambio de los conocimientos, la readecuación y redinamización de la cooperación internacional así como para el acceso a las nuevas tecnologías como una forma de abrir nuevas oportunidades que permitan reducir las disparidades prevalecientes.<sup>60</sup>

En tal sentido, de manera general se enuncia como horizonte de acción que la educación superior en su conjunto debe asumir en el presente, la tarea de “emprender

<sup>55</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), pp. 12/13.

<sup>56</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 13.

<sup>57</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 13.

<sup>58</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 15

<sup>59</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998) p.16

<sup>60</sup> Cfr.: Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 1.



*la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante*<sup>61</sup>”, especialmente en lo que concierne a su responsabilidad social y en perspectiva de *“trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.”*<sup>62</sup>

En lo que concierne en términos generales a los sistemas educativos y a las políticas públicas, se señala la necesidad de generar medidas *“para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos”*<sup>63</sup>, así como entre las distintas modalidades y niveles de la formación, *“entre la educación general, técnica y profesional secundaria y postsecundaria, así como entre universidades, escuelas universitarias e instituciones técnicas.”*<sup>64</sup> En tal sentido: *“Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida.”*<sup>65</sup> Por otra parte y, de nuevo replanteando lo ya consignado en el *Informe Delors*, se enfatiza aquí también en la necesidad de que las políticas públicas tomen en cuenta el diverso espectro de los actores interesados, *“comprendidos los estudiantes y sus familias, los profesores, el mundo de los negocios y la industria, los sectores público y privado de la economía, los parlamentos, los medios de comunicación, la comunidad, las asociaciones profesionales y la sociedad”*.<sup>66</sup>

La *Declaración* estipula en consecuencia como elementos de misión para la educación superior, *“educar, formar y realizar investigaciones”*<sup>67</sup>, atendiendo especialmente a los siguientes aspectos: a) la formación de *“diplomados altamente calificados y ciudadanos responsables”*; b) *“constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente”*; c) *“promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación”*; d) *“contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas”*; e) *contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad*<sup>68</sup>.

Asimismo, se estipula como fundamental la función ética y el rigor científico e intelectual, tanto como la preservación de la autonomía de manera tal que las instituciones de educación superior puedan *“opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales”*<sup>69</sup>, así como *“reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención.”*<sup>70</sup> La autonomía se entiende en la *Declaración* también como uno de los aspectos esenciales que forman parte de la pertinencia de la educación superior. A su vez, como correlato necesario de esto las instituciones de educación superior

---

<sup>61</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, UNESCO, París, p. 2.

<sup>62</sup> *Ibidem*

<sup>63</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 3.

<sup>64</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 3.

<sup>65</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 5.

<sup>66</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 3.

<sup>67</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 4.

<sup>68</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 4.

<sup>69</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 5.

<sup>70</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), p. 5.

deberán también operar con un alto sentido de la responsabilidad que les es inherente, utilizando “*su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad*”.<sup>71</sup> En último término, deberán también desarrollar y fortalecer una actitud prospectiva, que les permita “*aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial*.”<sup>72</sup>

En el ínterin de estas conferencias, se realiza y difunde el documento del Banco Mundial ya citado, el que plantea cuatro propuestas de reforma de la educación superior, emanadas de lo que identifica como las “*lecciones derivadas de la experiencia*” y que surgen de su propio diagnóstico, estas son:

- *Estimular una mayor diversificación de las instituciones públicas de educación superior e incluir el desarrollo de instituciones privadas*;
- *Promocionar incentivos a las instituciones públicas, a fin de que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, incluyendo el cobro de aranceles a los estudiantes y la vinculación del financiamiento del Estado a la mejora del rendimiento académico e institucional.*
- *Redefinir el rol del gobierno en la educación superior y,*
- *Introducir políticas explícitamente diseñadas a dar prioridad al mejoramiento de la calidad y el fomento de la equidad.*<sup>73</sup>

El énfasis de este documento en las universidades privadas como alternativa para el desarrollo de la educación superior y las propuestas a aumentar la ingerencia del Estado en las instituciones públicas de educación superior no ha sido bien recibido en Centroamérica y en América Latina en general. Particularmente porque parece contradecir el propio fundamento de la propuesta que es el de la calidad y la equidad, fines y valores que – más allá del rol que puedan jugar o juegan las universidades privadas- eso fines no están garantizados con la privatización de la educación superior, por lo que estos dos principios fueron supeditados, –en ese planteamiento-, al tercer componente o principio filosófico de la propuesta del Banco Mundial, esto es la *eficiencia*.

Por otra parte, el llamado a *redefinir el rol del gobierno*, en momentos en los que se propugna por la *reducción del Estado* parece contradictorio, y sin duda conflictivo, para países en los que apenas se ha iniciado una fase tímida de construcción de regímenes democráticos que aún no garantizan la gobernabilidad ni la equidad.

Sin embargo, con posterioridad a la Conferencia Mundial convocada por la UNESCO, el Banco Mundial y la misma UNESCO conforman un “*Grupo de Tareas*”, (*Task force*) sobre *Educación Superior y Sociedad*, que emite, en febrero del año 2000, un informe titulado: “*Educación superior en los países en desarrollo, Riesgos y Promesas*”<sup>74</sup>, uno de los conceptos fuerza de este documento se expresa en el pensamiento que le sirve de epígrafe: “*Hoy día, más que nunca antes en la historia de*

<sup>71</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación superior (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, UNESCO, París, [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion), p. 5.

<sup>72</sup> Ibidem

<sup>73</sup> Ibidem

<sup>74</sup> Banco Mundial, “Educación superior en los países en desarrollo, Riesgos u Promesas, 2000” ref. <http://www.tfhe.net/report/report.htm>

*la humanidad, la riqueza o pobreza de las naciones dependen de la calidad de su educación superior.”<sup>75</sup>*

Con relación al énfasis que hasta ahora se venía dando a la urgencia de focalizar los recursos del Estado en la educación primaria o básica, se observa un importante cambio al manifestar los autores del informe lo siguiente:

*“Nosotros creemos, que se necesita una preparación más balanceada de la educación en todos los niveles. Concentrarse en el nivel de educación primaria es importante, pero una política que enfatice la primaria dejaría a las sociedades peligrosamente impreparadas para sobrevivir en el mundo del mañana”, en el documento en cuestión se dice, aún mas enfáticamente que “El task force apoya plenamente que se continúen ampliando las inversiones en educación primaria y secundaria, pero cree que los argumentos tradicionales de naturaleza económica están basados en un entendimiento limitado de lo que significa la contribución de la educación superior. Los estudios sobre la tasa de retorno tratan a la gente educada como valiosa únicamente a través de sus más altos ingresos y los impuestos que generan a la sociedad. Pero, la gente educada claramente tiene muchos otros efectos sobre la sociedad: la gente educada está en mejores condiciones para ser empresarios y promotores económicos y sociales, y tiene un impacto a más largo alcance sobre el bienestar económico y social de sus comunidades. Ellas son también vitales para crear un ambiente en el cual el desarrollo económico es posible. Buen gobierno, instituciones fuertes e infraestructura sólida son todas condiciones necesarias para que los negocios tengan éxito, y nada de esto es posible sin gente educada de alto nivel. Finalmente, los análisis sobre la tasa de retorno no toman en cuenta el impacto de la investigación universitaria sobre la economía, un beneficio social de largo alcance que está en el corazón mismo de cualquier argumento a favor del desarrollo de fuertes sistemas de educación superior”.<sup>76</sup>*

Otros conceptos importantes de este planteamiento del “Grupo de tareas” de la UNESCO y del Banco Mundial son retomados en la convocatoria a la Conferencia “Educación Superior en Centroamérica y República Dominicana”, organizada por el Banco Mundial y realizada del 30 de mayo al uno de junio del 2001, en Antigua Guatemala. Los términos de referencia de los documentos solicitados para esa Conferencia se basan en conceptos del “Grupo de tareas”:

*“Dicho Grupo de Tareas acuerda unánimemente que una alta prioridad del desarrollo deberían ser acciones urgentes para expandir la cantidad y mejorar la calidad de la Educación Superior en Países en Desarrollo. Según el Grupo de Tareas –se continua citando- los países en desarrollo necesitan educación superior para promover **habilidades especializadas**, ya que la economía mundial está demandando especialistas en todos los sectores económicos; ...para producir grupos de estudiantes con una **educación general que promueva la innovación; ...para enseñar a los alumnos como mantener sus conocimientos al día** (aprender a aprender); y para **...aumentar la calidad y cantidad de las investigaciones locales**, permitiendo así al*

<sup>75</sup> Pensamiento de Malcom Gillis, Presidente de la Rice University.

<sup>76</sup> Banco Mundial, Op.cit. Cita hecha por Tünnermann Bernheim, en “Tendencias contemporáneas en la transformación de la Educación superior”, UPOLI, Managua, 2002.

*mundo en desarrollo seleccionar, absorber y crear nuevos conocimientos mas eficiente y rápidamente*".<sup>77</sup>

Independientemente de las expectativas y diversas consideraciones que se puedan realizar en torno a los anteriores marcos descritos, de ellos deriva lo sustancial de las políticas públicas y se desprenden los marcos de acción que los países han dispuesto adoptar a fin de atender, organizar y proporcionar nuevos horizontes pedagógicos al proyecto de sus sistemas educativos en sus diferentes niveles.

Sin embargo, la realidad choca con estas propuestas y los gobiernos en la aplicación de estas propuestas, al menos en Centroamérica, van sumamente atrasados con relación a los conceptos y propuestas de políticas pública definidas en los documentos reseñados.

El discurso de los funcionarios públicos de la región repite conceptos relacionados con las distintas conferencias mundiales o regionales especializadas. En algunos casos se intenta aplicar algunas medidas o recomendaciones. Como muestra de ello, todos los países de la región han reorganizado el gasto público en educación, estableciendo claramente un énfasis decisivo en la atención de la educación primaria o básica. Para el caso de la educación superior pública, todo esto, tal y como es obvio, representa una sensible problemática a propósito de asuntos que pasan a ser insoslayablemente claves: diversificación y diferenciación de la oferta académica, readecuación de las modalidades, estilos y mecanismos de la gestión institucional y, por supuesto, el financiamiento.

Si reparamos en las versiones subregionales observaremos como se incorpora en los propósitos de las declaraciones ministeriales o gubernamentales estos conceptos o declaración de propósitos. Por ejemplo, estos conceptos afloran en la reunión que los países de América Latina, el Caribe y América del Norte, celebraron en Santo Domingo, República Dominicana, en febrero de 2000, bajo el lema "*Educación para todos en las Américas*".

*"Los países de la Región basan sus propósitos y acción en el reconocimiento al derecho universal de todas las personas a una educación básica de calidad desde su nacimiento. El **Marco de Acción Regional** ratifica y da continuidad a los esfuerzos realizados por los países en la década transcurrida, para que su población alcance niveles educativos cada vez mayores, alentados por diversas reuniones internacionales, regionales y subregionales. Tanto en ellas, como en las acciones nacionales cumplidas, los países expresan su convicción de que la educación es el eje central del desarrollo humano sostenible, estimulan la ampliación de la oferta de oportunidades educativas de calidad, y promueven en sus ciudadanos y ciudadanas, la conciencia de sus derechos y responsabilidades*".<sup>78</sup>

Sin embargo, los gobiernos centroamericanos aún no superan el axioma que ha pasado a ser parte de la agenda de los gobiernos y de las políticas públicas en materia de educación y que afecta directamente a la educación superior; axioma constituido por el énfasis en la educación primaria o básica, que sigue siendo todavía el nivel del sistema educativo al que tanto los gobiernos como los organismos multilaterales declaran como el nivel al que se debe continuar prestándole la mayor atención. La

<sup>77</sup> Banco Mundial, La educación superior en Centroamérica y República Dominicana, Documento de Discusión para la Conferencia en Antigua, Guatemala del 30 de mayo al 1 de junio del 2001.

<sup>78</sup> Foro Mundial sobre la Educación (2000), *Marco de Acción Regional: "Educación para todos en las Américas"*, Revista Iberoamericana de Educación, N° 22, enero/abril, OEI Ediciones, <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a08.htm>.

cuestión que en este sentido implica a la educación superior es: ¿qué significa en términos de la política pública y del financiamiento estatal la priorización de un determinado nivel del sistema educativo que pasa a ser el nivel en el que se concentran los principales intereses y esfuerzos del Estado?

En el caso de Centroamérica, la respuesta a esta interrogante la ofrece la propia visión panorámica de las necesidades de fondo que la región enfrenta y de las soluciones que estas ameritan, en la perspectiva de las posibilidades de un modelo de desarrollo que necesariamente se encuentra inscrito y que está determinado por las realidades y tendencias que la globalización y la sociedad del conocimiento imponen a los países de la región. De igual modo que G. Rosenthal duda en si lo que se debe fortalecer primero son los sistemas institucionales o si en su lugar lo que cabría más bien es continuar proporcionándole condiciones e instrumentos a los mecanismos y disposiciones de la “mano invisible del mercado”, aquí cabe también proponer la disyuntiva acerca de qué podría ser más estratégicamente importante para los países de la región: ¿preparar la fuerza de trabajo centroamericana de manera que sea una fuerza de trabajo apta para los requerimientos de las empresas maquiladoras, o bien invertir esfuerzos a fin de que el sistema educativo en su conjunto se vea integralmente fortalecido y que en vez de terminar siendo retóricos efectivamente los axiomas de la calidad, la equidad y la pertinencia se vean concretamente realizados?

Es notorio que a partir de la *Declaración de Jomtien*, el discurso de la equidad prolifera en los documentos de gobiernos, las oficinas estatales y de los proyectos y proclamas de los organismos multilaterales, particularmente en lo que respecta a la educación.

De esta manera, el precepto de la equidad se transforma en un lugar común para todo tipo de discurso que algo tenga que ver con los temas de la educación y el desarrollo. Tal como lo manifiesta E. Ottone: “Abundan las comprobaciones de que existe una alta correlación entre el esfuerzo educativo y la capacidad de conjurar los peligros más graves de la desigualdad y exclusión y de producir avances históricamente acelerados en términos de un desarrollo equitativo (CEPAL/OREALC, 1992).”<sup>79</sup> Sin duda, tampoco la educación superior, como componente específico, queda al margen de la incidencia de tal proliferación multidimensional del precepto de la equidad. No obstante, para el caso de Centroamérica, como se documentará más adelante, da la impresión de que entre mayor ha sido la difusión del discurso de la equidad paralelamente, en realidad, los mecanismos de la inequidad se han vuelto aún más eficientes y protagónicos en el escenario de la educación y el desarrollo. El discurso de la equidad parecería en este sentido en su intensa y sistemática proliferación institucional, un discurso elaborado y difundido con la sola finalidad de refrenar las expresiones de la inequidad.

En el 2000, en su documento *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de la Organización de las Naciones Unidas, señala entre otros aspectos que requieren ser atendidos de manera urgente en el marco de la educación latinoamericana, la adecuación “de los sistemas educativos a las

---

<sup>79</sup> Ottone, Ernesto (1998), “La apuesta educativa en América Latina”, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre de 1998, Santiago de Chile, <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>.

exigencias productivas y a la competitividad global basada en la incorporación de progreso técnico”.<sup>80</sup>

*“Para los países de la región esto implica impartir formación para un desarrollo productivo que debe tomar en consideración las destrezas propias de la sociedad de la información y el conocimiento. Este desafío está lejos de recibir una respuesta adecuada de nuestros sistemas educacionales, en los que el cambio de orientación y estilos pedagógicos todavía es incipiente”.*<sup>81</sup>

A propósito de una indicación evaluativa de la situación que en el presente afronta en general el conjunto de los países de América Latina, la propia CEPAL señala a este respecto lo siguiente:

*“La educación en América Latina presenta cuatro grandes problemas. El **nivel** de escolaridad ha subido más lentamente que en otras regiones en los últimos decenios debido a deficiencias en la cobertura de la educación secundaria, ya que los niños abandonan la escuela tempranamente antes de completar la enseñanza secundaria. Las **diferencias** de logro educativo son grandes, porque aunque las nuevas generaciones reciben más enseñanza que las anteriores, dentro de cada generación hay grandes disparidades en el nivel educativo alcanzado, según el ingreso, la clase social y la ubicación geográfica. La **rentabilidad** de la educación es baja para quienes han cursado sólo los primeros años de la enseñanza y para quienes tienen educación postsecundaria no universitaria, pero es alta para quienes tienen educación universitaria; también es considerablemente menor para las zonas rurales que para las urbanas. La **calidad** de la educación es muy inferior para los estudiantes de familias de bajos ingresos, la mayoría de los cuales asisten a las escuelas públicas y no pueden acceder a una educación superior de mejor calidad. En suma, la enseñanza está profundamente estratificada en América Latina, situación que no corrige sino que perpetúa las desigualdades de ingreso”.*<sup>82</sup>

Acerca de las desigualdades de ingreso, el Banco Interamericano de Desarrollo conceptualiza por su parte tal situación como de “*acceso diferencial a la educación de calidad*”<sup>83</sup> en América Latina. Lo cual significa que pese a todo sigue prevaleciendo una situación estructural en la que de diversas maneras se pone de manifiesto la prevalencia de la inequidad. Para el caso de Centroamérica, se ofrece más adelante un acercamiento al panorama de la situación actual, en el acápite *Escenario sociohistórico de la educación superior en Centroamérica a finales del siglo XX y primeros años del siglo XXI*.

Todas estas coordenadas estructurales representan para las universidades de Centroamérica importantes desafíos, especialmente en lo que concierne a la formación de los recursos humanos profesionales que las nuevas realidades histórico-sociales demandan.

<sup>80</sup> Comisión Económica para América Latina (2000), *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Santiago de Chile, <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/1/lcg2071/lcg2071.pdf>, p. 95.

<sup>81</sup> Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000), pp. 95/96.

<sup>82</sup> Carlson, Beverley (2002), “*Educación y mercado de trabajo en América Latina frente a la globalización*”, Revista de la CEPAL N° 77, agosto de 2002, CEPAL/Naciones Unidas, Santiago de Chile, [http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/0/LCG2180PE/lcg2180e\\_Carlson.pdf](http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/0/LCG2180PE/lcg2180e_Carlson.pdf), p. 124.

<sup>83</sup> Carnoy, Martin y Claudio de Moura Castro, *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, Banco Interamericano de Desarrollo, <http://www.iadb.org/sds/doc/Edu%2DCCastroS.pdf>, p. 3.

## **b. Marco referencial: Globalización, sociedad del conocimiento y sus implicaciones en la Educación superior.**

Desde la perspectiva de la educación superior en Latinoamérica y Centroamérica en particular, dado el enorme desafío de la globalización con relación al nivel de desarrollo de estos países, debe tenerse en cuenta que cuando se habla de sociedad del conocimiento se hace mención a una etapa avanzada del desarrollo de la economía, en la que la información y el conocimiento se constituyen en su principal activo y que, para que esto se realice, los países deben contar con un alto nivel de desarrollo científico y tecnológico, con todo lo que eso implica en cuanto a generación de conocimiento teórico y empírico o aplicado.

La universidad, en la medida que históricamente ha sido la institución gestora del conocimiento, le correspondería en consecuencia desempeñar un liderazgo natural en esta sociedad del conocimiento y en Centroamérica, en un espacio esencial para hacerle frente a la brecha científico-tecnológico.

*“Se dice que esta nueva economía global está basada en el conocimiento, al suplantar el conocimiento al capital físico como fuente principal de riqueza. Al volverse el conocimiento más importante, se vuelve más importante la educación superior, cuyas funciones principales son la creación y transmisión de conocimiento y el entrenamiento de una fuerza laboral competitiva y de líderes políticos y de negocios. Además, las actividades investigación y desarrollo universitarios se traducen en apoyo técnico y fuente de innovación para los sectores público y privado. El Grupo de tareas sobre Educación Superior y Sociedad, reunido por el Banco Mundial y UNESCO ha concluido que, sin más y mejor educación superior, los países en desarrollo encontrarán cada vez más difícil el beneficiarse de la economía global basada en el conocimiento”.*<sup>84</sup>

Daniel Villavicencio<sup>85</sup>, luego de señalar que la innovación es un factor esencial de la competitividad de las empresas, escribe: *“La innovación implica adquirir conocimiento externo y difundirlo a las unidades productivas y organizativas de la compañía, capitalizar experiencias pasadas de resolución de problemas, establecer vínculos estratégicos con instituciones generadoras de conocimiento, mejorar los procesos productivos, fabricar nuevos productos y dar usos nuevos al conocimiento disponible... Parte del conocimiento que se usa de manera productiva en las empresa lo generan agentes externos, como universidades, centros de investigación y desarrollo y competidores”.*

Pero la universidad no es solamente un centro generador de conocimiento, también es un agente de difusión del conocimiento a través de la formación y la capacitación, la docencia; así como a través de programas de vinculación, la extensión o la proyección a los sectores productivos y sociales en general; pero también es un agente activo en la adquisición de conocimiento externo, a través de programas de cooperación internacional, particularmente en el campo de la investigación. La conformación de redes de cooperación académica o para el desarrollo científico y técnico es esencial en este proceso, así como también lo es el uso de las tecnologías para la comunicación y el manejo de la información, particularmente a través de la red

<sup>84</sup> Banco Mundial, “Educación superior en los países en desarrollo, Riesgos u Promesas, 2000”, Op.Cit. Citado en Banco Mundial, La educación superior en Centroamérica y República Dominicana, Documento de Discusión para la Conferencia en Antigua, Guatemala del 30 de mayo al 1 de junio del 2001.

<sup>85</sup> Villavicencio, Daniel. Economía del Conocimiento. Comercio Exterior, junio 2002, vol, 5, núm 6, México.

Internet. De esta forma, se constituyen lo que se ha dado en llamar *comunidades del conocimiento*.

Esta sociedad del conocimiento, así concebida, impacta en la universidad no sólo por la dinámica descrita sino también porque va aparejada de fenómenos mundiales de carácter económico, social, político y cultural que resultan de gran trascendencia y significado para las instituciones universitarias.

Estos fenómenos, identificados como de mundialización o globalización, se expresan en:

- el nivel de desarrollo científico técnico logrado en los grandes centros de poder y de desarrollo industrial;
- los acuerdos de libre comercio y sus corolarios: la apertura comercial y la competencia empresarial mundial;
- la movilidad de los factores de la producción (capital, tecnología y recursos humanos);
- el desarrollo de poderosos centros de poder transnacional y el cuestionamiento y, consecuentemente, el debilitamiento de los organismos multilaterales y de los estados nacionales;
- la presencia global de la industria cultural y sus productos; así como por la planetarización en el uso de las tecnologías de la comunicación y el intercambio de información.

Todo esto constituye el gran espacio vital internacional en donde deben de desenvolverse las economías de nuestros países y consecuentemente las universidades.

En este contexto, las transformaciones en el ámbito del conocimiento no están referidas únicamente a los cambios de ritmo y a las desterritorializaciones que el presente desencadena sino también a los cambios de contenido. La globalización exige la transformación del conocimiento de una concepción de proceso a una concepción como producto.

*La universidad ya no es tanto un lugar de desarrollo educativo y personal dedicado a un proceso interactivo que se considera valioso en sí mismo, sino más bien un lugar donde el conocimiento se considera un bien que toman aquellos que van a adquirir allí las últimas competencias técnicas y capacidades analíticas.*<sup>86</sup>

Como se ha señalado, en las sociedades del mundo *postindustrializado* la producción del conocimiento se genera en diferentes escenarios y no únicamente en el de las instituciones de educación superior. *“Los miles de científicos que trabajan para laboratorios de empresas son un ejemplo evidente. Las empresas, a su vez, han desarrollado una serie de estructuras de capacitación y están buscando cada vez más el reconocimiento académico de estos saberes y capacidades.”*<sup>87</sup> No obstante, este no es el caso para Centroamérica, y es muy posible que tampoco lo sea para muchas regiones y países del mundo que no pertenezcan al mundo postindustrializado.

J. Salmi plantea lo anterior, desde la perspectiva del desarrollo tecnológico y de los cambios en la oferta académica, en términos de un reto crucial y agresivo: *“Imagine una universidad sin edificios o aulas, e incluso sin biblioteca. Imagine una universidad a diez mil kilómetros de distancia de sus estudiantes, brindando sus programas a través del*

---

<sup>86</sup> Barnett, Ronald (2001), p.30.

<sup>87</sup> Ibidem, p. 29.



*Internet u ofreciendo sus cursos a través de franquicias en instituciones extranjeras. Imagine una universidad sin departamentos académicos, sin exigencia de cursos, grados o títulos. Imagine una universidad otorgando el grado de bachiller en Estudios Individualizados o Estudios Interdisciplinarios. Imagine un título válido únicamente durante cinco años luego de la graduación. Imagine un sistema de educación superior donde las instituciones se encuentran ranqueadas no por la calidad de sus docentes, sino por la intensidad del cableado electrónico y el grado de conexión al Internet. Imagine un país en el cual el mayor número de divisas proviene de la exportación de servicios educativos. Imagine un país socialista que cobra la matrícula completa a sus estudiantes universitarios a fin de recuperar el costo total invertido en educación superior. ¿Estaremos entrando al reino de la ciencia ficción? ¿O son estas evocaciones de historias reales de una revolución en el mundo de la educación superior en la antesala del siglo XXI?”<sup>88</sup>*

En términos genéricos, la globalización representa una tendencia a la modificación estructural de las formas, contenidos y sentidos de las dinámicas y configuraciones de los sistemas económico/productivos. En especial, se afirma que con la globalización los sistemas económicos en los distintos países del mundo ingresarán en una fase de desarrollo del capitalismo en la que se produce una intensificación de las dependencias recíprocas entre los países y sistemas, en el marco del crecimiento y aceleración “de redes económicas y culturales que operan en una escala mundial y sobre una base mundial.”<sup>89</sup> A su vez, ello está determinado por la revolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones<sup>90</sup>, así como por el desarrollo de sistemas de manufactura “y procesamiento de bienes con recursos electrónicos, transporte aéreo, trenes de alta velocidad y servicios distribuidos en todo el planeta para construir un mercado mundial donde el dinero, la producción de bienes y mensajes, se desterritorialicen, las fronteras geográficas se vuelvan porosas y las aduanas a menudo se tornen inoperantes.”<sup>91</sup> La globalización, según esta visión, modifica asimismo y significativamente el comportamiento de los actores que participan en la economía mundial. Las transacciones comerciales y financieras tienden a desarrollarse en flujos cada vez más intensos e interactivos, dificultando para las economías nacionales el control sobre los movimientos de los bienes y los servicios.<sup>92</sup>

En opinión de G. Rosenthal:

*La globalización de la economía no se limita al comercio y a los flujos financieros; también abarca la transmisión de tecnologías y conocimiento, el movimiento de personas a través de migraciones internacionales, las comunicaciones y la transnacionalización de la cultura. Al mismo tiempo, los fenómenos ambientales han adquirido un sesgo marcadamente transnacional (la degradación o contaminación en una localidad se propaga a otras con gran facilidad); lo mismo se puede afirmar de las enfermedades contagiosas y, entre muchos otros aspectos, del crimen organizado.”<sup>93</sup>*

<sup>88</sup> Salmi, Jamil (s.f.), <http://www1.worldbank.org/education/tertiary/lima.html>.

<sup>89</sup> García Canclini, Néstor (2001), p. 46.

<sup>90</sup> Cfr.: Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2000), op cit., p. 13.

<sup>91</sup> García Canclini, Néstor (2001), 1ª reimp., *La globalización imaginada*, Paidós Mexicana, Ciudad de México, p. 46.

<sup>92</sup> Cfr.: Thompson. Grahame (1999), <http://www.unesco.org/issj/rics160/titlepage160.html>. También, entre otros: 1) Petit, Pascal y Luc Soete (1999), <http://www.unesco.org/issj/rics160/petitspa.html#pp>; 2) Salmi, Jamil (s.f.), <http://www1.worldbank.org/education/tertiary/lima.html>.

<sup>93</sup> Ibidem

De este modo, más allá de los posibles reduccionismos que pudieran restringir los conceptos de globalización y de sociedad del conocimiento a determinaciones situadas estrictamente en los campos económico o de la transformación de las tecnologías de la información y la comunicación, de lo que se trata, en consecuencia, es antes bien de una realidad estructural compleja y que presenta implicaciones en los muy diversos ámbitos de la vida humana contemporánea.

En razón del escenario planteado y de sus referentes de configuración, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) señala la emergencia de un proceso de reforma educativa que deriva a su vez condicionado por tres vertientes distintas de reforma: a) reformas impulsadas por el financiamiento (crisis económica), b) reformas impulsadas por la competitividad (mercado de trabajo), c) reformas impulsadas por la equidad (propuestas de los organismos multilaterales).

De nuevo, en el contexto de los países centroamericanos y de acuerdo a los objetivos del presente este estudio es muy sugestivo el balance provisorio que hace el BID sobre los resultados de los esfuerzos de reforma universitaria, realizados como respuesta a los desafíos anteriormente expuestos, en la mitad de la década de los noventa, lo estudios de este Banco concluyen que *“La lección que dimana de este proceso de reforma, ahora que se encamina hacia el fin de la década de los noventa, es que las reformas impulsadas por el financiamiento de los años ochenta redujeron el costo de la educación para el gobierno central en el corto plazo y allegaron nuevos recursos públicos y privados locales, aunque también acaso hayan reducido la calidad y aumentado la desigualdad de la educación (...). La educación primaria en las regiones y escuelas de menor capacidad fue la que tuvo menos posibilidades de adaptarse financiera o técnicamente a la reducción del financiamiento público y de la asistencia técnica. La calidad de la educación secundaria acaso se haya resentido más, reduciendo la movilidad de los estudiantes de bajos ingresos y acrecentando la desigualdad educativa”*.<sup>94</sup> En los capítulos siguientes veremos como esta afirmación se ha manifestado en Centroamérica.

Analizando la realidad de las sociedades centroamericanas en el contexto de la globalización y, frente a la preponderancia que inevitablemente presentan las improntas de lo institucional, G. Rosenthal establece una interrogante: *“¿Hay que mejorar las instituciones para que se impulse el desarrollo, o hay que impulsar el desarrollo para que a la postre contribuya al fortalecimiento de las instituciones? (...) Sea como fuera, poca duda cabe que el rezago institucional y la debilidad de sus organizaciones dificultan la posibilidad de los países centroamericanos de mejorar su inserción en la economía mundial. De ahí que la política pública habrá de dar prelación al perfeccionamiento de las estructuras institucionales y organizativas en que se sostendrá el desarrollo futuro.”*<sup>95</sup>

La propuesta de G. Rosenthal está referida al conjunto de los sistemas institucionales educativos, en los que adquieren sus especificidades los organismos de Estado de los países centroamericanos. Presenta sin embargo y naturalmente implicaciones directas para las instituciones de educación superior y, en su conjunto, para las instituciones de los sistemas educativos de estos países.

<sup>94</sup> Carnoy, Martin y Claudio de Moura Castro, *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, Banco Interamericano de Desarrollo, <http://www.iadb.org/sds/doc/Edu%2DCCastroS.pdf>, pp. 5/6.

<sup>95</sup> Rosenthal, Gert (1998), <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/rosenth.htm>

A estas alturas de la reflexión y para precisar aún mas el marco conceptual de este estudio, es importante precisar lo que puede ser entendido por una institución de educación superior. Tal institución comparte de manera genérica con cualquier otra institución el carácter de una unidad dotada *“de espacio, instalaciones y personal que funcionan de modo organizado, que pretenden alcanzar metas siguiendo un programa y que, además, expresan la versión singular del tipo particular de establecimientos que se especializan en concretar alguna norma o institución universal”*<sup>96</sup>.

Según esto, toda institución de educación superior presenta una dimensión genérica -en tanto que asume los objetivos y presupuestos del complejo y diverso mundo de la educación superior-, pero a su vez, desarrolla una dimensión particularizada, en tanto que, con base en sus propias atribuciones y fines representa o encarna un determinado proyecto educativo y comporta una determinada oferta académica-.

Asimismo y, en un sentido en que se visibiliza a la institución de educación superior en su condición de inscrita a profundidad en el contexto histórico/social del que forma parte, L. Garay señala que estas instituciones *configuran “formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución «consigo misma».*<sup>97</sup> En este sentido, la institución de educación superior se entiende como un ámbito de realización institucional concreto *“donde se ejercen acciones sociales y se expresan las influencias de un medio.”*<sup>98</sup>

De aquí que, ante la magnitud del reto del cambio en las universidades e instituciones de educación superior de Centroamérica, para desarrollar en la actualidad procesos de reforma y actualización, su comportamiento o accionar no necesariamente se resolverá únicamente por la dinámica institucional interna, ya que ese proceso no está relacionada de manera exclusiva con dichas exigencias de cambio, sino que también con otras razones de contexto social, económico y cultural que resultan de insoslayable consideración. Se trata de una batería de determinaciones bajo las cuales la institución se encuentra ineludiblemente obligadas a reaccionar y que definirán finalmente el camino del cambio.

Para las instituciones de educación superior lo importante consiste en poder realizar una lectura e interpretación de las demandas explícitas de los actores externos, en clave primordial precisamente de la identificación de los nuevos resortes que de manera estructural organizan y estructuran los umbrales de sentido y las prácticas de vida que adoptan en la actualidad las sociedades y que constituyen los ejes en los que se articulan las posibilidades del desarrollo, en todos sus diversos sentidos y dimensiones. De este modo, más allá de impulsar procesos de cambio en búsqueda de dar una respuesta directa y coyunturalista a las demandas de los actores externos, estos procesos pueden ser orientados por la institución en función de mantener una distancia reflexiva y crítica con respecto a la sociedad y *“con la intención de mostrarle otras alternativas posibles (de pensamiento y acción).”*<sup>99</sup> El reto consiste en darle forma a respuesta creativas a los principios de una educación de calidad, equitativa y

<sup>96</sup> Fernández, Lidia (1998), p. 21.

<sup>97</sup> Garay, Lucía (1996), p. 129.

<sup>98</sup> Fernández, Lidia, *Op cit*, p. 21.

<sup>99</sup> Barnett, Ronald (2001), p. 52.

pertinente como requerimientos insoslayables tanto para la modernización productiva como para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades democráticas; en las que todos los ciudadanos tengan, por la vía de la educación garantizado, su derecho a la participación y a una vida digna. En tal sentido, *“Una nueva valoración de las conexiones posibles entre la educación superior y la sociedad abre la alternativa no sólo de responder a las definiciones de razón, conocimiento y habilidades dadas por la sociedad sino que además permitir ofrecer formas alternativas de una comprensión valedera”*.<sup>100</sup>

Es necesario tener en cuenta que la propia existencia de una exigencia de cambio planteada por actores tales como los gobiernos, los organismos multilaterales y los actores del sistema económico/productivo, obliga en sí misma a las instituciones de educación superior a definir las condiciones y constitución de un escenario urgente para el cambio. Ante esto, una primera disposición que se vuelve ahora imperativa para estas instituciones y dentro de un marco de actuación racional, resulta incluso de naturaleza preventiva: se trata de preparar las condiciones para evitar frente a lo externo y lo estructural verse atrapadas en la inconciencia o en *“una conciencia apenas oscura”*<sup>101</sup> de su papel tanto como de sus posibilidades.

### **III Escenario socio-histórico de la educación superior en Centroamérica a finales del Siglo XX y primeros años del Siglo XXI.**

#### **a. El desafío de la equidad y del desarrollo humano sostenible en Centroamérica**

Centroamérica, una región que se ubica en el istmo centroamericano como un puente entre las dos masas continentales del norte y el sur de América, tiene una extensión geográfica de 533 mil km<sup>2</sup> en la que se asientan siete países: Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.

El carácter istmo, bañada por los mares pacífico y caribe, su ubicación estratégica como puente entre los dos grandes masas continentales americanas, su rica biodiversidad y su multiculturalismo y plurilingüismo constituyen su mayor fortaleza. Su balcanización y las desigualdades sociales su mayor debilidad.

Su población asciende a 35 millones de habitantes, sin contar los aproximadamente 6 millones de inmigrantes que habitan en los Estados Unidos del Norte de América. Esta población crece rápidamente, entre el año 1950 y el 2000, su población se triplicó, pasando de 11 millones a los 35 que actualmente habitan este territorio. El Salvador, es el país de Centroamérica que tiene más emigrantes en Estados Unidos y a su vez el país más densamente poblado, con aproximadamente 300 habitantes por km<sup>2</sup>. Guatemala es el país que más aporta habitantes a la región, aproximadamente un tercio de los centroamericanos son guatemaltecos, no obstante su

---

<sup>100</sup> Barnett, Ronald, *Op cit* p. 64.

<sup>101</sup> Fernández, Lidia, *Op cit*, p. 19.

riqueza territorial, ambiental y cultural, es en este país donde se concentra el mayor número de pobres del istmo.

La juventud de la población centroamericana es notoria: cuatro de cada diez habitantes es menor de 14 años y sólo seis de cada cien son mayores de 60 años. La mitad de la población esta conformada por mujeres y uno de cada cinco habitantes es indígena.

Indicadores básicos sobre territorio y población en Centroamérica para el año 2000								
	Extensión (Km <sup>2</sup> )	Población total* (en miles)	Densidad de población Habitantes/ Km <sup>2</sup>	Crecimiento de la población*	Población menor de 14 años* (en miles)	Población menor de 14 años* (%)	Población indígena** (%)	Población Económicamente Activa PEA ** (en miles)
Centroamérica	532.857	36.342	15	2.3	14.214	39.1	26	13.178
Belice	23.963	241	11	2.5	sd		19	sd
Costa Rica	50.900	4.023	79	2.3	1.302	32.4	1	1.613
El Salvador	20.935	6.276	303	2.0	2.234	35.6	7	2.408
Guatemala	108.889	11.385	105	2.6	4.965	43.6	66	3.698
Honduras	112.088	6.485	58	2.6	2.701	41.6	15	2.410
Nicaragua	139.000	5.074	42	2.7	2.169	42.7	5	1.901
Panamá	77.082	2.856	38	1.6	843	31.3	6	1.148

\* Datos de Centroamérica en cifras, 1980-2000, Facultad la Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO y Observatorio del Desarrollo, Universidad de Costa Rica.

\*\* Datos de Estado de la Región Proyecto estado de la Región, Costa Rica, 1999

La situación de los índices de desarrollo humano de esta población se expresan en las siguientes realidades: el 60%, es decir tres de cada cinco centroamericanos vive en condiciones de pobreza y dos de cada cinco viven en condiciones de indigencia o pobreza extrema o absoluta.

El producto interno bruto por habitante en la región es de \$2.100 US dls, con grandes disparidades, ya que mientras Costa Rica y Panamá tienen un ingreso de poco más de \$3.900 US Dls., Nicaragua apenas llega a los \$900 US Dls.

Otros importantes indicadores nos señalan que más de 10 millones de centroamericanos no tiene acceso a servicios de salud, y dos de cada 5 no cuentan con servicios de agua potable.

La seguridad social no cubre a 25 millones de personas en Centroamérica, es decir a prácticamente el 70% de la población.

En el campo educativo, una de cada tres personas mayores de 15 años es analfabeta. El 20% de los niños no se matricula en la primaria y 60% de los jóvenes nunca se matriculan en la enseñanza secundaria.

El gasto público en educación, para todos los niveles del sistema educativo. En 1998 alcanzó la cifra de total de 1.246.8 millones de dólares, es decir el 3.4% del PIB de la región centroamericana y el 12.4% del presupuesto público. Y el gato público per cápita en educación fue de \$38.7 US Dls. En este campo, también las diferencias son abismales ya que por ejemplo, Panamá invierte 113.9 US Dls por persona y Nicaragua 36.6 US Dls.

En todos los indicadores de equidad social, las zonas rurales, las mujeres, los jóvenes y los niños, junto con las étnias, de origen autóctono, como afrodescendientes, son los grupos humanos o poblacionales más desfavorecidos.

Indicadores de desarrollo humano y calidad de vida en Centroamérica							
	PIB Año 2000 (\$US dls.)*	Hogares bajo la línea de pobreza (%)	Población con acceso a servicios de salud (%)	Población cubierta por Seguridad Social (%)	Población de 15 años o más analfabeta (%)	Inversión pública en educación (en millones de US Dls.)	Inversión pública per cápita en educación (\$)
Centroamérica	2.103,58	60	69	27	29.3	1.246.8	38.7
Belice	n.d.	33	90	n.d.	24.9	Nd	Nd
Costa Rica	3.948,0	21	97	85	5.2	345.5	100.9
El Salvador	2.104,0	52	65	14	28.5	91.1	15.8
Guatemala	1.679,5	75	60	16	44.4	148.7	14.0
Honduras	909,4	73	62	14	27.3	210.9	37.3
Nicaragua	472,2	68	69	18	34.3	150.9	36.6
Panamá	3.508,4	27,3	85	61	9.2	299.7	113.9

Datos tomados del "Estado de la Región", 1999. Op.Cit.

\* Datos de Centroamérica en cifras, 1980-2000, Facultad la Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO y Observatorio del Desarrollo, Universidad de Costa Rica.

Si la situación descrita anteriormente se observa desde los índices de desarrollo humano, según los cálculos hechos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), tres países de la región centroamericana con el 19.8% de la población total de la región, se ubican como países de desarrollo humano ubicados en la media superior, estos son Costa Rica, Panamá y Belice, mientras que 4 países del área: Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua, con el 80.2% de la población se ubican en la medio inferior de la clasificación del Índice de Desarrollo Humano del PNUD.

Centroamérica: Índice de desarrollo humano 2002 <sup>102</sup>						
	Tasa alfabetismo adultos	Índice esperanza de vida	Índice escolaridad	Índice PIB per cápita	Valor índice desarrollo humano	Lugar que ocupa en el mundo
Belice	93,2	0,82	0,86	0,67	0,784	58
Costa Rica	95,6	0,86	0,86	0,74	0,820	43
El Salvador	78,7	0,75	0,74	0,64	0,706	104
Guatemala	68,6	0,66	0,62	0,61	0,631	120
Honduras	74,6	0,68	0,70	0,53	0,638	116
Nicaragua	66,5	0,72	0,65	0,53	0,635	118
Panamá	91,9	0,82	0,86	0,68	0,787	57
Centroamérica	81,3	0,75	0,75	0,62	0,714	

<sup>102</sup> Fuente: Elaboración propia con base en datos tomados de: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), pp. 149/151.

Según los datos del PNUD para el año 2002, no obstante haber descendido del puesto 34 al 43 Costa Rica sigue conservando, de los países centroamericanos el privilegio de ser el mejor clasificado en estos Índices de Desarrollo Humano, seguido de Panamá (57) y Belice (58), ocupando los lugares inferiores, como se ha señalado: Guatemala (120), Nicaragua (118), y Honduras (116) y con una posición intermedia El Salvador (104). Pero al hacer un análisis comparativo con los resultados reportados, siempre por el PNUD, en 1995, con la del año 202, observamos que Costa Rica pasa de la posición 38 a la 43 bajando 5 puestos, Panamá pasa de la posición 45 a la 57 y sólo Belice sube de la 63 a la 58. En el otro grupo de países Guatemala es el que más se deteriora pasando de la posición 111 a la 120 y los otros países presentan una ligera mejor clasificación.

Centroamérica: Índice de desarrollo humano comparado 1995 y 2002 Posición IDH en el mundo		
	1995	2002
Belice	63	58
Costa Rica	34	43
El Salvador	114	104
Guatemala	111	120
Honduras	119	116
Nicaragua	126	118
Panamá	45	57

Considerando en su conjunto los países de América Latina y El Caribe, únicamente Haití ocupa en este informe un lugar inferior en los presentes índices de desarrollo humano al que ocupan Honduras, Nicaragua y Guatemala. Por su parte, el valor del índice de desarrollo humano global para la región está por debajo del que corresponde en su conjunto a los países de América Latina y El Caribe, que en este informe alcanza el valor de 0,767. Por país, únicamente tres de los países de la región ostentan un valor por encima del valor para América Latina y El Caribe. Por regiones, Centroamérica ocupa con estos valores un quinto lugar a nivel mundial.

## **b. Políticas públicas y Educación en Centroamérica**

El contexto histórico/social de las políticas públicas para la educación en Centroamérica durante la década de los años 1980's y 1990's, consecuente con lo que hemos señalado, están nucleadas, por los procesos y tendencias que derivan del avance de la globalización y de la sociedad del conocimiento y por las luchas y reclamos por la democracia y la equidad,.

En el primer caso, se trata en un inicio de las reestructuraciones del tejido institucional y de la reorientación de las políticas públicas en materia social y educativa, que se pusieron en marcha a partir de la década de los ochenta en los distintos países de la región como una de las dimensiones sustantivas de los Programas del Ajuste Estructural (PAE's). En términos generales, el proceso de los PAE's, tanto a través de su orientación restrictiva en materia social y educativa como asimismo mediante las

directrices económicas que impuso, por ejemplo, la diversificación del aparato productivo y su reconfiguración en términos de una producción no tradicional para un mercado cada vez más competitivo y difuso y derivó en el establecimiento de las coordenadas que dieron inicio a la irrupción en Centroamérica de los procesos de la globalización.

Una observación cuidadosa del BID señala que para el caso de América Latina en general, “*existen indicios de que incluso en los mejores sistemas de educación de América Latina la calidad se estancó, o tal vez declinó, en los años ochenta.*”<sup>103</sup>

En al menos cuatro de los países centroamericanos durante el período de las últimas dos décadas, las condiciones de calidad y cobertura de la educación señalan una situación en la que comparativamente la brecha entre estos países y otros del mundo tiende a profundizarse. Ello va evidentemente a contrapelo de los requerimientos de la globalización y de la sociedad del conocimiento, que valoran más que nunca la calidad de los recursos humanos como uno de los componentes decisivos que establecen los niveles de competitividad a que pueden aspirar los sistemas económico/productivos de estos países. Por eso, cerrar la brecha en esta materia y sobre todo en la educación y capacitación, constituye un desafío de primer orden.

Los países que en Centroamérica presentan un mayor porcentaje de crecimiento poblacional, Guatemala, Honduras y Nicaragua<sup>104</sup>, son precisamente los países que en la actualidad a su vez ostentan las tasas más bajas de alfabetismo de jóvenes y adultos<sup>105</sup>. Del mismo modo, también son los países que presentan las tasas más bajas en el porcentaje del Producto Nacional Bruto (PNB) que como parte del gasto público se destina a la educación.

Centroamérica: gasto público en educación <sup>106</sup>										
	Gasto en educación pública				Gasto en educación pública por nivel					
	% PNB		% gasto público total		Preprimaria y primaria		Secundaria		Terciaria	
	1985/87	1995/97	1985/87	1995/97	1985/86	1995/97	1985/86	1995/97	1985/86	1995/97
Belice	4,7	5,0	15,4	19,5	55,7	62,8	27,7	25,8	2,3	6,9
Costa Rica	4,5	5,4	21,6	22,8	35,1	40,2	22,3	24,3	41,4	28,3
El Salvador	3,1	2,5	12,5	16,0	-	63,5	-	6,5	-	7,2
Guatemala	1,9	1,7	13,8	15,8	-	63,0	-	12,1	-	15,2
Honduras	4,8	3,6	19,5	16,5	49,1	52,5	16,7	21,5	21,3	16,5
Nicaragua	5,4	3,9	12,0	8,8	45,6	68,6	16,7	13,9	23,2	-
Panamá	4,8	5,1	14,3	16,3	38,3	31,1	25,2	19,8	20,4	26,1

<sup>103</sup> Carnoy, Martin y Claudio de Moura Castro, *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, Banco Interamericano de Desarrollo, <http://www.iadb.org/sds/doc/Edu%2DCCastroS.pdf>, p. 3.

<sup>104</sup> Cfr.: Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2002), *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe 2001*, Naciones Unidas, [http://www.eclac.cl/publicaciones/Estadisticas/1/LCG2151PB/c2\\_I.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/Estadisticas/1/LCG2151PB/c2_I.pdf), p. 174.

<sup>105</sup> Cfr.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), pp. 178/180.

<sup>106</sup> **Fuente:** Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, <http://www.desarrollohumano.org.sv/informeMundial2002/indicadores%208.pdf>, pp. 178/180.



En el caso del país más poblado, Guatemala, la tasa actual de analfabetismo sólo es rebasada por Nicaragua, y el gasto público en educación es de aproximadamente un tercio con respecto al porcentaje del Producto Nacional Bruto, PNB, que otros tres países de esta región destinan al mismo rubro.<sup>107</sup> En la actualidad, la población de estos tres países juntos representa alrededor del 63% del total de la población de Centroamérica<sup>108</sup>; al año 2015 según las estimaciones actuales esa proporción llegará a alcanzar el 65%.<sup>109</sup> Si a este conjunto de datos se agregan elementos tales como los que por ejemplo ya señalaba T. Adorno hace más de treinta y cinco años, referentes a la baja estimación social de la docencia y a que esta “es una profesión de hambre”<sup>110</sup>, el panorama expuesto seguramente se vuelve aún más complicado.

Cabe interrogarse en este sentido en qué condiciones de infraestructura, capacitación, actualización, incentivos, etc., se sustenta en la actualidad el ejercicio de la función docente en al menos la mayor parte del territorio de Centroamérica. Aún en un país como Costa Rica, que había logrado establecer un sistema educativo con una solidez destacada incluso en el ámbito latinoamericano, actualmente en el contexto del ajuste estructural y según el balance realizado por el BID: *“Los docentes soportaron la mayor incidencia de los programas de ajuste estructural y sintieron que se discriminaba contra ellos, tanto más porque fueron los destinatarios explícitos de las medidas adoptadas por tres gobiernos consecutivos que los consideraron el principal obstáculo al mejoramiento de la educación. (...) Por ejemplo, la privatización de los costos de los suministros escolares continuó reduciendo las matrículas secundarias y dio lugar a un aumento de las tasas de deserción. Los docentes experimentados abandonaron la enseñanza secundaria, nivel en el cual se habían reducido más los sueldos, y donde fueron reemplazados por “aspirantes” o “autorizados”, esto es, maestros sin habilitación que recibían remuneraciones más bajas”*.<sup>111</sup>

Los datos y la situación descrita son importantes de considerar aquí, en razón de su significado para la educación superior pública de Centroamérica. Y esto en términos precisamente de los requerimientos que presentan los conceptos axiomáticos de calidad, equidad y pertinencia, que han servido de eje al discurso y propuestas planteadas en materia de educación por los organismos multilaterales y por los gobiernos de la región a lo largo de los últimos tres lustros.

Es inadmisibles soslayar a este respecto constataciones tales como las que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), indica en el primer Informe del Estado de la Región, publicado en 1999. En dicho informe se señala que, pese al proceso de pacificación de la región impulsado a partir de los acuerdos del proceso de Esquipulas, en Centroamérica aún persisten estructuralmente: *“Múltiples y amplias brechas entre grupos sociales: entre ricos y pobres, entre hombres y mujeres, entre indígenas, afrocaribeños y no indígenas (...). Estas brechas de equidad han*

<sup>107</sup> Cfr.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, <http://www.desarrollohumano.org.sv/informeMundial2002/indicadores%208.pdf>, pp. 178/180.

<sup>108</sup> Cfr.: Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2002), *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe 2001*, Naciones Unidas, [http://www.eclac.cl/publicaciones/Estadisticas/1/LCG2151PB/c2\\_I.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/Estadisticas/1/LCG2151PB/c2_I.pdf), p. 173.

<sup>109</sup> *Ibidem*, p. 174.

<sup>110</sup> Cfr.: Adorno, Theodor (1993), (1ª reimp. de la 1ª ed., *Consignas*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 64/65.

<sup>111</sup> Carnoy, Martín y Claudio de Moura Castro, <http://www.iadb.org/sds/doc/Edu%2DCCastroS.pdf>, p. 7.

*generado una extensa pobreza y han excluido a las mayorías del acceso a servicios sociales y a los beneficios del desarrollo”.*<sup>112</sup>

Y si se observan los datos existentes para la región en cuanto a los esfuerzos realizados para ampliar y fortalecer la cobertura de los servicios educativos, los resultados son todavía sorprendentemente contrastantes con lo que se ofrece y propone en el discurso oficial. Pese a los compromisos contraídos tanto con sus respectivas sociedades como con los organismos multilaterales, en el caso de países como Guatemala, Honduras, Nicaragua y El Salvador y según se puede apreciar con base en los datos que presenta el cuadro (*Centroamérica: gasto público en educación*), la inversión porcentual del gasto público en educación con respecto al producto nacional bruto en vez de incrementarse más bien presenta una disminución para el período 1985/1997. Pero por otra parte, en al menos el caso de Honduras y Nicaragua, el gasto público en educación también presenta una disminución incluso en relación con el gasto público total. Y aún cuando efectivamente los datos muestran un incremento de la inversión del gasto en el ámbito de la educación primaria, para el nivel de la secundaria esos mismos datos muestran en su lugar una contracción significativa para la mayoría de los países de la región. Datos que claramente ponen en cuestión el cumplimiento de los preceptos declarados de la calidad, la equidad y la pertinencia.

No obstante, los datos en cuestión por sí mismos no necesariamente logran ofrecer todavía una visión panorámica y completa acerca de las dimensiones actuales que caracterizan la gravedad de la problemática de la educación en Centroamérica. Someramente, para ello sería necesario realizar consideraciones y tomar igualmente en cuenta aspectos de carácter económico tales como la depreciación de la capacidad adquisitiva y la devaluación de la moneda, factores que repercuten directamente sobre la capacidad de que disponen las familias para afrontar los gastos que representa enviar a sus hijos a la escuela, el colegio o la universidad.

En definitiva, al respecto se debe considerar igualmente que para El Salvador, Honduras y Guatemala, al año 2000 el 44,5%, 45,1% y 33,8% de la población, respectivamente, dispone de US\$2 diarios para sobrevivir. Con US\$1 diario sobreviven el 21%, 24,3% y 10% de la población de cada uno de esos países, respectivamente.<sup>113</sup>

Finalmente, también sería necesario considerar el alcance que las políticas públicas centroamericanas en educación adoptadas durante los últimos diez años han tenido para prestar atención a los problemas estructurales y endémicos del analfabetismo. A este respecto, los datos disponibles también ofrecen una imagen reveladora. En los casos de El Salvador, Honduras, Nicaragua y Guatemala, al año 2000 las tasas de analfabetismo adulto son todavía del orden del 21,3%, 25,4%, 33,5% y 31,4%, respectivamente, según los reportes oficiales.<sup>114</sup>

En el plano educativo, el conjunto de datos anteriores pone en perspectiva una situación que pasa a ser de momento grave, pero que además tampoco presenta elementos de consideración que permitan augurar una mejoría significativa de la situación educativa centroamericana en los próximos diez años. Todo lo contrario.

---

<sup>112</sup> Proyecto Estado de la Región (1999), *I informe Estado de la Región en desarrollo humano sostenible*, Proyecto Estado de la Región/Editorama S.A., San José, Costa Rica, p. 38.

<sup>113</sup> Cfr.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), p. 158.

<sup>114</sup> Cfr.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), p. 158.

### c. Integración regional y universidad en Centroamérica

A principios de la década de los años 1990's, se retoma en Centroamérica el proceso político y económico de la integración regional, relanzamiento que tendrá importantes diferencias con el modelo integracionista que se impulsó en la década de los años 1960's. De una propuesta desarrollista, basada en la sustitución de importaciones y en el mercado común centroamericano, regentado por gobiernos autoritarios e pasa a una propuesta de desarrollo integral y sostenible en el marco de la consolidación de regímenes democráticos y la paz. A su vez, se suman a este proyecto la república de Panamá y Belice, cubriéndose así toda la geografía y la población del istmo.

El planteamiento central y la orientación de esta alianza por la integración centroamericana, quedó plasmado en la definición sobre desarrollo sostenible que se incorpora en el texto firmado y que enuncia lo siguiente: *“desarrollo sostenible es un proceso de cambio progresivo en la calidad de vida del ser humano, que lo coloca como centro y sujeto primordial del desarrollo, por medio del crecimiento económico con equidad social y la transformación de los métodos de producción y de los patrones de consumo y que se sustenta en el equilibrio ecológico, soporte vital de la región. Este proceso implica el respeto a la diversidad étnica y cultural regional, nacional y local, así como el fortalecimiento y la plena participación ciudadana, en convivencia pacífica y en armonía con la naturaleza, sin comprometer y garantizando la calidad de vida de las generaciones futuras”*.<sup>115</sup>

A partir de la renovación del Tratado de Integración Centroamericana o Carta de la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA) en 1991, con la firma –por los Presidentes y Jefes de Estado del Istmo, del Protocolo de Tegucigalpa y la posterior firma de la ALIDES, 1994, las sucesivas cumbres presidenciales fueron aprobando el conjunto de instrumentos sectoriales, en el campo económico, político y ambiental; que constituyen la base jurídica y política de lo que ha pasado a ser el Sistema de la Integración Centroamericana, SICA.

Desde la perspectiva del presente estudio, es necesario anotar que si bien el SICA incluye cuatro áreas de acción: la económica, la política, la ambiental y la social, y que en cada uno de estos campos se han renovado y actualizado los instrumentos jurídico institucionales; sin embargo, en el campo de la educación y la cultura, no obstante la dinámica y fuerza que muestran el Consejo de Ministros de Educación y Cultura de Centroamérica y el Consejo Superior Universitario Centroamericano, que agrupa a las universidades estatales del istmo, los Presidentes centroamericanos no han mostrado interés en renovar la institucionalidad y los fundamentos legales y políticos de esta fundamental área para la integración regional.

El marco de la nueva propuesta de integración de los países centroamericanos se vuelve una oportunidad invaluable para la propuesta de novedosos planes y proyecciones del Consejo Superior Universitario Centroamericano, el hecho de que se haya replanteado la reconstrucción del espacio centroamericano y la recuperación de la integración regional como estrategia para construir la paz, la democracia y el desarrollo a los pueblos centroamericanos<sup>116</sup>, se traduce en un nuevo desafío para las

<sup>115</sup> Alianza para el Desarrollo Sostenible, Masaya, Nicaragua, 1994

<sup>116</sup> Declaración de Puntarenas, Cumbre presidencial 1991 y Protocolo de Tegucigalpa, Cumbre presidencial, Honduras 1991.

universidades centroamericanas, particularmente para las universidades públicas o estatales de vocación renovadora e integracionista.

En esta nueva coyuntura surge la necesidad de retomar el camino del desarrollo conjunto de los pueblos centroamericanos, como escenario ineludible para alcanzar la paz, construir la institucionalidad democrática y caminar por la senda del progreso. Así se evidenció en el proceso que condujo a la firma de los acuerdos de paz de Esquipulas, en 1987.<sup>117</sup>

La estrategia de la integración centroamericana se replantea como alternativa ante el viraje que se da en el interior de cada país, al agotarse la confrontación político-militar y al darse, consecuentemente, la necesaria apertura hacia la búsqueda de la paz, la construcción de una nueva convivencia democrática; así como, a la definición de nuevos parámetros para el desarrollo.

Sin embargo, es importante anotar que la fuerza endógena que posibilita el viraje hacia la paz y el reencuentro con la integración regional como estrategia y alternativa para los pueblos centroamericanos, se da en un espacio internacional marcado por tendencias mundiales hacia la conformación de bloques regionales y la mundialización de importantes procesos económicos y políticos. Estas tendencias y fuerzas internacionales, por una parte generan un espacio favorable para los planteamientos integracionistas, pero a su vez compiten con la formulación de estrategias y propósitos endógenos.

En este nuevo escenario, en octubre de 1993, frente al agotamiento y la crisis de las formas de trabajo que, particularmente en los últimos tres lustros, venía impulsando el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y ante la reactivación del proceso de integración en Centroamérica, el CSUCA se plantea con urgencia la necesidad de redefinir su misión, las modalidades y la orientación de su trabajo de cara a las particulares demandas que presentan las nuevas condiciones históricas a las instituciones universitarias y particularmente a sus universidades miembros.

La revisión, en dicho momento, de una rica historia de 45 años y la reactivación de la integración centroamericana como espacio institucional estatal y como requerimiento de actores sociales que buscan interactuar y conjuntarse en el ámbito regional, conduce al CSUCA a asumir la *integración regional como estrategia y campo de acción* de su nuevo desempeño. De esta forma se aboca a definir sus objetivos, planes y programas en función de promover la integración regional de la educación superior y el espacio centroamericano como su campo de trabajo.

Precisamente, ya desde 1948 el CSUCA en su Congreso fundacional definió su carácter integracionista al incorporar en sus principios: *“el espíritu centroamericanista, que plantea la unidad cultural, política y económica del istmo... y demanda conjugar todos los recursos espirituales al servicio de la reestructuración de la gran familia centroamericana... propiciar la conciencia que se necesita para el gran paso histórico de la unidad centroamericana... como aspiración solidaria de una Centroamérica unida por la cultura y por la democracia... Elevar el nivel moral, intelectual y económico de nuestros pueblos para rescatarlos de la mediocridad y la ignorancia y conseguir la libertad política y la justicia social”*.<sup>118</sup>

<sup>117</sup> Acuerdos de Esquipulas, Cumbre Presidencial, 1987

<sup>118</sup> Secretaría Permanente del CSUCA (1959). *Memoria de las reuniones del Consejo Superior Universitario Centroamericano*. León, Nicaragua. Editorial Hospicio.

Imbuido de este espíritu se gesta, en el seno del CSUCA, órgano máximo de la Confederación Universitaria Centroamericana, a principios de los años 60, el Primer Plan de Integración Regional de la Educación superior Centroamericana (PIRESC) y le correspondió a la Secretaría Permanente, a cargo del Primer Secretario General del CSUCA, el Dr. Carlos Tünnermann, coordinar su ejecución. Dicho plan fue, en la práctica, un esfuerzo para consolidar las reformas en las universidades centroamericanas y una propuesta para apoyar la integración y la consolidación del Mercado Común Centroamericano, dentro del modelo de desarrollo sustitución de importaciones vigente en la época. En la introducción del Plan mencionado (PIRESC) se sostiene: “*el CSUCA ha manifestado que su plan de integración educativa es la más indicada para lograr el establecimiento de los centros de formación profesional industrial, contemplados en el programa de integración económica del Istmo. El CSUCA considera que el desarrollo económico y social no puede concebirse desligado del desarrollo educativo. Urge un desenvolvimiento paralelo de los recursos humanos. Por eso las Universidades están atentas a prestar su colaboración y dispuestas a cumplir la tarea de preparar el capital humano que debe impulsar el progreso centroamericano.*”<sup>119</sup>

Entre los logros de este primer PIRESC, se encuentra la creación de las Facultades de Ciencias y Humanidades o Ciencias y Letras y el establecimiento de los Estudios Generales, en la mayor parte de las universidades del istmo fueron respuestas a la demanda de una formación humanista integral para los egresados del Alma Mater. La organización en departamentos que prestaran servicios docentes, de investigación y extensión social de manera horizontal a las distintas facultades y unidades académicas y que, a su vez, abrieran la posibilidad de cultivar las disciplinas básicas del conocimiento; así como, la creación de ciudades universitarias fue la iniciativa con que se buscó superar el aislacionismo de las facultades *torres de marfil*, dispersas incluso en la geografía urbana. La elaboración de planes mínimos, la revisión de programas por asignatura, junto con la introducción de nuevos métodos didácticos y de sistemas de créditos reforzaba la reforma curricular y cambió la academia integralmente. Esto fue acompañado de la creación de servicios de orientación y bienestar estudiantil y el estímulo a las actividades culturales y artísticas.

La estrategia de integración de la educación superior es asumida nuevamente por el CSUCA en el IV Congreso Universitario Centroamericano (Tegucigalpa, agosto 95), que plantea la necesidad de impulsar la creación de una *Comunidad Universitaria Centroamericana*. Esto, desde una perspectiva concreta implicaba crear *espacios* a través de identificar *temas* o áreas de trabajo que se tradujeran en construcciones institucionales que se caracterizaron como *Sistemas Universitarios Regionales* que darían paso a una nueva institucionalidad de integración en el campo de la educación superior. Para darle vida a estos sistemas y a la institucionalidad había que promover la activación la participación de los actores o grupos que integran la comunidad universitaria en cada universidad miembro y promover su interacción en el ámbito centroamericano a través de las *Redes Académicas Regionales*.

---

<sup>119</sup> Secretaría Permanente del CSUCA, (1963). Plan para la Integración Regional de la Educación superior Centroamericana. Costa Rica. Edit. Lyll.

Todo esto debería traducirse en el establecimiento de compromisos específicos, formulados en *convenios*, tanto en el ámbito de las universidades del CSUCA como en el de los grupos organizados de la sociedad civil, de las instituciones del Estado, tanto a escala nacional como regional, de esta manera se reforzaría y se concretaría una *nueva institucionalidad*, de carácter sectorial, que enriquecerá la institucionalidad del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), *mejorará la oferta académica* y se establecerá una nueva y fortalecida *relación Universidad-Sociedad*.

Pero esta estrategia requiere de una amplia participación y conjunción de esfuerzos con las instituciones estatales que los gobiernos vienen impulsando y desarrollando dentro del SICA y de la interacción con los actores regionalmente organizados y activos en el ámbito centroamericano, pertenecientes al *Comité Consultivo del SICA*.

En el primer caso, la participación del CSUCA en la institucionalidad es un derecho histórico adquirido, dado que es el primer organismo de integración centroamericano, creado en noviembre de 1948, con la finalidad expresa de promover la integración centroamericana, particularmente en el campo universitario. Así ha sido reconocido en todos los esquemas de integración, la responsabilidad está en asumir ese compromiso y ejercer ese derecho y obligación.

En este campo, el CSUCA ha participado y promovido iniciativas en el ámbito de las secretarías técnicas del SICA, como la Secretaría del Tratado de Integración Económica (SIECA), la Secretaría de la Comisión Centroamericana de Ambiente y Desarrollo (CCAD), la Secretaría del Sistema de Integración Social (SIS), y particularmente con la Secretaría de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Con esta última institución se ha promovido una acción orientada a subsanar una deficiencia en el SICA, relacionada con la carencia de un tratado de integración educativa y cultural, firmado a nivel presidencial y ratificado por los Congresos, que si existe en las áreas económica, política y social.

Se ha revisado y evaluado el convenio suscrito en 1962 sobre *Libre ejercicio profesional y reconocimiento de estudios a nivel centroamericano* y se ha propuesto la necesidad de un *Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación superior (SICEVAES)*, que proporcionará instrumento moderno de evaluación y promoción de la calidad de la educación superior y que garantizará un ejercicio profesional responsable y de alto nivel que ordene de tranquilidad en cuanto al libre ejercicio profesional y el reconocimiento de estudios a nivel centroamericano.

Al nivel de la Sociedad Civil y del *Comité Consultivo del SICA*, la participación del CSUCA está orientada a promover la construcción de una *Agenda* de la sociedad civil centroamericana, a fortalecer sus espacios de acción y su estructura organizativa. Así como a fortalecer la voz de ésta y sus grupos organizados en las instituciones estatales, particularmente en el campo de la integración. Tal es el caso del proceso de discusión del documento o instrumento de la integración centroamericana denominado Alianza para el Desarrollo Sostenible (ALIDES), en el que se impulsó la necesidad y urgencia de un enfoque endógeno del proceso de integración y el carácter humanista de las políticas que impulsa.

Generando la estrategia descrita y actuando en el campo de la integración regional el CSUCA busca contribuir al objetivo máximo de la integración centroamericana como es el de contribuir a *mejorar la calidad de vida de los*

*centroamericanos*, a través de la construcción de una región de paz, libertad, democracia y desarrollo.

El IV Congreso, al formular la propuesta de desarrollar el Segundo Plan de Integración de la Educación superior (PIRESC II), determinó la forma y componentes de organización para dicho plan estratégico, estableció áreas de trabajo e instrumentos organizativos ya mencionados como son los Sistemas Universitarios Regionales, las redes académicas y los convenios. Estos constituyen la materialización del compromiso de las universidades confederadas en el proceso de constitución de los organismos que requiere el PIRESC II y que alimenta el trabajo académico y organizativo de la Confederación de abajo hacia arriba. Se definen las siguientes áreas de trabajo:

1. Investigación
2. Educación Permanente,
3. Evaluación y Acreditación Universitaria,
4. Postgrados Regionales,
5. Interconexión Bibliotecaria,
6. Investigación e Información sobre la Educación superior,
7. Relación Sociedad-Universidad
8. Bienestar Estudiantil,
9. Gestión universitaria.

Los alcances y logros de este Plan Estratégico, serán evaluados, para este informe en un acápite aparte.

#### **IV Visión general de la educación superior en Centroamérica; indicadores de impacto socio-económico. Visión comparativa 1994 - 2000**

##### **a. Cobertura, acceso y equidad**

A juzgar por indicadores sobre cobertura y acceso, los datos generales sobre la educación superior en Centroamérica muestran una región desatendida en este campo, en la que existen grandes desigualdades entre los países que la integran. La cobertura bruta es de un mínimo de 10% en Guatemala y un máximo de 34.4% para Costa Rica, y donde la cobertura neta también muestra polarizaciones entre estos dos países, de aproximadamente 6% para el primero y 18.9% para el segundo. Debe tenerse en cuenta que, estos dos países son, uno el mas poblado, en le caso de Guatemala, que tiene un tercio de la población de Centroamérica y Costa Rica, que si se exceptúa a Panamá, es el menos poblado, con el 10% de la población centroamericana.

<b>Características generales de los Sistemas de Educación superior en Centroamérica, para el año 2000<sup>1</sup></b>								
		Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Panamá	Total
<b>Estudiantes de nivel terciario</b>		147.532	118.491	153.098	86.524	85.113	103.000	693.758
<b>Estudiantes Entre 18 y 24 años</b>		80.907	78.690	91.860	n.d.	n.d.	n.d.	
<b>Cobertura bruta</b>		34.5%	17.8%	10.1%	11.6%	11.9%	25%	18.5%
<b>Cobertura neta</b>		18.9%	8.49%	6.0%	n.d.	n.d.	n.d.	
<b>Instituciones Universitarias</b>	Públicas	4	1	1	2	4	4	16
	Privadas	44	28	7	8	25	11	123
<b>Instituciones no universitarias</b>	Públicas	6	5	0	3	2	8	24
	Privadas	42	4	1	3	3	14	67

<sup>1</sup> Datos tomados de exposiciones presentadas en la Conferencia "La educación superior en Centroamérica y República Dominicana", Guatemala del 30 de mayo al 1 de junio del 2001. organizada por el Banco Mundial.

De esta manera, si tomamos como referente los datos de UNESCO<sup>120</sup>, Centroamérica se ubica entre las regiones menos desarrolladas del mundo que tiene en promedio una cobertura bruta de 18.5% a gran distancia de las más desarrolladas que tiene una cobertura de 61.1%. Pero aún si tomamos el promedio latinoamericano, que es de 19.4%, según esta misma fuente, la media centroamericana queda por debajo de aquella, con un 18.5%. La situación es más dramática si excluimos a Costa Rica y Panamá y promediamos la cobertura bruta de los países del norte del istmo centroamericano, donde se concentra el 81% de la población centroamericana, la cobertura de educación terciaria apenas llega a 12.8%.

Como puntos de referencia para evidenciar la brecha de esta región, en época de globalización, con los países desarrollados hay que de notar que la cobertura en Asia y Oceanía es de 42.1%, en Europa de 50.7% y en Norte América de 80.7%.

El número de universidades y de instituciones de nivel terciario es también desigual y no guarda relación con la cobertura o matrícula. En Guatemala, con 8 universidades y sólo una institución no universitaria de nivel terciario, se atiende a 150 mil estudiantes igual número que en Costa Rica, donde esa población se atiende con 48 universidades y 48 instituciones no universitaria; pero se cubre 34.5% de su población en edad universitaria, mientras en Guatemala se cubre sólo el 10,1%. Por otra parte, en Guatemala, la matrícula de la universidad del Estado, la Universidad de San Carlos de Guatemala, cubre el 65% del total de la educación terciaria. Mientras en Costa Rica, las cuatro universidades del Estado cubren el 40% de la matrícula del mismo nivel. En los otros países: Honduras tiene una población de estudiantes terciarios de aproximadamente 85 mil estudiantes, cubierta por 2 universidades públicas y 8 privadas y 3 instituciones de nivel terciario públicas y 3 privadas, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, la universidad del estado, concentra el 65% de la matrícula; en El Salvador, también con sólo hay una universidad pública, pero con 28 privadas más 5

<sup>120</sup> UNESCO. 2000 World Education Report.  
<http://www.unesco.org/education/information/wer/htm&ENG/tablesmenu.htm>



instituciones públicas no universitarias de nivel terciario y 4 privadas, la matrícula es aproximadamente de 120 mil estudiantes, la matrícula de la Universidad de El Salvador es aproximadamente el 30% del total. En Nicaragua, con 4 universidades públicas y 25 privadas, 2 Instituciones privadas y 3 públicas de carácter terciario no universitario la matrícula es de aproximadamente 85 mil estudiantes y las universidades públicas cubren aproximadamente el 41% de la matrícula.

### Indicadores de acceso y equidad

Países	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Panamá	Total
Cobertura bruta	34.5%	17.8%	10.1%	11.6%	11.9%	25%	18.5%
Cobertura neta	18.9%	8.49%	6.0%	n.d.	n.d.	n.d.	

<sup>1</sup> Datos tomados de “La educación superior en Centroamérica y República Dominicana”, Documento de Discusión para la Conferencia en Antigua, Guatemala del 30 de mayo al 1 de junio del 2001. organizada por el Banco Mundial.

Quintiles de ingreso	Costa Rica	Guatemala	Total
I	55.46	47.8	51.63
II	23.35	22.6	22.97
III	19.66	12.2	15.93
IV	7.18	12.1	9.64
V	3.34	5.3	4.32

### b. Diferenciación de las instituciones de educación superior en Centroamérica.

Según se ha señalado, la diversificación de las instituciones de educación superior aparece como una característica y una demanda en los análisis ya citados de la UNESCO, en el Documento de Políticas de Cambio y el desarrollo de la Educación superior de 1995, en el Informe Delors y en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998.

En este estudio, tomamos tres parámetros para evaluar esta situación en Centroamérica: a) la irrupción de las universidades privadas, b) la diversificación de las universidades públicas y c) el desarrollo de instituciones no universitarias de nivel terciario.

La matrícula total de estudiantes terciarios muestra una clara preponderancia de las universidades en relación con otras instituciones de tercer nivel no universitarias. Esto evidencia una ausencia casi absoluta de políticas para promover alternativas de educación superior no universitarias; solamente en Costa Rica hay un número significativo de estas instituciones (48) que reúnen el 15% de la matrícula del nivel terciario. Le sigue Panamá, con 22 instituciones no universitarias y una matrícula no determinada. Los otros países reportan una matrícula casi insignificante, salvo en El Salvador que reporta una matrícula a este nivel cercana al 6%.

Estudiantes de nivel terciario en Centroamérica							
	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Panamá	Total
Estudiantes de nivel terciario	147.532	118.491	153.098	86.524	85.113	103.000	693.758
Estudiantes universitarios	126.140	111.381	153.098	84.724	82.645	100.000	657.988
% Estudiantes universitarios	85%	94%	99.8%	97.9%	97.1%	97% <sup>2</sup>	95%

Como puede verse en el cuadro siguiente, la irrupción de la universidad privada en los países del Istmo centroamericano, -particularmente partir de 1970 y con una amplia proliferación en las década de los años 1980's y 1990's,- no se da tampoco en forma homogénea en los distintos países; por el contrario, su desarrollo parece responder a situaciones particulares de cada uno de ellos, a juzgar por la diversidad del fenómeno.

Universidades en Centroamérica según año de fundación											
		Siglos								Total	
		XVII	XVIII	XIX	XX						
					1900-1950	1951-1960	1961-1970	1971-1980	1981-1990	1991-2000	
El Salvador	Pública		1								1
	Privada						1	4	31	5 (-13) <sup>2</sup>	28
Guatemala	Pública	1									1
	Privada						3	1		3	7
Honduras	Pública			1	1						2
	Privada							2	1	5	8
Nicaragua	Pública			1 <sup>3</sup>						2	4
	Privada					1	1		5	18	25
Panamá	Pública			1					1	2	4
	Privada					1	1		3	6	11
Costa Rica	Pública			1				3			4
	Privada							1	6	37	44
Total públicas											16
Total Privadas											123
TOTAL											139

1. Cuadro construido y actualizado por el autor, con diversos informes.

2. Con la aplicación de la Ley de Educación superior que entró EN VIGENCIA EN 1995, EL Ministerio de Educación de El Salvador, procedió a fiscalizar las instituciones de educación superior y cerró 13 universidades privadas que no cumplían con requisitos mínimos de calidad y garantías para los estudiantes.

3. La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua surge institucionalmente en el Siglo XIX y luego se establece en Managua, manteniendo su sede en León, hasta constituirse en dos universidades independientes.

Así, mientras en Guatemala se desarrollan sólo 7 universidades privadas y en Honduras 8, en Costa Rica llegan a 44 y en El Salvador a 41, para ser disminuidas a 28 luego de una política gubernamental de control de la calidad. En Nicaragua el número llega a 25 y en Panamá son 11.

Instituciones de Educación superior públicas y privadas en Centroamérica, para el año 2000 <sup>1</sup>								
		Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Panamá	Total
Instituciones Universitarias	Públicas	4	1	1	2	4	4	16
	Privadas	45	27	8	5	24	11	120
Instituciones no universitarias	Públicas	6	5	0	3	2	8	24
	Privadas	42	4	1	3	3	14	67

<sup>1</sup> Datos tomados de exposiciones presentadas en la Conferencia: "La educación superior en Centroamérica y República Dominicana", Antigua, Guatemala del 30 de mayo al 1 de junio del 2001. organizada por el Banco Mundial. Op. cit

El desarrollo de la diversificación de instituciones universitarias a partir del surgimiento de universidades privadas en Centroamérica, puede ubicarse, cronológica e ideológicamente, en alguna medida, con el surgimiento de las propuestas de las Conferencias internacionales de la UNESCO, a partir de Jomtien, marzo de 1990.

En este sentido, la primera constatación que se puede hacer es que a juzgar por la cobertura reportada para cada país, a la cual ya hemos hecho referencia, el crecimiento de instituciones de educación superior privadas, no ha venido a subsanar la crónica baja en la cobertura y equidad; como tampoco –reiteramos- pueden encontrarse indicios que permitan visualizar una contribución para elevar el nivel de calidad del sistema de educación superior. Sí se puede inferir que estas universidades compiten con las estatales en dos ámbitos: uno, atrayendo a estudiantes de los estratos de niveles de ingreso alto y medio, que antes acudían para su formación profesional a las universidades del Estado y, dos, captando estudiantes, de estratos medio y medio bajo, que buscan obtener un título o formación académica rápida, sin importar la calidad de la enseñanza que reciban, como sucedió claramente en El Salvador, razón por la cual el Estado salvadoreño tuvo que intervenir, cerrando instituciones de educación superior claramente mercantiles de baja calidad académica.

Distribución de estudiantes de tercer nivel, según instituciones de educación superior en Centroamérica, año 2000 <sup>1</sup>								
		Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Panamá	Total
Distribución de estudiantes universitarios	Públicas	40.63%	25%	65.3%	80.33%	41.2%	85%	56%
	Privadas	44.89%	69%	34.5%	17.59%	55.8%	15%	39%
Distribución de estudiantes no universitarios	Públicas	7.3%	3.0%	0%	0.87%	1.2%	n.d.	2.4% <sup>3</sup>
	Privadas	7.18%	3%	0.2%	1.21%	1.7%	n.d.	2.6% <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Datos tomados de exposiciones presentadas en la Conferencia: “La educación superior en Centroamérica y República Dominicana”, Antigua, Guatemala del 30 de mayo al 1 de junio del 2001. organizada por el Banco Mundial.

No obstante el desarrollo vertiginoso de las universidades privadas en Centroamérica, particularmente en algunos países, se puede observar una tendencia en la población estudiantil de nivel terciario a preferir las universidades públicas.

En Guatemala, por ejemplo, una sola universidad estatal recibe cerca del 65% de la matrícula universitaria total, el resto de la matrícula (35%) la comparten 7 universidades privadas. En El Salvador, la única universidad pública tiene el 30% de la matrícula universitaria, lo que la coloca como la universidad más grande en número de estudiantes, mientras 28 universidades privadas atienden el 70% de la matrícula, siendo que las universidades privadas con mayor matrícula reciben entre 10 mil y 15 mil estudiantes. En el caso de Honduras, las dos universidades estatales atienden al 89.1% de la matrícula, y solo la Universidad Nacional Autónoma de Honduras atiende al 81% de la población estudiantil universitaria. Esto quiere decir que, las 8 universidades privadas deben compartir el 10.1% de la matrícula. En Nicaragua<sup>121</sup>, las cuatro universidades estatales, concentran el 42% de la matrícula, y el resto de universidades privadas, 25 en total, atienden el 50.8% de los estudiantes universitarios. Para el caso de Costa Rica, las 4 universidades públicas atienden el 40% de la matrícula y 44 universidades privadas reciben al 60% de los estudiantes universitarios. En Panamá, 3 universidades públicas atienden al 85% de los estudiantes universitarios y 11 universidades privadas atienden el restantes 15%. En síntesis, para la región, en tres países, El Salvador, Costa Rica y Nicaragua la población estudiantil de las universidades privadas sobrepasa al de las universidades públicas; en los otros tres: Honduras, Panamá y Guatemala, la matrícula de las universidades públicas concentra entre 85 y el 65% de la matrícula universitaria, para un promedio regional de 56% para las universidades públicas y de 39% para las universidades privadas.

El éxito relativo, del desarrollo de la educación superior privada, desde la perspectiva de los Estado, en los países de la región, se ubica en el campo del alivio fiscal, ya que éste ha podido canalizar la presión de la demanda de estudios universitarios a los ciudadanos o familias con capacidad de pago, aligerando su responsabilidad para atender esa demanda. El caso mas evidente es el de El Salvador, donde se reporta un presupuesto de US \$20 millones de dólares, por parte del Estado para su universidad pública, mientras se reporta una captación de US \$75 millones, por parte de las universidades privadas, en materia de matrícula, venta de servicios, donaciones y préstamos, en donde el 85% de esos fondos son captados por concepto de cuotas estudiantiles.

Fuentes de financiamiento de universidades privadas en El Salvador en US Dls. en 1999	
Matrícula/cuotas estudiantiles	63.169.956
Venta de productos y servicios	4.620.343
Donaciones	2.233.690
Préstamos	4.921.953
Total	74.945.942

<sup>121</sup> El caso de Nicaragua merece una atención especial, ya que –además de las 4 universidades estatales- 6 universidades privadas reciben subsidio estatal.

Los datos y las tendencias presentadas coinciden con la opción de los gobiernos de los distintos países centroamericanos que han promovido y estimulado el desarrollo del sistema de la educación superior privada. Se ha argumentado en apoyo de esta política la necesidad de ampliar la disposición de oferta educativa de nivel superior, en la medida que las universidades públicas existentes no tienen la capacidad para absorber toda la demanda y, por otra parte, el Estado tampoco cuenta con los recursos suficientes que se requeriría para asumir la ampliación y diversificación del sistema de educación superior pública. No obstante, esta política ha quedado básicamente restringida a la promoción y en algunos casos la facilitación de la apertura de centros de educación superior privada, sin control ni de la calidad de la formación ni, mucho menos, mediante una estrategia que permitiera efectivamente la cualificación de la educación superior que estos países necesitan. En este sentido, vale endosar a la educación superior privada en Centroamérica las mismas características que J.J. Brunner encuentra en el desarrollo de la educación superior privada en general de América Latina: (...) *“éste se ha llevado a cabo, en la mayoría de los casos, sin una adecuada regulación pública, producto de lo cual se ha difundido una especie de “doble estándar” respecto de ese subsector. Por una parte se reclama contra la mala calidad y el supuesto afán de lucro de muchos de tales establecimientos privados. Pero, al mismo tiempo, se los tolera e incentiva en la práctica debido a que absorben, sin costo directo para los Estados, a un número creciente de jóvenes, canalizando sus expectativas de obtener un certificado y desplazando o postergando sus presiones de acceso al mercado laboral”*.<sup>122</sup>

Esto se refleja en el balance del BID que señala: *“En algunos países, como El Salvador y la República Dominicana, existe una sola universidad pública, con grandes dificultades que resolver, la cual se encuentra rodeada de numerosas instituciones privadas de dudosa calidad (...). Hasta las universidades privadas más fuertes y los centros de investigación tienden a ser pequeños, con limitados campos, y de importancia marginal frente a la investigación básica y la educación avanzada, al menos en las áreas científicas y otras cuyos costos son elevados. La eficiencia de las entidades privadas suele ser muy limitada en significado académico y en repercusión social; lo mismo que sucede con el rendimiento bajo de la educación superior, también sucede con la baja eficiencia: si bien ciertas formas de privatización han sido útiles y deberían ampliarse, otras son problemáticas. La privatización dista mucho de ser una panacea eficaz, y en ambos sectores hay instituciones meritorias y no meritorias, de modo que el equilibrio varía considerablemente de un país a otro”*.<sup>123</sup>

Como otro escenario, siempre en el marco de la diversificación de las instituciones de educación superior, cabe identificar el hecho de que en varios países de la región, la universidad pública tiende a la diversificación y en algunos casos a la especialización.

<sup>122</sup> Brunner, José Joaquín (2002), “Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas”, en: Kent, Rollin (comp.) (2002), 2ª ed., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, p. 125/126.

<sup>123</sup> Castro, Claudio de Moura y Daniel C. Levy (1997), *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., <http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf>, p. 9.

Por otra parte, las universidades estatales también han desarrollado centros regionales, también con un diverso nivel de desarrollo.

En Honduras, existe una universidad especializada en la formación de profesores de enseñanza básica y media, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UNPFM), que complementa la labor de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), cuya oferta académica es amplia y diversa. En Nicaragua, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), se desarrollo históricamente en León, para luego proyectarse y desarrollarse en Managua, la capital, posteriormente se convierten en dos universidades con una oferta amplia de carreras, pero a su vez se crea la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) y la Universidad Nacional Agraria (UNA), con una clara especialización en su oferta académica. En Costa Rica, la creación en 1974 de la Universidad Nacional (UNA), diversifica en un sentido amplio la oferta académica institucional, que venía ofreciendo la tradicional Universidad de Costa Rica (UCR), pero la transformación del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) en universidad y la creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) también abren una oferta especializada y a su vez una modalidad diferente de enseñanza. En Panamá, la tradicional Universidad de Panamá (UP) da paso a la creación de la Universidad Tecnológica (UT) y posteriormente a la creación de una universidad regional, la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), creando así una diversidad institucional sentada sobre la oferta académica pero también sobre la ubicación geográfica; mas recientemente se crea la Universidad Especializada de las América (UEA), que ofrece formación para atender poblaciones discapacitadas. Solamente, Guatemala y El Salvador, mantienen el esquema de una única universidad Estatal: la Universidad de San Carlos de Guatemala y la Universidad de El Salvador, respectivamente.

Prácticamente todas las universidades públicas mantienen una proyección hacia las distintas regiones del interior de cada país; así, la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC, cuenta con 10 centros regionales distribuidos en todo el país; la Universidad de El Salvador cuenta con 3 centros regionales o Facultades multidisciplinarias; la Universidad nacional Autónoma de Honduras tiene 6 Centros regionales y la Universidad Pedagógica cuenta con al menos 2. Las universidades estatales de Costa Rica, tienen sedes regionales en las ciudades más importantes del interior del país.

En cuanto a las universidades privadas, más que una proyección en las regiones, que también se da, pero en menor grado, el fenómeno que se presenta es el de la creación de universidades regionales, en función de las posibilidades que ofrece el mercado.

Sin embargo, esta tendencia pública y privada todavía no logra superar la desigual cobertura por regiones, así podemos ver que al menos en 4 países un promedio del 82% de la matrícula se concentra en las zonas centrales, a donde se encuentra la capital del país.

Distribución de estudiantes de tercer nivel por región en cada país					
	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Nicaragua	Total
Zona central (Capital)	93	79	80	76	82

Otro factor importante de analizar, con relación a la diversificación institucional en al educación superior, lo constituye el desarrollo de instituciones no universitarias, de tercer nivel.

Los datos recopilados reportan un escaso desarrollo a este nivel, nuevamente con excepción de Costa Rica y Panamá. El número de establecimientos es sumamente bajo en cada país y consecuentemente en la región. Así, podemos observar que en Guatemala solo se identificó una, en Nicaragua 5, en Honduras 6, en El Salvador 9, en Panamá 22 y en Costa Rica 48.

No obstante el número de instituciones de este tipo en Costa Rica y Panamá, la matrícula sigue siendo muy baja porcentualmente. Aproximadamente 14% en Costa Rica, pero los otros países reportan en el mejor de los casos el 3%, para El Salvador y menos del 2% para el resto.

Lo anterior indica que, aún cuando se reportan casos puntuales exitosos de instituciones no universitarias de nivel terciario, administrados por ONG's o particulares, la verdad es que difícilmente en Centroamérica este campo se puede atender con recursos privados, dado los niveles de desocupación y de ingresos de las poblaciones que potencialmente se pueden beneficiar de este tipo de servicios.

Finalmente, cabe considerar también, dentro del análisis de la diversificación institucional la oferta académica por métodos no tradicionales, como la educación a distancia, en este caso la experiencia es pobre, aún cuando exitosa, en algunos casos como el de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en Costa Rica.

Universidades a Distancia en Centroamérica			
Nombre	País	Carácter	Año de fundación
Universidad Interamericana de Educación a Distancia	Panamá	Privada	1986
Universidad Abierta y a distancia de Panamá	Panamá	Privada	1994
Universidad Estatal a Distancia	Costa Rica	Pública	1997

### c. Financiamiento de la educación superior en Centroamérica

A demás de las inferencias que se pueden extraer de los datos relacionados con cobertura y acceso y la datos sobre la diferenciación institucional, como indicadores para medir la relevancia que los estados-nación en Centroamérica le dan a la educación superior, es indispensable observar la inversión que el sector público y el privado hacen en este sistema. Aún cuando los datos para el sector privado, en relación al financiamiento de la educación superior y la inversión privada en el sistema son incompletos o parciales, los datos, particularmente de la matrícula, permiten inferir conclusiones significativas.

Si, tal como se sostiene en los documentos y planteamientos revisados y en una conceptualización actualizada de la educación superior, ésta es un factor esencial para el desarrollo humano sostenible y para lograr una inserción inteligente en la economía mundial; lo primero que podemos constatar, mas allá de los esfuerzos institucionales que hacen las universidades de la región centroamericana, es el poco peso específico

que la educación superior tiene en los Estados centroamericanos, particularmente si este se relaciona con el desafío del desarrollo humano y el esfuerzo educativo que requieren los países de la región para lograr el desarrollo. Consecuentemente, esto implica y se refleja en niveles graves de inequidad.

Al revisar el tema del financiamiento de la educación superior es relevante retomar el concepto ya citado del Informe Delors, que destaca como una nueva responsabilidad para las autoridades públicas: “plantear claramente las opciones y, tras una amplia concertación con todos los interesados, definir una política pública que, sean cuales fueren las estructuras del sistema (públicas, privadas o mixtas), trace las orientaciones, sienta las bases y los ejes de aquél y establezca su regulación introduciendo las adaptaciones necesarias.”<sup>124</sup>

La decisión sobre las formas de apoyar el desarrollo de la educación superior por parte del Estado, es sin duda un asunto de política pública que en lo concreto tiene que ser resuelto por cada país. El apoyo al desarrollo y modernización de la universidad pública, el impulso a la universidad privada, la formación de centros de educación terciaria no universitario, la conformación y coordinación de sistemas de educación superior, el apoyo al desarrollo científico tecnológico, son decisiones y responsabilidad de cada nación: gobierno, ciudadanos, instituciones estatales, empresa, etc. Sin embargo, lo que no es admisible es que no existan políticas públicas claras que orienten y promuevan el fortalecimiento de la educación superior de calidad y pertinencia en un marco de equidad y desarrollo sostenible con calidad de vida. Desde esta perspectiva pasamos a analizar los datos de financiamiento de la educación superior en Centroamérica .

Gastos en educación general y en educación superior en Centroamérica (año 1999) <sup>1</sup>								
Financiamiento / presupuestos	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Panamá	Total	
PIB	11.905	14.158	18.129	5.424 <sup>2</sup>	2.268	8.752	60.636	
Gastos totales del gobierno central millones de US\$	3.004	2.231	2.608	1.285 <sup>2</sup>	804	2.700	12.632	
Financiamiento Estatal a la Educación (Presupuesto ministerios de educación y universidades) millones de US \$	772	407	339	315	139	438	2.410	
Inversión estatal en educación – Ministerios de Educación millones de US \$	650	383	291	247	104	360	2.035	
Inversión estatal en educ. superior (presupuesto universidades estatales) <sup>4</sup> millones US \$	Aporte del Estado	122	24	48	68	35	375	
	Presupuesto	148	27	53	76	n.d	443	
Porcentajes de gastos del	Como % del PIB	6.48	2.87	1.86	5.8	6.1	5.0	4.68

<sup>124</sup> Delors, Jacques (1996), p. 28.



Estado en educación	Como % del gasto público	25.7	18.2	12.9	24.5	17.2	16.2	19.12
Porcentajes del gastos del Estado en educación superior	% del PIB	1.02	0.17	0.26	1.25	1.54	0.9	0.85
	% del gasto estatal total	4.1	1.0	1.8	5.3	4.4	2.9	3.5
	% inversión estatal educación	15.8	5.9	14.1	21.6	26.9	17.8	17.0
	% dedicado a investigación <sup>5</sup>	n.d.	0.7	0,03	n.d.	10.0	3.0	

1 Cuadro elaborado con base en datos del Anuario Centroamericano de Estadísticas de educación CECC. 2002<sup>125</sup>

2 Datos Centroamérica en cifras 1980-2000, FLACSO.<sup>126</sup>

3 Dato revisado y recalculado por el autor

4. Datos proporcionados por funcionarios de las propias universidades estatales

5 Datos de reportes presentados en Conferencia "Educación superior en Centroamérica y República Dominicana" Op.Cit.

Los datos recopilados en materia de inversión de los Estados centroamericanos en educación, en todos los niveles, refleja cifras sumamente bajas. Muy distantes del 8% del Producto Interno Bruto (PIB) que fijó la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno<sup>127</sup> del 18 de octubre de 1995.

En este orden, los porcentajes más altos son los de Costa Rica con un 6.48% y Nicaragua con 6.1; en un lugar intermedio se ubican Panamá y Honduras; mientras que Guatemala con un 1.8% y El Salvador con 2.87%, se ubican en el peldaño más bajo.

Partiendo de este punto, se puede establecer otro criterio sobre la poca capacidad de los gobernantes y Estados centroamericanos para enfrentar el reto que ellos mismos asumieron en la V Cumbre ya citada, cuando afirmaron: *"Convencidos de que los gastos en educación deben ser considerados como inversión social, manifestamos el compromiso de promover el uso eficiente de los recursos estatales y privados destinados a la educación, así como su incremento significativo, progresivo y sostenido."*

En lo que se refiere a la educación superior, la inversión más alta por país en términos absolutos la realiza Costa Rica (\$122 millones), lo que en términos relativos al PIB es de 1.02%, con respecto al gasto público de 4.1% y con relación al gasto en educación de 15.8%. El Estado que realiza la menor inversión pública, en términos absolutos, es El Salvador (\$24 millones), lo que se expresa en términos relativos al PIB en 0.17% y al gasto público en 5.9%. En una situación semejante se encuentra Guatemala. Puede notarse que la inversión en educación en Guatemala (\$48 millones) no es ni la mitad de lo que invierte Costa Rica, que tiene una número de estudiantes universitarios matriculados en las universidades estatales de aproximadamente la mitad de la matrícula que tiene la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Por otra parte, si se comparan los datos recopilados para esta investigación correspondientes a 1999 con los de 1994, en lo que se refiere a relación del presupuesto en educación y en educación superior con el PIB y de la relación entre presupuestos en educación en general con la educación superior en particular,

<sup>125</sup> Anuario Centroamericano de Estadísticas de Educación. Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana. San José, Costa Rica, 2002

<sup>126</sup> Centroamérica en Cifras 1980-2000, FLACSO, Observatorio del Desarrollo-UCR, San José, Costa Rica. 2002.

<sup>127</sup> V Cumbre Iberoamericana, La Educación como factor esencial del desarrollo económico y social, 18 de octubre de 1995.

podemos observar que en lo que se refiere a presupuesto educativo general con relación al PIB existe una tendencia generalizada a la baja, salvo para el caso de El Salvador que refleja un crecimiento de casi el 80% (de 1.6 a 2.7), pero manteniéndose siempre por debajo de la media, que para el año 1999 fue de 3.4. Costa Rica parece mantener su inversión en educación, con un ligero aumento (de 5.4 a 5.5); el resto de los países manifiestan bajas sustantivas, como puede verse por ejemplo en el caso de Nicaragua, que se reporta una baja del 4.5 a 3% en la relación presupuesto educativo como porcentaje del PIB.

Los indicadores, que reflejan la relación entre presupuesto de la educación superior y PIB muestran una dramática reducción, incluso en Costa Rica, tal como también lo reportan varios actores como Jorge Mora<sup>128</sup> y Ángel Ruiz<sup>129</sup>. El único país que refleja una mejoría en esta relación es Honduras que pasa de 1.1 a 1.3%. Los casos más dramáticos son los de El Salvador, que reduce su ya exigua relación de 0.23 a 0.17% y el de Guatemala, que pasa de 1.1 a 0.26%.

Porcentajes comparativos de inversión en educación y educación superior entre si y con el PIB						
	Presupuesto educación como % del PBI		Gasto en educación superior como % del PIB		Gasto en educación superior como % de Gasto en educación	
	1994	1999	1994	1999	1994	1999
Costa Rica	5.4	6.48	1.2	1.02	21.2	15.8
El Salvador	1.6	2.87	0.23	0.17	15.5	5.9
Guatemala	1.6	1.86	1.1	0.26	11.9	14.1
Honduras	4.1	5.8	1.1	1.25	20.1	21.6
Nicaragua	4.5	6.1	1.0	1.54	18.5	26.9
Panamá	4.9	5.0	1.4	0.9	8.8	17.8
Promedio regional	3.7	4.6	1.0	0.85	16.0	17.0

Es evidente según los datos expuestos, que consecuente con las demandas de fortalecer la educación básica los gobiernos de la región han aumentado, en lo general, los presupuestos para los Ministerios de Educación, que manejan la educación básica, pero queda claro que la educación superior ha sufrido un retroceso significativo en términos regionales. Eso se expresa en una relación, en 1994, de 3.7%, como inversión en educación con respecto al PIB que se traduce en 1999, a 4.6%; sin embargo, para la educación superior, esta misma relación pasa de 1.0% a 0.85%. En esta relación solo se observa una ligera mejoría para Honduras y Nicaragua. Pero El Salvador, Guatemala y Panamá, sufren un claro deterioro.

Llama la atención la fuerte caída, para El Salvador y Guatemala, de la relación inversión total en educación e inversión en educación superior, particularmente si se tiene en cuenta que son los países con un mayor índice de analfabetismo en la región.

Para visualizar mejor estos datos, a continuación presentamos un cuadro en el que se ha calculado lo que invierten los estados centroamericanos en un estudiante de educación superior al año, para 1999

<sup>128</sup> Mora, Jorge. La inversión estatal en educación superior en Costa Rica, Universidad Nacional, Costa Rica, 1996.

<sup>129</sup> Ruiz, Ángel. El destino de Costa Rica y la Educación superior, Editorial de la Universidad de Costa Rica y CONARE, Costa Rica, 2001.

Inversión anual del Estado, en 1999, en US Dls. según país, en un estudiante de educación superior <sup>1</sup>	
El Salvador	202
Guatemala	314
Honduras	786
Nicaragua	294
Costa Rica	827
Panamá	757

1. Número total de estudiantes de educación superior en 1999 entre inversión o presupuesto estatal destinado a educación superior.

Una primer comparación obligada con relación a estos datos, nos lleva a contrastar esas cifras con el costo anual de una estudiante en la región, en uno de las instituciones de educación superior privada de más alto nivel en Centroamérica, como es la Escuela Agrícola Panamericana, conocida como el Zamorano, por el nombre del valle en que se hospeda en Honduras. Según Ramón Salgado, en esta institución el coste anual de un estudiante es de aproximadamente US \$12.772.2 Dls. Presupuesto que solo es posible financiar mediante el subsidio, incluido el de la Agencia Internacional del Desarrollo, de los Estados Unidos de América, USAID. En otras universidades privadas, en Honduras, el costo anual por estudiante oscila entre \$2000 y \$600, que es semejante a la matrícula que estas instituciones cobran en los países del área.

A modo de comparación, colocamos un cuadro en el que se asienta el gasto por alumno de educación superior en los países de la OCDE y México.

Gasto por alumno de nivel superior, en US Dls., en los países de la OCDE y México <sup>130</sup>	
Francia	3780
Alemania	5085
Japón	2504
Inglaterra	7690
Estados Unidos	6386
Dinamarca	10847
España	1934
Promedio OCDE	5534
México	960

No obstante que los datos que se relacionan con las finanzas de las universidades privadas son muy escasos y poco confiables, se pueden hacer algunas inferencias importantes a partir de las cifras reportadas, para algunos países.

Los datos financieros más confiables, en lo que se refiere a las universidades privadas, son los que se presentan en El Salvador y en Honduras, esto por cuanto en El Salvador existe una Dirección de Educación Superior adscrita al Ministerio de Educación y en caso de Honduras existe también una Dirección de Educación Superior, pero adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras que tiene un departamento de estadísticas. Para los otros países, se cuenta con datos dispersos reportados por distintos investigadores. En el caso de Nicaragua, también se tiene datos confiables, por la razón especial de que el Gobierno de la República subvenciona

<sup>130</sup> Francois Horrible. L'allocation des ressources par élève dans le système éducatif français, point de vue d'un économiste. En Revue Française de Pédagogie, No 105 octubre diciembre 1993. Citado por López Zárate, Romualdo. El Financiamiento a la Educación superior, ANUIES, México, 1996

un número importante de universidades privadas través del Consejo Nacional de Universidades.

El promedio anual del costo de la matrícula en las universidades privadas es de \$1040 US Dls. para Guatemala<sup>131</sup>, en Costa Rica<sup>132</sup> el promedio es de aproximadamente US \$1500 Dls. anuales; semejante a El Salvador<sup>133</sup>; no hay datos para Panamá, en Honduras se cuenta con un promedio del costo anual por estudiante en las universidades privadas, que es de aproximadamente \$2000<sup>134</sup>; en este caso, si no se incluye a al Zamorano<sup>135</sup>, en la que el costo anual por estudiantes asciende a \$12.700 US Dls. el promedio se reduce a US \$1062.5 Dls.

Lo anterior nos permite un promedio aproximado de costo de matrícula para los estudiantes de universidades privadas de US \$1.500 Dls. oscilando en promedio entre US \$500 y US \$3000 Dls anuales en costos de matrícula.

En cuanto al tipo o fuentes de ingresos que obtiene las universidades privadas, estos responden casi exclusivamente a matrícula, con excepción de aquellas instituciones que cuentan con algún subsidio extranjero. Esto quiere decir que la universidad privada no capta recursos del sector privado, sino únicamente de los ciudadanos particulares. Lo que hace pensar que una estrategia de desarrollo universitario sobre la base de cobros por matrícula es claramente insuficiente para alcanzar un desarrollo de la educación superior de la calidad que demanda en reto del desarrollo humano sostenible y los estándares que requiere el mundo globalizado y la competitividad de las naciones y las empresas.

En ese sentido, E. Medina Sandino<sup>136</sup>, categóricamente sostiene que "cubrir el gasto de las universidades con cuotas de estudiantes no es viable".

Ante esta realidad, las universidades privadas en Centroamérica son subvencionadas por el Estado a través de distintos mecanismos, que van desde la subvención directa, con asignación presupuestaria del gasto o presupuesto nacional, como lo es en el caso de Nicaragua<sup>137</sup>; o a través de préstamos a organismos internacionales, que son pagados por el Estado como es el caso de El Salvador. Otro mecanismo generalizado de subvención es el de la exoneración de impuestos, declarando a estas instituciones de "servicio público y sin fines de lucro".

Sin embargo, en el caso de El Salvador, lejos de complementar el gasto público en educación superior, el Estado ha abandonado su responsabilidad con relación a ese nivel educativo. La Universidad de El Salvador, única universidad pública en ese país, sigue siendo una alternativa atractiva a un número significativo de los jóvenes que optan por la educación superior. En los últimos años, al superarse el conflicto político militar en este país y establecerse nuevas condiciones para el desarrollo, las autoridades de esa universidad han debido hacer esfuerzos enormes para atender una

---

<sup>131</sup> Funes Mario. La Educación superior en Guatemala. Informe presentado en la Conferencia Educación superior en Centroamérica y República Dominicana, Antigua Guatemala, 30 de mayo al 1 de junio del 2001.

<sup>132</sup> Datos recogidos por el autor

<sup>133</sup> Datos recogidos por el autor

<sup>134</sup> Salgado, Ramón. La Educación superior en Honduras. Informe presentado en la Conferencia Educación superior en Centroamérica y República Dominicana, Antigua Guatemala, 30 de mayo al 1 de junio del 2001

<sup>135</sup> Escuela Agrícola Panamericana, Zamorano, que cuenta con subsidios de la USAID

<sup>136</sup> Medina SANDINO, Ernesto. La Educación superior en Nicaragua. Informe presentado en la Conferencia Educación superior en Centroamérica y República Dominicana, Antigua Guatemala, 30 de mayo al 1 de junio del 2001.

<sup>137</sup> Como se ha indicado, el presupuesto del estado nicaragüense para la educación superior se canaliza a través del Consejo Nacional de Universidades

demanda creciente, no obstante la existencia de numerosas alternativas de enseñanza universitaria privada. Cada mejora en la universidad del estado, gracias al esfuerzo de sus autoridades y docentes, significa un atractivo más para la población joven con deseos de estudiar una carrera profesional universitaria.

Eduardo A. Molina sostiene al respecto que: *“El Gobierno de El Salvador no tiene una política o políticas específicas para apoyar a la educación superior o en particular a las universidades privadas. Sin embargo, en el pasado el gobierno ha apoyado a algunas universidades privadas garantizando el pago de préstamos obtenidos de organismos internacionales. Por ejemplo, el gobierno garantizó el préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo a la Universidad Centroamericana, Presbítero José Simeón Cañas (UCA) y de KFW (Alemania) a la Universidad Don Bosco y a la Universidad Católica de Occidentes (UNICO). En ciertas circunstancias, continúa el investigador-, el gobierno ha dado terrenos estatales a universidades privadas para la construcción de un campus, como fue el caso de la “Universidad José Matías Delgado”.*<sup>138</sup>

#### **d. Investigación y Postgrado;**

El desarrollo del postgrado, particularmente de aquel que está vinculado a la investigación, se convierte en uno de los componentes fundamentales del fortalecimiento institucional y para garantizar la calidad de la enseñanza superior. Pero también, tiene que ver con la pertinencia de la enseñanza superior, dado su alta relación con el desarrollo a través de la transferencia tecnológica y la formación de recursos humanos de alto nivel.

La investigación y el postgrado permiten también evaluar, de manera particular la relación de las instituciones de educación superior con el Estado, la sociedad civil y las empresas en particular. Esto en el tanto, por una parte, un programa de fortalecimiento y desarrollo de la investigación y postgrado, dada sus características y el costo, sólo puede ser impulsados a partir de una política de Estado y de las demandas que un proyecto estratégico de Nación; en segundo lugar, la relación entre la investigación y las demandas y características nacionales se vuelven ineludibles para los países que buscan el desarrollo y, en tercer lugar, la transferencia tecnológica es un componente esencial de la investigación, al igual que el fortalecimiento de la cultura y la identidad, así como de la consolidación y conquista de la equidad.

Es por ello, que este parámetro, investigación y desarrollo, se vuelve fundamental en la evaluación que se haga de la reforma y el cambio en las instituciones de educación superior.

A criterio de Lucio, las políticas públicas típicas en materia de postgrado, deberían considerar al menos los siguientes elementos:

---

<sup>138</sup> Campos, Elias y Eggington, Everett. La Educación superior en El Salvador. Informe presentado en la Conferencia Educación superior en Centroamérica y República Dominicana, Antigua Guatemala, 30 de mayo al 1 de junio del 2001

- ✓ “Desarrollo y fomento del postgrado, “como instrumento para fortalecer el sistema de educación superior, en especial para la consolidación de las comunidades académico-científicas en éste.”<sup>139</sup>
- ✓ “Políticas orientadas a articular el sistema de educación superior (y los postgrados en particular) con la modernización del aparato productivo, en especial las pertinentes al financiamiento y/o el fomento de la investigación y el desarrollo, en general, de ciencia y tecnología.”<sup>140</sup>
- ✓ “Políticas orientadas al fortalecimiento de los postgrados por sí mismos, dirigidas a su población usuaria; más concretamente, políticas o medidas tendientes a facilitar, fomentar y/o financiar el acceso de los usuarios potenciales al subsistema.”<sup>141</sup>

Estas políticas deben expresarse preferentemente en la existencia de instituciones estatales que por su función sirven de apoyo, directa o indirectamente, al desarrollo del postgrado. Por ejemplo: instituciones de financiamiento para la investigación y la producción de ciencia y tecnología, ministerios o consejos de ciencia y tecnología, instituciones de financiamiento para estudiantes que desean realizar estudios de postgrado.

Si atendemos a parámetros internacionales el desarrollo de la investigación y el desarrollo tecnológico, podemos observar como Centroamérica muestra una imagen carencial, tal como se puede ver en el cuadro siguiente:

Centroamérica: difusión y creación de tecnología <sup>142</sup>				
	Ordenadores conectados a Internet (por mil habitantes)		Gastos en investigación y desarrollo (como % del PNB), 1999/2000	Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo (Por millón de habitantes), 1999/2000
	1990	2000		
Belice	-	1,2	-	-
Costa Rica	0,5	1,9	0,1	533
El Salvador	-	0,1	0,2	19
Guatemala	-	0,5	0,2	103
Honduras	0,0	-	-	-
Nicaragua	-	0,3	-	203
Panamá	0,1	5,4	0,4	154

<sup>139</sup> Lucio, Ricardo (2002), “Políticas de posgrado en América Latina”, en: Kent, Rollin (comp.) (2002), 2ª ed., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, p. 339.

<sup>140</sup> Lucio, Ricardo (2002), “Políticas de posgrado en América Latina”, en: Kent, Rollin (comp.) (2002), 2ª ed., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, p. 340.

<sup>141</sup> Lucio, Ricardo (2002), “Políticas de posgrado en América Latina”, en: Kent, Rollin (comp.) (2002), 2ª ed., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, p. 340.

<sup>142</sup> **Fuente:** Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, <http://www.desarrollohumano.org.sv/informeMundial2002/indicadores%208.pdf>, pp. 186/188.

Si estos índices los comparamos con los de algunos países de Europa y Canadá, podemos verificar la brecha que en esta materia existe para los países de Centroamérica. Si tomamos los países que muestran una mayor evolución entre 1990 y el 2000, vemos como sus índices van de 0.1 ordenadores por mil habitantes, a 5.4 en el caso de Panamá y de 0.5 a 1.9 en Costa Rica, mientras en España, en ese mismo período los índices pasan de 1.3 a 11.3 o en Canadá donde pasan de 12,7 a 77.4.

Cosa semejante pasa con la inversión en investigación y desarrollo, donde tenemos países como El Salvador que reporta una inversión de 0.2% del PNB o Costa Rica de 0.1%, mientras países, nuevamente, como España, invierte el 0.8% y Canadá el 1.7%. En número de científicos e ingenieros Costa Rica exhibe índices de 533 por millón de habitantes, pero El Salvador 19. Mientras España reporta 1563 y Canadá 3009.

Índices para algunos países de Europa y Canadá <sup>143</sup>				
	Ordenadores conectados a internet (por mil habitantes)		Gastos en investigación y desarrollo (como % del PNB), 1999/2000	Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo (Por millón de habitantes), 1999/2000
	1990	2000		
España	1,3	11,3	0,8	1,563
Italia	1,3	17,8	1,0	1,322
Grecia	0,7	10,5	0,5	1,045
Portugal	1,2	6,2	0,6	1,583
Alemania	5,8	24,8	2,3	2,873
Dinamarca	9,7	62,9	1,9	3,240
Canadá	12,7	77,4	1,7	3,009

*“En 1998, los 29 países miembros de la OCDE gastaron 520.000 millones de dólares en investigación y desarrollo, importe superior al producto económico combinado de los 88 países más pobres del mundo. En los países miembros de la OCDE, que poseen un 19% de los habitantes del mundo, se otorgó en 1998 un 99% de las 347.000 nuevas patentes emitidas ese año. Y en esos países, más del 60% de las actividades de investigación y desarrollo son realizadas hoy por el sector privado, de modo que la investigación en el sector público va asumiendo un papel correlativamente menor”.*<sup>144</sup>

El desarrollo del postgrado, particularmente a nivel de doctorado y maestría, es un factor determinante para lograr índices apropiados en el campo de la investigación y desarrollo. Si revisamos las estadísticas en este campo en las universidades centroamericanas, podemos observar que las universidades públicas o estatales son las que realizan un mayor esfuerzo para ofrecer programas de postgrado, particularmente en el campo del doctorado y de las maestrías académicas. Sin

<sup>143</sup> Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, <http://www.desarrollohumano.org.sv/informeMundial2002/indicadores%208.pdf>, pp. 186/188.

<sup>144</sup> Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2001), *Informe sobre desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, <http://www.undp.org/hdr2001/spanish/spidhtod.pdf>, p. 3.

embargo, la oferta es claramente insuficiente, aún en países que han impulsado políticas específicas de formación de postgrado, particularmente para sus profesores como es el caso de las Universidades de Costa Rica.

A continuación se presenta un cuadro elaborado a partir del “Catálogo de Postgrados en América Central”<sup>145</sup>, que evidencia la situación, para 1996, en la mayoría de Universidades públicas de la región.

<b>Oferta de Postgrado de las universidades públicas de Centroamérica en 1996 y 2001</b>					
Universidad/ Nivel del Postgrado	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total 1996	Total 2001
Universidad de San Carlos de Guatemala	---	12	6	18	56
Universidad de El Salvador	---	3	---	3	15
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	---	10	21	31	34
Universidad Nacional de Ingeniería	---	2	---	2	24
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – León	---	6	2	8	17
Universidad de Costa Rica	3	38	53	94	167
Universidad Nacional, Costa Rica	---	9	---	9	28
Universidad de Panamá	---	26	---	26	35
<b>Sub-total</b>	<b>3</b>	<b>106</b>	<b>82</b>	<b>191</b>	<b>376</b>
Universidad Tecnológica de Panamá					39
Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá					17
Universidad Nacional Agraria					6
Instituto Tecnológico de Costa Rica					5
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica					5
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán					2
					<b>450</b>

Llama la atención el crecimiento de la oferta de postgrado en las universidades públicas, si se toman las primeras 9 universidades, sobre las que se cuenta con datos, para 1996, se observa que en 6 años la oferta de postgrados creció de 191 a 376, mas allá de los errores en la recolección de datos, el dato es significativo ya que representa un crecimiento de 85%, cuyo aporte fundamental lo sigue haciendo la Universidad de Costa Rica a donde sus postgrados pasan de 94 a 167.

<sup>145</sup> CSUCA, Catálogo de Posgrados en América Central, San José, Costa Rica, 1996.



Las universidades estatales y públicas de la región Centroamericana, han desarrollado los Programas de Estudios de Postgrado en forma desigual por diversas condiciones sociales educativas y socioeconómicas. Sin embargo, al constituirse en 1962 el Sistema de Carreras y Postgrados Regionales Centroamericano (SICAR) instancia del Consejo Superior Centroamericano (CSUCA), se establece un mecanismo de coordinación académica y de intercambio de profesores y estudiantes, lo que fortalece en alguna medida el desarrollo del postgrado, para lo cual se impulsa en la década de 1970 programas centroamericanos como el de sociología rural y la Licenciatura centroamericana en sociología, esta última, posteriormente se transforma en la Maestría Centroamericana en Sociología.

Por su parte, en forma aislada algunas universidades realizaban esfuerzos para formar a sus profesores en postgrado como lo hizo, en la década de 1960, la Universidad de Costa Rica cuando desarrollo un programa de becas al exterior de sus mejores profesores jóvenes para que estudiaran en las universidades de mayor prestigio de Europa y Norteamérica (México, EE.UU. y Canadá). Ese esfuerzo tiene actualmente sus frutos al contar con diversos programas de doctorado (8), maestrías (100) y especialidades de postgrado (63).

#### e. Evaluación y acreditación

La evaluación y la acreditación han ido siendo asumidos por las instituciones de educación superior, en Centroamérica, como uno de los principales recursos de gestión del cambio, el Consejo Superior Universitario Centroamericano, así como otros organismos nacionales como el Consejo Nacional de Rectores de las universidades estatales de Costa Rica y posteriormente el Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua y el Consejo de Rectores de Panamá, se comprometen con la iniciativa del CSUCA, pero a su vez, impulsan instituciones nacionales de evaluación y acreditación, que busca, es sus respectivos países, cubrir universidades que no están incorporadas al CSUCA.

*“Garantizar la función social y la pertinencia de las carreras e instituciones de educación superior de la región”. “Contribuir responsablemente al esfuerzo de los pueblos y gobiernos por convertir a Centroamérica en una “Región de paz, democracia y desarrollo”<sup>146</sup> y “Responder con iniciativas propias, creativas e innovadoras al reto de la globalización y la competitividad.”<sup>147</sup>* son tres principios que asumiera el Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA, para impulsar las prácticas de evaluación y acreditación y particularmente el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación, SICEVAES, creado en 1995,<sup>148</sup> como estrategia para promover la calidad entre sus universidades miembros, las 16 universidades públicas o estatales

<sup>146</sup> Principios de la “Alianza para el desarrollo sostenible”, ALIDES, asumida, en 1994, por los gobiernos centroamericanos como plataforma programática de la integración centroamericana y el Sistema de la Integración Centroamericana.”(SICA)

<sup>147</sup> ver “Ejercicio de profesiones y reconocimiento de estudios universitarios en Centroamérica” (Memorias del taller del mismo nombre realizado en San José, Costa Rica, diciembre de 1994). Editado por CSUCA-OUI, 1995

<sup>148</sup> Segundo Plan de Integración Regional de la Educación superior, II PIRESC, aprobado en el IV Congreso Universitario Centroamericano, Tegucigalpa, agosto 1995. Editado por CSUCA, 1995.

que funcionan en los 7 países del Istmo centroamericano. Esos mismos criterios privaron al lanzar la propuesta de un Consejo Centroamericano para la Acreditación, CCA, en el Primer Foro Centroamericano de Acreditación Universitaria en octubre del 2001.<sup>149</sup>

*Este desafío, "...puede resumirse en la necesidad y la urgencia de construir un instrumento que contribuya de manera significativa a la modernización de la educación superior centroamericana y se constituya, de esa manera, en un instrumentos de promoción y gestión del cambio, ...pero, si éste es el desafío, el reto consiste en construirlo y ponerlo a funcionar en las condiciones existentes; esto es en el contexto institucional, social, político y económico nacional, así como regional e internacional, en el que le toca hoy, a las universidades centroamericanas, ser artífices del cambio y de su modernización."*<sup>150</sup>

Las inquietudes, aún válidas hoy día, eran grandes; la preocupación, entonces, era cómo generar el cambio. Había en la palestra la alternativa de propuestas compulsivas de carácter gubernamental o de políticas económicas que supuestamente conducirían a resultados preestablecidos. Pero nos interesaba sobre todo encontrar instrumentos y recursos que movieran la voluntad política institucional es decir de las autoridades universitarias y de las comunidades académicas, hacia la generación y gestión del cambio.

En los foros y organismos universitarios flotaba la pregunta, ¿cómo se transforma una cultura organizacional que tiende a la estabilidad y la seguridad para que adopte una cultura autocrítica de cambio? No había disposición para aceptar que la rendición de cuentas por parte de las universidades, debería reducirse a rendir cuentas a los gobiernos, parecía necesario abrir, transparentar las instituciones universitarias a la sociedad, a todos los actores sociales que se interesan y están involucrados con la educación superior.

Surgió también, ante esa voluntad de cambio y en la búsqueda de los mecanismos para lograrlo, la inquietud de que en una sociedad y en una época en la que se pregona la disminución y racionalización del Estado y se reclama la participación de la sociedad civil, parecía paradójico que se crearan organismos burocráticos gubernamentales para ejercer vigilancia y supervisión sobre la educación superior. Finalmente, detrás de toda esta nueva orientación hacia el cambio y la búsqueda de la calidad, lo que se plantea es la construcción de una nueva relación universidad sociedad que potencie la pertinencia de la universidad y haga transparente su relación con la sociedad. Sólo de esta manera se visualizaba el fortalecimiento de la autonomía universitaria, al recuperar la fe pública y construir mecanismos que la garantizaran ante sociedades cada vez más complejas.

Así se origina el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación superior, SICEVAES, que impulsa el CSUCA desde 1995. El impulso, interés, práctica y compromiso que se fue generando con el desarrollo del SICEVAES en las universidades públicas de la región, así como la invitación a las universidades privadas a definir y convenir procesos de autoevaluación y evaluación por pares

---

<sup>149</sup> I Foro Centroamericano de Acreditación Universitaria, León, Nicaragua, octubre del 2001. Editado por CSUCA, DSE y GTZ. Editado por CSUCA, 2002.

<sup>150</sup> Construyendo criterios e indicadores de calidad para la educación superior en América Central. CSUCA-OUI, San José, Costa Rica, 1997.

externos y a participar en la identificación de criterios, indicadores y estándares de calidad generó un movimiento académico hacia la acreditación, como recurso necesario no sólo para dar fe pública al proceso sino también para que se reconociera el esfuerzo de mejoramiento institucional de las universidades y los programas que se comprometían con el SICEVAES.<sup>151</sup>

De esta manera, a través de talleres y seminarios centroamericanos, con amplia participación de expertos de otros países como Canadá, Alemania, Holanda, México, Chile, Colombia, entre otros, se fue constituyendo un consenso en torno a las demandas internas y externas de evaluación de las instituciones de educación superior que entre otras incluyó:

- ♦ Conocer a fondo la actividad universitarias para administrar eficientemente, corregir las debilidades y planear el futuro.
  - ♦ Fortalecer las instituciones y los sistemas universitarios frente a nuevas realidades.
  - ♦ Necesidad de revisar los programas frente al proceso de cambio permanente y acelerado de la ciencia y tecnología.
  - ♦ La necesidad de asegurarse de la pertinencia social de las actividades universitarias.
  - ♦ Destacar el importante papel que desempeñan las universidades en el desarrollo de una economía nacional que busca insertarse a nivel internacional.
  - ♦ La internacionalización de la educación superior.
  - ♦ La movilidad profesional y la exigencias de normas comunes, mundializadas, para el reconocimiento de estudios y títulos.
  - ♦ Presión sobre los fondos públicos y el rendimiento de cuentas.<sup>152</sup>
- Este proceso también implicó consensuar importantes conceptos, como el propio de calidad, entendiéndola como *“La aptitud para el logro de un propósito”* y el concepto mismo de la evaluación entendiéndola desde tres aspectos básicos:
- ♦ Emitir un juicio valorativo, o sea realizar un contraste entre lo que se evalúa y un punto de referencia.
  - ♦ Proceso que permite descubrir y corregir las debilidades e identificar las fortalezas. En consecuencia, su primer objetivo es mejorar la calidad, no la sanción.
  - ♦ Instrumento normal de gestión, que forma parte del proceso de autorregulación de las instituciones de enseñanza superior.

La construcción de instrumentos, criterios, indicadores e incluso estándares ha sido un esfuerzo propio de la comunidad académica centroamericana, liderada por el CSUCA, basada en capacidades propias y con el objetivo de generar, potenciar y ampliar esas capacidades. Sin embargo, el referente y la búsqueda de parámetros internacionales y el estudio y conocimiento de experiencias desarrolladas en otras latitudes ha sido un factor esencial para construir la propuesta, teniendo como parámetro los criterios mas avanzados y exitosos a nivel mundial.

---

<sup>151</sup> Ver, “Construyendo criterios e indicadores de calidad para la Educación superior en América Central”, CSUCA, Febrero de 1997 y “Preparando instrumentos para la evaluación de la Educación superior en Centroamérica”, CSUCA, noviembre de 1997.

<sup>152</sup> Jacques L’écuyer, Evaluar en el campo de la enseñanza superior, exposición presentada ante la LIV Reunión del Consejo Superior Universitario, San José, Costa Rica. L’écuyer, ha apoyado, como experto, el desarrollo del SICEVAES, desde sus orígenes en 1995, por lo que ha sabido recoger la sensibilidades de la región centroamericana.

A través de este proceso regional, que coincide, refuerza y a la vez se apoya en iniciativas nacionales como el Sistema Nacional de Acreditación (SINAES), en Costa Rica o el Consejo Nacional de Acreditación en El Salvador, además otras propuestas más embrionarias que se desarrollan en países como Panamá, Nicaragua, entre otros, se llegó a la actual propuesta de constitución del Consejo Centroamericano de Acreditación, CCA, que analizaremos más adelante.

La iniciativa del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), para promover los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior tanto entre sus universidades miembros, que conforman la Confederación Universitaria Centroamericana, como entre las demás instituciones de educación del istmo centroamericano ha avanzado hacia el compromiso, asumido en Octubre del 2002, por los participantes en el III Foro por la Acreditación de la Educación Superior en Centroamérica, de promover entre las instituciones que representaban la firma de un convenio constitutivo del Consejo Centroamericano de Acreditación, el que contará con el apoyo de un Foro Centroamericano por la Acreditación de la Educación Superior, que supone la existencia de Foros Nacionales con el mismo propósito.

El Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), ha sido consensuado como *“la instancia encargada de regular el proceso y otorgar el reconocimiento de los organismos de acreditación que operen en la región”* y se propone, a su vez, que sea *“garante de que los organismos acreditadores, en el desarrollo de sus procesos de acreditación respeten y preserven la naturaleza y régimen jurídico de las instituciones de educación superior y las leyes de cada país”*. En la propuesta se señala además que: *“Se regirá por criterios académicos acordes a las normas de buena práctica de la acreditación; para lo cual elaborará criterios, indicadores y estándares regionales congruentes con los internacionalmente reconocidos.”* 153

La propuesta de constitución del CCA se encuentra en proceso de consulta en las instituciones de educación superior públicas y privadas, agencias nacionales de acreditación, así como en los gobiernos y las organizaciones de sociedad civil de los países del Istmo centroamericano. Según la propuesta en estudio, ese Consejo estaría integrado por 11 miembros titulares y 18 miembros suplentes.

La propuesta de constitución del CCA, supone que los integrantes de dicho Consejo serán personalidades notables de los países centroamericanos, que no representarán gobiernos, ni universidades, ni sectores sociales en particular. Sin embargo, serán postulados por esos mismos actores sociales es decir, por lo gremios profesionales, por organizaciones gremiales de sociedad civil, por las comunidades o instituciones académicas públicas o privadas y por lo gobiernos; a su vez, serán estos sectores, a través de Foros Nacionales por la Acreditación de la Educación superior, quienes elegirán, a nivel nacional, (7 propietarios, uno por cada país y 14 suplentes, dos por cada país) a los notables que conformarán el CCA. Los otros 4 propietarios y 4 suplentes, serán elegidos por las organizaciones de carácter centroamericano, uno por la asociación de las universidades públicas o estatales, otro por la asociación de

---

<sup>153</sup> Propuesta de Acta de Constitución del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación superior, Tercera Reunión del Foro Centroamericano por la Acreditación de la Calidad de la Educación superior. Guatemala, octubre del 2002.

universidades privadas, otro por el Consejo de Ministros de Centroamérica y otro por los Federación Centroamericana de Colegios Profesionales.<sup>154</sup>

El proceso indicado fue ideado y –como se dijo- consensuado, en primer lugar, con el propósito de garantizar que los integrantes del CCA, actúen objetivamente, liberados, -en la medida de lo posible- de intereses particulares o bajo la coacción de sectores o instituciones específicas a los que representarían, presiones a las que podrían verse sometidos si fueran nombrados como delegados de uno u otro sector u organismo; en segundo lugar, se ideó el mecanismo de selección adoptado, con el ánimo de garantizar la máxima participación de la complejidad de actores interesados en el proceso de la educación superior, así como para garantizar la confianza y el respaldo amplio de los sectores sociales interesados.

El avance de esta propuesta descansa en la voluntad de las instituciones de educación superior de someterse a procesos de evolución interna y externa y al reconocimiento y aceptación de una instancia externa, regional, que dé fe pública de la calidad de la educación superior.

Requiere también de procesos de concertación por parte de una diversidad de actores, como las mismas universidades, los padres de familia, los educandos y los educadores, los gobiernos, los empleadores organizados en agrupaciones de empresarios, etc. para comprometerse, respaldar y reconocer la legitimidad de un organismo regional garante de la calidad de la educación superior.

Este proceso de concertación se traduce en la disposición, de los actores mencionados, por desarrollar una cultura de evaluación y acreditación, que no es otra cosa que concertar y adoptar, procedimientos, prácticas, criterios, indicadores y estándares de calidad de la educación superior, acompañado de la construcción de institucionalidad para el ejercicio y la práctica de los procesos de evaluación y la acreditación.

La concertación implica, obviamente, normar los poderes o la autonomía de cada uno de los actores involucrados: gobierno, instituciones de educación superior, gremios profesionales, sindicatos u organizaciones gremiales.

Presupone también la comunión en cuanto a los procesos que garanticen, como señala el documento citado, la “buena práctica” de la evaluación y acreditación.

El elemento coercitivo, que implica asegurar la calidad o la vigilancia de la calidad en las instituciones de educación superior desde afuera de esas instituciones, se canaliza a través de la construcción de consensos y la concertación, de manera que se pueda equilibrar la correlación de fuerzas interesadas en el gran tema de la educación superior para asumir una mayor y creciente fuerza en la medida en que la propuesta se convierte en una práctica social, debidamente reglamentada y normada social, ética y jurídicamente.

El avance de la propuesta de creación de un Consejo Centroamericano de Acreditación, ha requerido además, un liderazgo sano, equilibrado y propositivo que se ha construido en este caso, sobre la base de un particular desarrollo histórico del

---

<sup>154</sup> El documento de “Procedimiento para la nominación de candidatos, selección y nombramiento de los miembros del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación superior (CCA)” sólo especifica que se nombrarán 11 miembros titulares y 18 miembros suplentes”, no dice explícitamente el número que serán nombrados por país, ni los que serán nombrados por organismos regionales, pero se deduce de la información implícita. Documento propuesto por la Tercera Reunión del Foro Centroamericano por la Acreditación de la Calidad de la Educación superior. Guatemala, octubre del 2002.

CSUCA y la alianza con sectores externos, extraregionales, que le han dado confianza a los actores convocados.

Un importante factor de movilización a favor de los procesos de acreditación radica en la vinculación de estos con los mecanismos de autoevaluación, evaluación por pares externos y mejoramiento institucional. De no existir un ligamen entre estos momentos, aún cuando se desarrollen como componente relativamente independientes en la práctica, la acreditación sería posiblemente rechazada por la comunidad académica centroamericana.

La expectativa del desarrollo y la superación del plantel académico, así como la mejora de las condiciones de ejercicio de la docencia, la investigación y el desarrollo integral del estudiante, se vincula favorablemente al desarrollo de la evaluación y acreditación, por lo que este factor, aún subjetivo, es fundamental para el éxito de éstos procesos.

Otro factor de gran valor, e ineludible para el éxito de los procesos de acreditación, es el de contar con prácticas gerenciales que permitan optimizar los recursos y lograr mejoras en la enseñanza, la investigación y la vinculación con la sociedad, de acuerdo a las pautas internacionales que privan hoy en las instituciones de educación superior.

Finalmente, la identificación de un mecanismo que conduzca a superar los crónicos y desgastantes enfrentamientos y choques por la asignación de presupuestos nacionales a las universidades estatales, subyace en la aceptación de los procesos.

### **g. Relación universidad empresa y prestación de servicios**

En 1998 se publica el primer estudio regional sobre la relación entre las universidades centroamericanas y el sector productivo de la región, en lo que se refiere a la prestación de servicios y la transferencia tecnológica.<sup>155</sup> Este estudio parte de un diagnóstico, cuyos resultados fundamentales describen, en términos generales, la situación desigual del desarrollo de las universidades centroamericanas, en lo que respecta a su experiencia y capacidad para enfrentar este desafío.

En los aspectos sustantivos, la investigación estudia *“la prestación de los servicios referentes a cualquier aspecto de la producción de bienes y servicio de los países, ya sea en la formulación, evaluación y ejecución de proyectos generales o parciales de carácter económico y técnico, relacionados con las unidades productivas establecidas o nuevas.”*<sup>156</sup>

En septiembre de 1999, se realiza el V Congreso Universitario Centroamericano, en el cual, uno de los temas fundamentales de análisis y reflexión lo constituyó, precisamente, *“La vinculación Universidad Sector Productivo como eje fundamental de la relación universidad sociedad”*<sup>157</sup> El diagnóstico sostenido en esta ponencia, basado en el estudio anteriormente citado, presenta como visión del desarrollo de la relación Universidad Sector Productivo la siguiente:

<sup>155</sup> Chocano, Luis Alberto, Hacia un Sistema Centroamericano Universidad – Sector productivo (SICAUSP), CSUCA, San José, Costa Rica, 1998

<sup>156</sup> Ponencia publicada en V Congreso Universitario Centroamericano, Documentos y resoluciones, Tomo II, CSUCA, San José, Costa Rica. 2001. 103

<sup>157</sup> Ponencia publicada en V Congreso Universitario Centroamericano, Documentos y resoluciones, Tomo II, CSUCA, San José, Costa Rica. 2001. 103

1. En la mayoría de las universidades ha habido un desarrollo lento de estos servicios que, sin embargo, conforman una oferta especializada. No obstante, se carece de un programa sustentado en una demanda identificada de tales servicios y se responde más bien a iniciativas individuales.
2. Las Universidades consultadas reconocen la urgente necesidad de proyectar y consolidar su presencia en el esfuerzo nacional del desarrollo, mediante el establecimiento, reforzamiento, expansión o racionalización de los servicios a niveles óptimos de competitividad.
3. En mayor o menor medida, las universidades de la región han prestado y prestan servicio al sector productivo, algunas de manera espontánea, asistemática o mínima y, otras, las menos, con mayor desempeño institucional y técnico.
4. Con excepción de un número reducido de universidades de la región, es notable la ausencia de una dependencia o unidad central dentro de cada universidad, para la administración de los servicios; en algunos casos, la prestación se realiza de manera totalmente descentralizada e individualizada.
5. En casi todas las universidades es evidente la carencia de políticas adecuadas para el establecimiento, sostenimiento, expansión y promoción de los servicios así como la inexistencia de mecanismos sistemáticos de interacción con el sector productivo
6. Como no existen políticas ni estrategias concretas sobre la prestación de servicios, en la mayoría de las universidades, tampoco se han definido los objetivos que se persiguen con estas actividades.
7. Regionalmente considerados, los servicios que se prestan abarcan un amplísimo conjunto de especialidades.
8. En la mayor parte de las universidades los trámites de solicitudes de servicios son simples y artesanales, hay ausencia de procedimientos contractuales operativos.
9. La mayoría de los servicios que se ofrecen están íntimamente relacionados con las actividades académicas usuales y, en menor grado, suponen la ejecución de proyecto productivos propiamente dichos.
10. En general la infraestructura con que cuentan las universidades para prestar servicios es la misma que utilizan estas instituciones para realizar sus tareas académicas regulares. Sin embargo, poseen un importante número de laboratorios e institutos de investigación que permitirían establecer, a nivel regional una red de amplio espectro.
11. En relación con el impacto económico que estas actividades tiene en las universidades consultadas, pudo constarse que no existe, en la mayoría de los casos, una metodología que permita establecer con claridad los costos o precios de los servicios ni su incidencia en el presupuesto institucional.
12. Los recursos humanos especializados con que cuentan las universidades constituyen una de sus mayores fortalezas, sin embargo, este personal carece de la formación gerencial, administrativa y contable necesaria para atender la demanda y negociar con los sectores productivos.
13. En lo relativo a las condiciones imperantes para promocionar los servicios, en diagnóstico hecho revela la inexistencia de sistemas y mecanismos de activación de la demanda y de difusión de los servicios que se ofrecen.

Con base en el estudio diagnóstico mencionado, el V Congreso Universitario Centroamericano propuso como líneas de acción en el campo de la relación universidad/sector productivo, entre otras las siguientes:

*“Construir una oferta conjunta de servicios, conocimientos, información y tecnología, hacia los sectores productivos de los países de la región y, en términos generales, hacia lo sociedad centroamericana”.*

*“Promover y facilitar la creación en ls universidades miembros del CSUCA, de instancias que les permitan a estas instituciones desarrollar impulsar y fortalecer su proyección hacia la sociedad en el ámbito de las actividades que involucra la realción de la universidad con el sector productivo.”*

*“Capacitar, intercambiar experiencias y analizar las potencialidades o fortalezas de cada universidad en aspectos relevantes de la relación universidad sector productivo, tales como:*

- a) Sistema y estrategias universitarias para la educación continua y formación dirigida al sector productivo.*
- b) Gestión de servicios especializados.*
- c) Gestión del a cooperación universidad sector productivo.*
- d) Programas de formación para emprendedores, orientado tanto a docentes como a estudiantes.*
- e) Incubadoras de empresa de base tecnológica.*
- f) Protección de la propiedad intelectual.*
- g) Normalización y certificación de calidad.*
- h) Realización de exposiciones anuales de transferencia tecnológicas.”<sup>158</sup>*

## **h. Cooperación internacional e internacionalización**

Sin duda, el más original y autóctono proceso de cooperación internacional y de internacionalización de la educación superior para los países centroamericanos lo constituye el Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior (II PIRESC), impulsado por el IV Congreso Universitario Centroamericano, organizado y realizado por el CSUCA, en Tegucigalpa, Honduras, en agosto de 1996. Este II PIRESC, se inspira en el I PIRESC, realizado también por el CSUCA en los primeros años de la década de 1960, plan que coadyuvó al desarrollo de amplios procesos de reforma y modernización de las universidades centroamericanas de la época.

El II PIRESC fue concebido como un plan estratégico de cooperación entre las universidades que integran el CSUCA y estableció áreas de trabajo e instrumentos organizativos, a partir del mismo Consejo, como son los Sistemas Universitarios Regionales, las Redes Académicas y los Convenios.

Como áreas de trabajo se definieron grandes temas que el Congreso identificó como áreas para la cooperación académica y la integración de la Educación superior

---

<sup>158</sup> Idem. Pag. 123



Centroamericana. A saber: Investigación Universitaria, Educación Permanente, Evaluación y Acreditación Universitaria, Postgrados Regionales, Interconexión Bibliotecaria, Investigación e Información sobre la Educación superior, Relación Sociedad-Universidad y Bienestar Estudiantil.

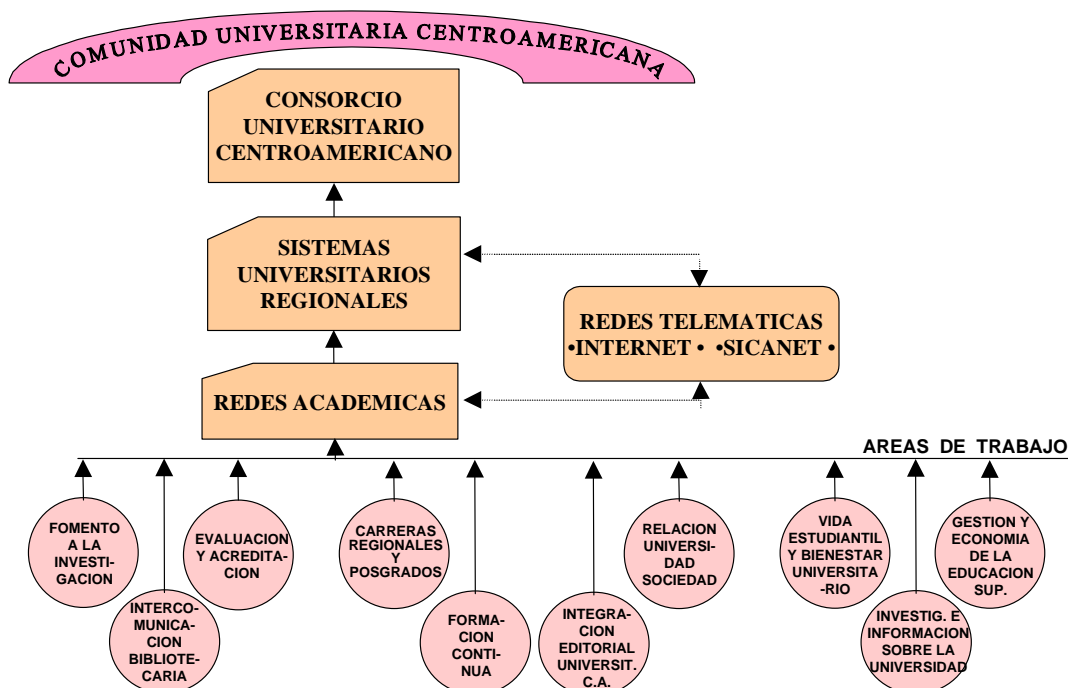
Como soportes para trabajar en estas áreas se identificaron 4 instrumentos, a partir del mismo CSUCA:

- a. El CSUCA, que constituye el núcleo organizativo central, que unifica voluntades, identifica recursos, establece mecanismos y sienta las bases de comunicación e información para el diseño de un espacio académico interuniversitario y multinacional que prepare, en el marco de un nuevo pacto de relaciones y compromisos prácticos, a las universidades centroamericanas para enfrentar los desafíos del siglo XXI.
- b. Los Sistemas Regionales Universitarios. El conjunto de actividades, recursos, programas y proyectos de la Confederación que se dinamizan al modo de constituir un sistema en su funcionamiento. Es el modo de operar de la Confederación, convirtiéndose en el proceso que enlaza el conjunto de actividades, que les da coherencia y organicidad.
- c. Redes Académicas. Son el modo específico de operar de los Sistemas. Estas se constituyen en la unidad básica del funcionamiento regional y se especializan por sus contenidos disciplinarios, aun cuando en el marco de un sistema abierto pueden estructurarse diversos nodos que articulen redes para fines específicos interdisciplinarios o para propósitos macros que demandan esfuerzos multidisciplinarios.
- d. Convenios Universitarios Regionales. Son los instrumentos que dan soporte a los compromisos de las universidades frente a sus pares y frente a los organismos regionales universitarios agrupados en el CSUCA.

En cumplimiento de las directrices emanadas del IV CUC y ratificadas por el Consejo, la Secretaría Permanente, en cuanto órgano ejecutivo del CSUCA, se abocó a la búsqueda de recursos para proyectos que permitieran hacer efectivo el Plan Estratégico del CSUCA y, en la medida que tales proyectos se van ejecutando se va facilitando la conformación de la estructura de Redes y Sistemas, diseñada en el II PIRESC. De esta manera, se conforman los órganos de dirección de esos Sistemas (Asambleas Regionales de Directores, Consejos, Comisiones Técnicas, Comités Asesores) en los que las universidades confederadas están representadas por sus funcionarios de más alto nivel en el área respectiva.

A continuación se presenta gráficamente el desarrollo del PIRESC II.

## PIRESC II: CONSTITUCION DE SUS ORGANISMOS Y FLUJO DE TRABAJO DE ABAJO HACIA ARRIBA



Los avances y logros en la construcción de los Sistemas Universitarios Regionales y su proyección en las área de trabajo ha sido sin duda desigual, dependiendo de diversos factores como el grado de desarrollo institucional y académico, así como de los niveles de formación de los recursos humanos que existen en las universidades miembros.

Pero muy significativamente influye en el desarrollo de cada uno de estos sistemas, el nivel de interés, la disposición de recursos económicos y la importancia que organismos de cooperación universitarios o de financiamiento de la cooperación, de fuera de la región centroamericana, le dan a los temas definidos como prioritarios por el CSUCA y su IV Congreso.

Cabe mencionar que los proyectos que se impulsaron para el desarrollo de este II PIRESC, se sustentaban en un aporte financiero de organismos de cooperación internacional no centroamericanos y una contrapartida de las universidades miembros del CSUCA, consistente en el apoyo a su órgano ejecutivo, la Secretaría Permanente, y en facilidades para la movilización y disposición de tiempo de los funcionarios de las universidades miembros que participan en cada proyecto.

**i. Un ejemplo de cooperación e integración universitaria regional: el Sistema Centroamericano de Carreras Regionales y Postgrado, SICAR.**

Como un ejemplo del desarrollo de estos Sistemas, colocamos el Sistema de Carreras Regionales y Postgrado, cuyo desarrollo ha dependido en gran medida de la propia dinámica de las universidades y del apoyo de sus autoridades.

Este Sistema que se origina con el I PIRESC, realiza su primera reunión de directores de programas o carreras regionales de las universidades miembros del CSUCA, en 1968, asume el nombre de Sistema, desde entonces y sólo en 1996, con el lanzamiento del II PIRESC, va a orientarse también, de manera formal al fortalecimiento del Postgrado. Inicialmente se propuso la creación de un organismo regional de becas y crédito educativo que asegurara la movilidad académica estudiantil en la región. En dicha reunión se acordó también la creación de nuevos centros o institutos y carreras regionales.

En 1977, el CSUCA aprueba el primer documento de regulación formal para carreras regionales: “Estatuto para la creación y funcionamiento de carreras regionales”.

En el periodo 1962-1991, el CSUCA tramitó cuarenta y cinco solicitudes de carreras regionales. Hasta la fecha existen veintiocho carreras que ostentan estatus de Carreras regionales.<sup>159</sup>

Después de 1996, con el impulso que el IV Congreso Universitario Centroamericano le dará al tema de la evaluación y la acreditación, se impulsará también, como recurso para otorgar el carácter de carreras regionales centroamericana, el proceso de evaluación y acreditación, de esta manera, en 1996, surge el primer esfuerzo sub-regional en América Latina, de evaluación y acreditación.

En la LVI Sesión Ordinaria del CSUCA, realizada en la Universidad Tecnológica de Panamá en septiembre de 1998, el CSUCA otorga acreditación como carrera regional a cinco de los seis programas evaluados.

Con recursos propios, las universidades irán avanzando en la autoevaluación, la evaluación externa y la certificación del carácter de carrera regional, con la característica de que este proceso se realiza en programas de postgrado.

De esta manera el SICAR quedara entonces conformado por veintiocho carreras y postgrados regionales centroamericanos. Estos son los siguientes:

- -Maestría Centroamericana en Ingeniería Sanitaria (USAC, Guatemala).
- -Maestría Centroamericana en Manejo de Recursos Hidráulicos (USAC, Guatemala).
- -Licenciatura Centroamericana en Medicina Veterinaria (USAC, Guatemala).
- -Licenciatura Centroamericana en Zootecnia (USAC, Guatemala).
- -Postgrado Latinoamericano en Trabajo Social, PLATS (UNAH, Honduras).
- -Postgrado Centroamericano en Economía y Planificación del Desarrollo, POSCAE (UNAH, Honduras).
- -Maestría Centroamericana en Geografía (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Sociología (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Ciencias Políticas (UCR, Costa Rica).

---

<sup>159</sup> Ver: CSUCA, Catálogo de carreras y postgrados regionales de Centroamérica, Sistema de Carreras Regionales, SICAR, CSUCA, San José, Costa Rica, 1998 y CSUCA, Catálogo de Postgrado en América Central, CSUCA, San José, Costa Rica, 1996

- -Maestría Centroamericana en Historia (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Administración Pública (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Geología (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Microbiología, Parasitología y Química Clínica (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Química (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Biología (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Ciencias Biomédicas (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Arte (UCR, Costa Rica).
- -Doctorado en Educación (UCR, Costa Rica).
- -Doctorado en Sistemas Sostenibles de Producción Agrícola Tropical (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Ciencias Agrícolas y Recursos Naturales con énfasis en Suelos (UCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Estudios de la Mujer (UCR-UNA, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Manejo de Vida Silvestre (UNA, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Ciencias Veterinarias Tropicales (UNA, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Política Económica (UNA, Costa Rica).
- -Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Integración Regional (UNA, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Computación (ITCR, Costa Rica).
- -Maestría Centroamericana en Entomología (UP, Panamá).

Un elemento positivo que vale la pena destacar es la reciente incorporación al SICAR de programas de Doctorado Académico: en Educación y en Sistemas Sostenibles de Producción Agrícola Tropical, ambos de Universidad de Costa Rica

Como muestra del avance de este Sistema, en la LVI Sesión Ordinaria, el CSUCA aprueba los cinco documentos siguientes que redefinen, reestructuran y reorientan al SICAR:

- **CONVENIO PARA GARANTIZAR EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE CARRERAS Y POSTGRADOS REGIONALES CENTROAMERICANOS (SICAR).** En concordancia con lo establecido en el IV Congreso Universitario Centroamericano, este documento sustenta el compromiso colectivo de las universidades miembros del CSUCA para asegurar y regular el funcionamiento del SICAR.
- **REGLAMENTO DEL SISTEMA DE CARRERAS Y PROGRAMAS REGIONALES CENTROAMERICANOS (SICAR).** Enuncia la naturaleza, principios, propósito, fines y objetivos del SICAR, define su estructura, la composición y funciones de sus órganos y regula el funcionamiento del Sistema en su conjunto.
- **CONCEPTOS BASICOS y NORMAS ACADEMICAS DE LOS PROGRAMAS REGIONALES CENTROAMERICANOS.** Recoge el consenso alcanzado, a nivel regional, sobre conceptos básicos y nomenclatura común para las carreras y programas académicos. Asimismo, establece las normas académicas o estándares que, en materia de calidad académica, proyección regional y viabilidad, deben satisfacer las carreras y programas regionales del CSUCA.
- **NORMAS y PROCEDIMIENTOS PARA ACREDITAR LA CATEGORIA REGIONAL CENTROAMERICANA DE CARRERAS, PROGRAMAS Y CURSOS ESPECIALES DE POSTGRADO.** Describe en detalle los procedimientos, las etapas y las fases para evaluar los programas solicitantes y acreditar la Categoría Regional Centroamericana a carreras, programas y cursos especiales de postgrado.
- **PROGRAMA CENTROAMERICANO DE INTERCAMBIO ACADEMICO.** Establece un marco institucional orientado a propiciar, facilitar e incentivar el intercambio académico

entre las unidades académicas de las universidades miembros del CSUCA, homólogas o afines a las carreras regionales. Asimismo, define la organización del intercambio regional, las modalidades de intercambio, establece la creación de un Fondo para el Intercambio Académico y nombra al Director del Programa. Además, identifica a los participantes o beneficiarios del programa, las condiciones académicas para los intercambios, etc.

En su conjunto estos documentos marcan un hito en el desarrollo histórico y brindan una nueva perspectiva para el desarrollo del Sistema de Carreras y Postgrados Regionales del CSUCA.

El SICAR es un sistema establecido y en pleno funcionamiento. En los últimos años, este programa, como se dijo anteriormente, tiene un enorme dinamismo y realiza muy diversas actividades, varias de ellas en el marco de la Red Alfa EURACEN..

En este marco se publicó un Catálogo de carreras y postgrados regionales centroamericanos, que contribuye a la difusión y promoción internacional la oferta académica regional de las universidades miembros del CSUCA. Asimismo, se diseñó y puso en línea, en Internet, la página web del SICAR ([www.csuca.ac.cr/sicar/](http://www.csuca.ac.cr/sicar/)), en ella se incluyen las bases de datos sobre las carreras regionales, y los formatos para las bases de datos sobre los Postgrados de Centroamérica (POSCA) y sobre los Especialistas o Académicos con postgrado en las universidades centroamericanas (ESPEC).

En el 2002, se publican los documentos: *Guía para la autoevaluación de carreras y postgrados regionales centroamericanos* y la *Guía para el equipo de evaluación externa para los programas interesados en obtener o mantener la acreditación de Categoría Regional Centroamericana*.

#### **j. Movilidad y reconocimiento de estudios y títulos en Centroamérica**

Como otro ejemplo particular de internacionalización o regionalización de la educación superior en Centroamérica, es importante reseñar el “*Convenio entre los Estados Centroamericanos sobre el ejercicio de profesiones universitarias y reconocimiento de estudios universitarios*”, que data de 1962.

Este tratado ha sido compromiso internacional para los países signatarios de la Carta de la Organización de Estados Centroamericanos, (ODECA, 1959) y del Protocolo a la Carta de la ODECA o Protocolo de Tegucigalpa, 1991, que da origen al Sistema de la Integración Centroamericana, (SICA), estos son: Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador y Guatemala, no a sí para Panamá y Belice, que se incorporan avanzada la década de los años 90, sin embargo, podría aducirse que al firmar su adhesión al SICA y lógicamente asumir sus instrumentos de dicho Sistema integracionista, estos países también asumen compromisos con el Convenio citado, a menos que haya una denuncia expresa a él, cosa que no ha ocurrido.

El convenio sustituye tratados anteriores análogos, cuando en su artículo 15 dice: “*Los Estados que suscriben este Instrumento convienen en dejar sin validez en lo que a ellos respecta la **Convención sobre Ejercicio de Profesiones Liberales suscrita en la Ciudad de México el día 289 de enero de 1902; la Convención sobre el ejercicio de Profesiones Liberales suscrita en Washington el 7 de febrero de 1923 y la***

**Convención sobre el Ejercicio de Profesiones Liberales firmada en la ciudad de San José de Costa Rica, el día 5 de septiembre de 1942.**

En lo esencial el Convenio centroamericano establece:

Sobre reconocimiento de títulos y autorización de ejercicios profesionales:

Artículo 1. *“El centroamericano por nacimiento que haya obtenido en alguno de los Estados partes del presente Convenio, un Título Profesional o Diploma Académico equivalente, que lo habilite forma legal para ejercer una profesión universitaria, será admitido al ejercicio de esas actividades en los otros países, siempre que cumpla con los mismos requisitos y formalidades que, para dicho ejercicio exigen a sus nacionales graduados universitarios las leyes del Estado en donde desea ejercer la profesión de que se trate...”*

Sobre reconocimiento de títulos obtenidos fuera de los países centroamericanos:

Artículo 3. *“Las disposiciones de los artículos anteriores son aplicables al centroamericano por nacimiento que hubiese obtenido su título universitario fuera de Centroamérica, siempre que haya sido incorporado a una Universidad centroamericana legalmente autorizada para ello.”*

Sobre la validez de estudios realizados en los Estados centroamericanos:

Artículo 4. *“Se reconoce la validez, en cada uno de los Estados partes del presente Convenio, de los estudio aprobados en las Universidades de cualquiera de los otros Estados”.*

Otras disposiciones relevantes del convenio, asuntos operativos:

Artículo 7. *“Cada una de las Universidades centroamericanas informará regularmente a las otras de los títulos profesionales que se hayan extendido y de aquellos que es lo sucesivo se extendieren, de las incorporaciones realizadas y de las suspensiones acordadas, con indicación en cada caso de la nacionalidad del interesado”.*

Artículo 8. *“Las Universidades centroamericanas se comunicarán unas a otras cuáles son sus escuelas institutos universitarios, que clase de títulos o diplomas expiden y si ellos habilitan a quienes los poseen para el ejercicio de la profesión o si deben cumplir algún otro requisito de orden académico o legal. Igualmente se dará a conocer cualquier modificación que acordaren sobre estos aspectos”.*

1. Aplicación del Convenio:

Primer período, 1962 –1975:

Durante la década de 1960 hasta aproximadamente 1975, el Convenio Centroamericano que analizamos fue respaldado por la existencia del CSUCA, que agrupa –bajo la égida de los rectores- a las universidades centroamericanas; así como por el hecho de que, hasta finales de ese período sólo existió una universidad por país y todas eran de carácter estatal.

El CSUCA, considerado como la institución más antigua del proceso de la integración centroamericana, creado en 1948, se le reconoció como el organismo por excelencia para aplicar el Tratado Centroamericano.

Para la aplicación del Convenio el CSUCA estableció dos mecanismos fundamentales: a) promovió y estableció los llamados *planes mínimos de estudio* que debían ser aplicados en las universidades miembros, es decir todas las universidades del Istmo; b) estableció un mecanismo para intercambiar las firmas de los rectores y las autoridades que suscribían los títulos otorgados en cada una de sus universidades, a fin de agilizar la aplicación del tratado sin mayores trámites.

La existencia del CSUCA, facilitó –en ese período- la aplicación de los artículos 7 y 8 que establecen los procedimientos información y comunicación.

### Segundo período, 1975 - 1995

La guerra civil que se desarrolló en varios países de la región se convierte - obviamente- en un enorme obstáculo para el proceso integracionista centroamericana.

Durante este período, también proliferan las universidades privadas en la región, aunque el CSUCA preserva su autoridad académica y política, a nivel regional, no tiene competencia sobre las universidades privadas que se van creando.

No obstante, las universidades estatales conservan el privilegio de ser las únicas que pueden representar al Estado en el reconocimiento de títulos y estudios.

En 1991, con la reactivación de la integración centroamericana y particularmente con la firma del Protocolo al Tratado de Integración Económica Centroamericana, firmado por los presidentes del Istmo, en 1993, se replantea el tema de la movilidad de los recursos humanos y particularmente el tema del libre ejercicio profesional.

En el año 1994 el CSUCA convoca a un taller para estudiar la aplicación y la vigencia del Convenio centroamericano, a la luz de las nuevas realidades. En ese taller se detectaron varios problemas relacionados con la aplicación del Convenio:

- a. La aplicación del Convenio se había dificultado con la problemática de la guerra civil y la práctica ruptura del proceso integracionista, lo que se refleja en la paralización del proceso de construcción del Mercado Común Centroamericano.
- b. El artículo 1, al plantear que *... será admitido al ejercicio de esas actividades (profesionales) en los otros países, siempre que cumpla con los mismos requisitos y formalidades que, para dicho ejercicio exigen a sus nacionales graduados universitarios las leyes del Estado en donde desea ejercer la profesión de que se trate...* establece una condicionante que se convierte en un excusa para obstaculizar la agilidad que el Convenio quería lograr en el reconocimiento de títulos y estudios universitarios.
- c. Los requisitos exigidos pasan por demandar exámenes o prácticas de servicio social no remunerados, requisitos para incorporarse a los Colegios profesionales, etc.
- d. El surgimiento de Colegios Profesionales o agrupaciones de profesionales que plantea, en algunos países, la colegiatura o asociación obligatoria

para el ejercicio de una profesión, se convierte en un nuevo obstáculo para el reconocimiento de títulos y el libre ejercicio profesional para los extranjeros o para quienes hayan obtenido títulos en el extranjero, a quienes -muchas veces- se les exigen condiciones irracionales para ingresar a dichos Colegios profesionales.

- e. El intercambio de información que exigía el Convenio nunca se dio efectiva ni sistemáticamente.
- f. El convenio nunca generó una oficina o instancia que vigilara por su aplicación.
- g. El desarrollo de *créditos* o *unidades valorativas* para cada materia cursada se desarrolla en cada país del istmo centroamericano, con lógicas distintas y consecuentemente con valores no comparables.
- h. La diversificación de la universidad pública, al crearse en varios países más de una universidad estatal, junto con la proliferación de universidades privadas, plantea una realidad que el Convenio en cuestión no previó.

La recomendación más importante de este taller, fue la de impulsar, a través del CSUCA, la creación de un *Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior*. Mecanismo que se perfilaba y reconocía como el mecanismo idóneo para respaldar y garantizar la intencionalidad del *Convenio entre los Estados Centroamericanos sobre el ejercicio de profesiones universitarias y reconocimiento de estudios universitarios*.

De hecho, el CSUCA acogió esta recomendación, aduciendo que *“el renovado impulso que han tomado los procesos de integración centroamericana, hacen previsible y deseable un incremento de la movilidad de profesionales en la región, con consecuente aumento de la demanda de incorporaciones, reconocimiento de grados, títulos y estudios universitarios en los diversos países del istmo. Que lo anterior corre en medio de una acelerada proliferación de universidades en la región, cuya calidad y pertinencia ha resultado muy diversa y discutida.”*

#### **k. Gestión y normativa de la educación superior en Centroamérica.**

La gestión de la educación superior en Centroamérica es muy diversa, aún cuando tiene, en su origen, concepciones comunes; en la actualidad, cada país ha tomado caminos muy particulares y propios.

A mediados o finales de la década de 1940, según cada país de la región, una nueva universidad, -con el perfil definido por la Reforma de Córdoba- se va a decantar en Centroamérica. Esto coincide, en la mayoría de países, con el advenimiento de gobiernos democráticos, aún cuando transitorios y efímeros, que resultan como consecuencia del derrocamiento, -por alianzas de élites ilustradas y sectores populares-, de las dictaduras que surgen a principios de la primera mitad del siglo XX. Este renacer democrático coincide con el fin de la segunda guerra mundial y el resurgimiento de los valores humanistas que constan en la carta de las Naciones.

Con el surgimiento de esta nueva universidad, también surge una nueva modalidad de gestión de la educación superior. Esta concepción descansa en el



reconocimiento de que la educación superior no podía ser regida por otros actores o fuerza que no fueran la propia académica, sin intromisión de intereses políticos, militares, religiosos, etc. De aquí que se conformara una figura de gestión en la que el principio de la autonomía y el servicio público se constituyen en los pilares sobre los que descansará esa nueva forma de gestión.

De aquí que, como perdurará en la mayoría de los países centroamericanos hasta avanzada la década de 1970's, las universidades estatales, serán las rectoras y ejecutoras del servicio público que es la educación superior. La responsabilidad de los gobiernos llega hasta la de proporcionar los recursos financieros para que la universidad pudiera brindar los servicios que correspondía y que estaban limitados únicamente por la capacidad de los recursos humanos de la propia academia tenía para atender las necesidades nacionales en educación superior.

La autonomía de las universidades no es la única que se impulsa en esta época, diversas entidades autónomas del Estado se desarrollan, pero su campo de acción fue siempre mucho más limitado y específico, y la autonomía se concibió, en estos casos, como una forma de proteger la gestión de una empresa pública de la voracidad financiera del gobierno central y de los vaivenes políticos. En este caso, la elección de sus autoridades siempre quedó supeditada a decisiones del gobierno de turno. No así el caso de las universidades, cuyas autoridades emergen de la propia comunidad académica.

Varios acontecimientos se irán larvando hasta minar esta concepción y forma de gestión de la educación superior como servicio público. Estos factores son de origen muy diverso y tienen que ver con los acontecimientos políticos, sociales, económicos y demográficos.

En primer lugar, la autonomía en el campo de la elección de las autoridades y la libertad de cátedra imperante, que estimula la libertad de pensamiento, la libertad de expresión, así como el humanismo y la solidaridad que esa filosofía implica, hacen que la universidad se convierta en un espacio de opinión pública, muchas veces contraria a los regimenes de turno y particularmente de los gobiernos autoritarios. Por ello, el conflicto y la confrontación universidad-gobierno se irá exacerbando.

En segundo lugar, el Estado benefactor, que fue posible por las bonanzas agro-exportadoras, hace crisis ante los cambios en la estructura del comercio y de los sistemas productivos mundiales; pero también debido al populismo y la corrupción de los gobiernos de turno. Esto hace que el soporte del presupuesto para la educación superior empiece a debilitarse y a convertirse en arma política. Las luchas de las universidades por el presupuesto se confunden o se funden con los movimientos sociales de descontento contra el régimen.

En tercer lugar, la iniquidad y el aumento de la pobreza convierten a la universidad pública, gratuita, en uno de los pocos espacios de movilidad social por lo que la demanda aumenta, como también aumenta, por el crecimiento demográfico de sectores urbanos, que proliferan con la emigración campo ciudad y el incipiente desarrollo de la manufactura y de los servicios.

Todo esto, alimenta un cuarto proceso, la presión por la ampliación de la oferta de servicios universitarios, lo que se traducirá, para algunos países, en una diversificación de las instituciones de educación superior públicas y para otros, en

un marginación política de la universidad estatal, esto acompañado, indistintamente, por el surgimiento de la oferta de servicios privados, brindados por universidades de corte empresarial, es decir que responden a las demandas de educación superior no satisfechas y a las del mercado laboral.

Como consecuencia, se pierde o difumina el carácter rector de la Universidad Estatal.

Este proceso aún no se decanta en formas precisas y claras de gestión de la educación superior como un todo o como un Sistema Nacional de Educación Superior; por ello, en la actualidad, en Centroamérica, se observen formas de gestión de la educación superior que se sitúan extremos opuestos.

Así tenemos el caso de la República de El Salvador, donde el Estado cambió radicalmente la forma de gestión de la educación superior, creando una Dirección de Educación Superior, como parte del Ministerio de Educación, situación que no se presenta en ninguno de los otros países de esta región, donde los ministerios de educación, ni ninguna instancia de los poderes del Estado, tienen ingerencia en las políticas y lineamientos de la educación superior, más allá del control o auditoría administrativa-financiera del presupuesto.

Pero, por otro lado se encuentra la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, que sigue tendiendo, por ley constitucional de la República, la rectora y vigilante de la Educación Superior y sus instituciones, tanto públicas como privadas. Cosa similar se mantiene en Guatemala, no obstante que la Universidad del Estado, la Universidad de San Carlos, ha aceptado un *modus vivendi* con las universidades privadas que establece un interregno sui generis y funcional.

Sólo en dos países de la región han surgido Consejos Universitarios o Consejos de Rectores que van conformando espacios de gestión concertada y conjunta de los procesos y las políticas de educación superior. Esto es, Nicaragua, donde el Consejo Nacional de Universidades agrupa a un importante número de universidades privadas y a las universidades estatales, aún cuando no agrupa a aquellas universidades que no reciben ningún aporte financiero del Estado. También en Panamá, se ha conformado un Consejo de Rectores, que agrupa a todas las universidades públicas y privadas de este país.

La situación en cada país se presenta en el resumen que se expone a continuación.

	<b>Órganos gestores de la Educación superior</b>	<b>Legislación</b>	<b>Responsables de reconocer estudios, grados y títulos</b>
<b>Guatemala</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La USAC, es autónoma y tiene sus propios órganos de gobierno universitario.</li> <li>✓ Existe un Consejo de la Enseñanza Privada Superior. Composición: dos delegados de universidades privadas, uno de colegios profesionales y dos de la USAC.</li> <li>✓ El Ministerio de Educación del gobierno de la República de Guatemala, no interviene en la Educación superior.</li> </ul>	Constitución de la República; Ley orgánica y estatuto, y reglamento de la USAC, otorga a la USAC el carácter de institución rectora de la Educación superior Estatal; como tal recibe financiamiento del Estado. La Ley de creación del Consejo de la Enseñanza Privada Superior, rige la creación de universidades guatemaltecas privadas, sin financiamiento estatal.	Solamente la USAC, tiene la potestad de resolver la incorporación profesional y reconocer estudios, grados y títulos universitarios provenientes del extranjero.
<b>El Salvador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ministerio de Educación, dirección de Educación superior: autoriza nuevas universidades; impulsa la evaluación y la acreditación de la calidad; sanciona o cierra una institución o unidad académica; impulsa políticas para la educación superior.</li> <li>✓ Consejo de Educación superior, órgano de Consejo del Ministro de Educación. Composición 3 representantes de universidades privadas, uno de la UES, tres de institutos técnicos, uno de las organizaciones de la empresa privada</li> <li>✓ Comisión de Acreditación de la Calidad Académica.</li> <li>✓ La UES, conserva su autonomía en el campo administrativo y académico. Tiene sus propios órganos de gobierno universitario y recibe financiamiento del Estado. Con la Ley de Educación superior,(1995) deja de ser el órgano rector de la Educación superior Estatal.</li> </ul>	Constitución de la República y Ley de Educación superior, 1995. Reglamentos para cada universidad, autorizados por el Ministerio de Educación.	La UES, es la única institución que incorpora profesionales que hayan obtenido título académico en el extranjero y para el reconocimiento o equivalencia de estudios realizados en el extranjero,
<b>Honduras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH, máxima autoridad de la Educación superior, autoridad que se ejerce a través de los siguientes órganos. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claustro Pleno.</li> <li>2. Dirección de educación superior</li> <li>3. Consejo de Educación superior</li> <li>4. Consejo Técnico Consultivo</li> </ol> </li> <li>✓ El Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación no tiene injerencia ni potestad sobre las universidades ni las demás instituciones de educación superior.</li> </ul>	Constitución de la República, Ley de Educación superior, Ley de Universidades Privadas y Reglamento General de la Ley y las Normas de Nivel de la Educación superior	La UNAH es la única institución que puede reconocer títulos, grados y estudios obtenidos o realizados en el extranjero.

	<b>Órganos gestores de la Educación superior</b>	<b>Legislación</b>	<b>Responsables de reconocer estudios, grados y títulos</b>
<b>Nicaragua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consejo Nacional de Universidades, CNU, integrado por las 4 universidades estatales y 6 universidades privadas que reciben financiamiento del Estado.</li> <li>✓ El ministerio de educación no tiene injerencia en la educación superior.</li> </ul>	Constitución de la república y Ley 89 o Ley de autonomía de las instituciones de educación superior.	La ley 89 confiere la facultad de reconocer estudios o títulos a las universidades estatales y las privadas, reconocidas por la dicha ley.
<b>Costa Rica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consejo Nacional de Rectores, CONARE; Consejo Nacional de enseñanza superior universitaria privada; CONESUP..</li> <li>✓ El ministerio de educación no tiene injerencia en la educación superior.</li> </ul>		Oficina de reconocimiento y equiparación de grados y títulos del Consejo Nacional de Rectores, CONARE.
<b>Panamá</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dirección Nacional de Coordinación del Tercer Nivel de Enseñanza, del Ministerio de Educación.</li> <li>✓ Consejo Nacional de Rectores de Universidades, CNRU. CONARE; Consejo Nacional de enseñanza superior universitaria privada; CONESUP.</li> <li>✓ Comisión de fiscalización de universidades y centros de educación superior..</li> </ul>	Constitución de la república y Ley 34.(1995); cada institución de educación superior es creada por decreto y ley específica.	La Universidad de Panamá es la única institución que puede reconocer títulos y estudios universitarios.

## V Las Reformas y las instituciones de educación superior

### i. La integración regional y las reformas universitarias

El planteamiento de la reforma universitaria, como experiencia compartida a nivel regional en el istmo centroamericano se formula a finales de los años 40, al caer las viejas dictaduras caudillistas. Sus principios y grandes lineamientos fueron recogidos por el Primer Congreso Universitario Centroamericano, realizado en San Salvador, en septiembre de 1948 y plasmados en la Declaración de Principios de las universidades centroamericanas.

Estos principios abogaban:

1. Por **la unidad de la Universidad**, en contraposición a la dispersión física, administrativa y académica de las facultades que privaba en aquella Época;

2. Por **la autonomía**, reclamo que se constituyó en un elemento central frente al autoritarismo, el caudillismo y los fuertes intereses oligárquicos contra los que venía luchando un amplio sector de la sociedad civil centroamericana;
3. Por **el humanismo** expresión del necesario desarrollo integral de la persona y el amplio ejercicio de sus potencialidades;
4. Por **la difusión cultural** como labor excelsa creadora y enriquecedora de la identidad y del rescate de los valores de la cultura local en el marco de una cultura universal;
5. Por **la investigación** como recurso indispensable para conocer los problemas de los países centroamericanos y contribuir a su superación y al desarraigo del sentido profesionalista; por el servicio a la comunidad, de tal suerte que la universidad no sea solo acumulación de cultura y transmisión de saber sino un sistema de funciones que beneficie a la colectividad de la que se nutre;
6. Por **la democracia** como condición mínima de convivencia social y fundamento de la ciudadanía y, finalmente,
7. Por **el espíritu centroamericanista**, que plantea la unidad cultural, política y económica del Istmo... Conjugar todos los recursos espirituales al servicio de la reestructuración de la gran familia centroamericana... propiciar la conciencia que se necesita para el gran paso histórico de la unidad centroamericana... como aspiración solidaria de una Centroamérica unida por la cultura y por la democracia... Elevar el nivel moral, intelectual y económico de nuestros pueblos para rescatarlos de la mediocridad y la ignorancia y conseguir la libertad política y la justicia social.<sup>160</sup>

Sin duda, aún cuando esta declaración de principios es amplia y de gran visión histórica, no contempla un aspecto central que hoy se visualiza como de gran urgencia, es decir, la relación de la universidad con el sector productivo. Es hasta muy avanzada la década de lo 80 que se inicia una corriente de proyección universidad sector productivo, más allá de la mera oferta de profesionales para el mercado laboral generado por el Estado y el sector privado. Ciertamente, esta interacción empieza a perfilarse con la propuesta desarrollista pero su interrupción también interrumpe esta tendencia.

No obstante que esta declaración se hace desde una plataforma regional, el Primer Congreso Universitario Centroamericano, I CUC, San Salvador, 1948, los principios reformistas antes mencionados van a madurar y decantarse en cada una de las universidades del istmo, pero con desiguales resultados y en algunos casos sin que tales valores puedan plasmarse a profundidad por razones diversas, tanto internas institucionales como externas, relacionadas con el devenir histórico de cada país.

Dentro de este proceso, a finales de la década de 1950 y principios de la década de 1960, como ya se mencionó, se gesta el Primer Plan de Integración Regional de la Educación superior Centroamericana, I PIRESC, en el seno del CSUCA, órgano

---

<sup>160</sup> Secretaría Permanente del CSUCA (1959). *Memoria de las reuniones del Consejo Superior Universitario Centroamericano*. León, Nicaragua. Editorial Hospicio.

máximo de la Confederación Universitaria Centroamericana, correspondiéndole al Secretaría Permanente coordinar su ejecución.

El I PIRESC fue, en la práctica, un esfuerzo para consolidar las reformas en las universidades centroamericanas y una propuesta para apoyar la integración y la consolidación del Mercado Común Centroamericano, dentro del modelo de desarrollo sustitución de importaciones vigente en la Época. En la introducción de esta propuesta se sostiene: *“El CSUCA ha manifestado que su plan de integración educativa es la vía más indicada para lograr el establecimiento de los centros de formación profesional industrial, contemplados en el programa de integración económica del Istmo. El CSUCA considera que el desarrollo económico y social no puede concebirse desligado del desarrollo educativo. Urge un desenvolvimiento paralelo de los recursos humanos. Por eso las Universidades están atentas a prestar su colaboración y dispuestas a cumplir la tarea de preparar el capital humano que deberá impulsar el progreso centroamericano”*.<sup>161</sup> La propuesta era obvia, sin embargo, ni el pensamiento universitario, ni la ancestral tensión Universidad-Estado habrían madurado suficiente para concretarse en una propuesta que permitiera un salto cualitativo ni cuantitativo en la relación academia/estructura productiva.

Las áreas del I PIRESC estaban claramente definidas y evidencian a donde querían llegar los universitarios con la reforma:

1. Consolidar las unidades de estudios generales, las facultades de ciencias y letras,
2. Favorecer la departamentalización, optimizar y racionalizar los recursos académicos, evitando la duplicación y facilitando un mayor desarrollo de centros de excelencia, que prestaran servicio académico a diversas carreras.
3. Estimular el intercambio académico en el istmo a todos los niveles, grado y postgrado.
4. Establecer planes mínimos de estudio por carreras, para facilitar el reconocimiento de grados y títulos y el libre ejercicio profesional en la subregión,
5. Estimular la regionalización de carreras, favoreciendo los postgrados y la investigación.

Los objetivos, a su vez, estaban meridianamente establecidos:

1. Consolidar los pilares de la reforma universitaria y
2. Contribuir, por este medio a la integración y modernización del sistema educativo,
3. Así como a la modernización de las estructuras económicas y,
4. Generar una cultura integracionista, humanista.

No obstante, la estrategia del I PIRESC no fue del todo armónica con las tendencias desarrollistas y la dinámica política y económica de la época. Las universidades apostaban a una integración cultural y humanista, apoyada en una importante reforma económica. Pero los procesos políticos estaban siendo conducidos mayoritariamente

---

<sup>161</sup> Secretaría Permanente del CSUCA, (1963). *Plan Para la Integración Regional de la Educación superior* Centroamericana. Costa Rica. Edit. Lyll.

por gobiernos autoritarios, aún cuando presionados a la reforma por los movimientos sociales. Por ello, cuando los cancilleres centroamericanos toman la iniciativa de convocar, en 1957, a la IV Reunión Ordinaria de los rectores del CSUCA, para apoyar el proceso de integración centroamericano, el rector de la Universidad de Costa Rica se excusa. Su no-asistencia fue explicado después por el temor de una vinculación oficial del CSUCA a la Organización de Estados Americanos (ODECA); la cual, ciertamente, ya había elaborado un instrumento para normar esa vinculación.<sup>162</sup>

El modelo desarrollista evidenció bastante rápidamente la dependencia política y económica de las sociedades centroamericanas. La industrialización planificada regionalmente y desarrollada sobre capital local, orientada a la generación de empleo no tardó en ceder a la industria transnacional, basada en la alta productividad, en una tecnología generada en los países desarrollados y sedienta de obtener socios de capital nativo, lo que hizo emigrar rápidamente importantes masas de capital agrícola a la industria y amplias masas de mano de obra agrícola o campesina a la ciudad. El modelo de sustitución de importaciones se desvió, el mercado común centroamericano, si bien creció sobre la base de la productividad, no creció sobre la base de la capacidad instalada y de captación de mano de obra, como recurso para la distribución de la riqueza. Consecuentemente el modelo colapsó.

En esas condiciones, en las universidades públicas, el modelo profesionista que estimulaba el desarrollismo, no logra superarse profundamente y más bien se desvía y refuerza en la oferta de profesiones liberales. Esto, aún a contrapelo de los postulados que privaban en el discurso universitario, desde finales de los años 1940's y sobre todo a finales de los años 1960's, de una universidad crítica, humanista, integral, que atendería los componentes sustantivos de la academia: Docencia, investigación y extensión social.

Esta propuesta de universidad integral, humanista y crítica, aún cuando sienta importantes bases, no llega a consolidarse. Más bien, en aquellos países en donde la crisis socio-política llega hasta la guerra civil, asume el camino de la crítica solidaria y el compromiso político con el sector explotado y se exime e inhabilita para pensar el binomio investigación y desarrollo. Esta tendencia también se observa en aquellos países en donde, si bien no se llega a la guerra civil, si queda trunco el modelo de sustitución de importaciones y se quiebra el modelo de estado de bienestar, con las consecuencias antes señaladas.

Nuevas tendencias regionales e internacionales orientan a las universidades públicas centroamericanas a diseñar un Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior, II PIRESC, al que ya se ha hecho mención, en el temas de cooperación e internacionalización. Este plan, mas que una propuesta de reforma universitaria, clásica, es una propuesta de cambio en la educación superior centroamericana a partir de la cooperación y la integración interuniversitaria regional como respuesta a las exigencias de transformación institucional como son:

---

162 Tünnermann, C.(1991) Historia de las Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica. Editorial Universitaria Centroamericana, EDUCA.

1. Las nuevas formas y procesos de producción de conocimientos y de generación de ciencia y tecnología, en función de las nuevas demandas del mercado y de la sociedad en general.
2. La exigencia social de una oferta universitaria apropiada o pertinente a las demandas del desarrollo social, económico, cultural y político.
3. La demanda de reconocimiento internacional de estudio y títulos, generada por la movilidad profesional y académica.
4. La formación de los estudiantes basada en nuevas exigencias de calidad, transdisciplinarias, recursos de tecnología educativa, etc. y en competencia con ofertas educativas internacionales.
5. La integración subregional, (Sistema de la Integración Centroamericana, SICA) y su propuesta programática, la Alianza para el Desarrollo Sostenible (ALIDES) que demanda a las universidades de la región su aporte para superar las condiciones sociales, económicas, políticas y educativas altamente deficitarias prevalecientes en el istmo.

Frente a estas demandas, la integración universitaria centroamericana se convierte en un desafío y una estrategia para responder a tales exigencias.

De allí que el CSUCA, a través del IV y el V Congreso Universitario Centroamericano<sup>163</sup>, respondió a ese desafío con la propuesta del II PIRESC, que se llevó a cabo a través de un esfuerzo sostenido, interinstitucional y concertado entre las universidades miembros del CSUCA, a través de elaboración de diagnósticos, la institucionalización de órganos de dirección y coordinación, la formación de recursos humanos de alto nivel y la planificación y ejecución de planes de acción regionales en áreas estratégicas para el desarrollo universitario y regional.

Estos esfuerzos se han caracterizado por una participación y movilidad de académicos centroamericanos en interacción con expertos internacionales invitados a participar en todas estas actividades.

Entre julio de 1996 y julio del 2000, el proceso de la integración regional de la educación superior pública, se expresa en la constitución de Sistemas Universitarios Regionales (SUR), que tienen como base operativa redes académicas especializadas y órganos colegiados interinstitucionales, de alto nivel, que coordinan, dirigen y planifican el trabajo regional, en áreas estratégicas del desarrollo universitario.

El componente académico y de mejoramiento institucional se define por el contenido de sus áreas de trabajo: Evaluación y Acreditación; Carreras Regionales y Posgrado; Sistemas Bibliotecarios; Vida Estudiantil; Relación Universidad/Sector Productivo; Enseñanza de los Derechos Humanos en la Educación Superior; Sistemas informáticos y de telecomunicaciones como soporte para la constitución de las redes académicas y el desarrollo del trabajo regional, y como pilares básicos de un trabajo mucho más amplio de cooperación internacional universitaria.

Este esfuerzo, como ya hemos señalado, se ha sustentado en el principio de la cooperación internacional, en el marco general de la internacionalización de la

---

<sup>163</sup> IV Congreso Universitario Centroamericano (IV CUC), Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, Honduras, agosto de 1995 y V CUC, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, septiembre del 2000.



educación superior y en el ámbito específico de la integración regional centroamericana.

De esta manera, la misión del CSUCA se renovó en el marco de la nueva propuesta integracionista del istmo que surge luego de los Acuerdos de Paz (1991), conocidos como de Esquipulas, que dan paso al SICA y que posteriormente se expresa doctrinariamente en la ALIDES, 1994.

El concepto de la integración, en el contexto descrito y asumido históricamente por el CSUCA, se define como una disposición a compartir recursos, avanzar juntos, enfrentar problemas, retos o desafíos mancomunadamente. Implica, a su vez, reducir diferencias o desequilibrios, entre las instituciones que cooperan o se integran. En una dimensión más avanzada, integración significa ofertar servicios académicos, a la sociedad o la comunidad, de manera conjunta. En síntesis, la integración, --para los países centroamericanos-- y la integración universitaria en particular --para las universidades del istmo-- se planea como el reto para enfrentar juntos el reto del desarrollo y el desafío de la globalización.

La estrategia para llevar adelante ese II PIRESC, se basó en la **elaboración de diagnósticos**, correspondientes a las distintas áreas de trabajo, pero estos diagnósticos, ante la novedad de la propuesta, debieron pasar de un ejercicio básico de conocimiento de la realidad, a transformarse en momentos y practicas de conocimiento mutuo, en esfuerzos de reconocimiento del otro, de superación de prejuicios y de identificación de la situación inicial, para orientar y poder evaluar los avances de un esfuerzo sostenido de transformación, esto demandó también un proceso de identificación de metas comunes que considerara las carencias, la utilización de los recursos disponibles así como la evaluación sostenida de los avances y logros que se vayan obteniendo en el proceso de la cooperación e integración.

El segundo elemento importante de este proceso de cooperación lo constituyó el **trabajo colectivo o de equipo**, traducido en la construcción de redes, como mecanismo base para la cooperación universitaria y, consecuentemente, como basamento principal en la construcción de la integración académica. Este recurso se sustentó en dos prácticas, uno en la interacción y el encuentro humano o personal y otro en el uso de tecnologías telemáticas. Es a través de estos encuentros que se inicia y desarrolla un proceso de construcción conjunta. La disposición a trabajar con un homólogo, pero también con el académico de otra disciplina, el que tiene otra visión.

En este proceso hubo que **aprender que el saber recibir y aportar** es un ejercicio fundamental en la cooperación y la integración. La superación del provincianismo y de la autosuficiencia, la superación del temor a la innovación son el resultado del trabajo en equipos internacionales.

En aras de la perdurabilidad y la estabilidad del esfuerzo de la cooperación y, particularmente, de la integración, se procedió **institucionalizar adecuadamente los procesos**, de aquí que se desarrollaron y constituyeron instancias orgánicas

Pero el proceso desarrollado implicó **permear o sensibilizar estructuras, instancias y personas**. La cultura organizacional de una institución o unidad no preparada para la cooperación y el cambio es rígida y requiere de un proceso de convencimiento y sensibilización sobre la relevancia y la importancia de la cooperación internacional, de las oportunidades que ésta brinda y que las universidades pueden aprovechar en su propio beneficio.

Otra demanda en esta experiencia lo constituyó el esfuerzo por **generar planes de acción conjuntos**. El propósito de fondo de la cooperación y de la integración universitaria no es otro que la disposición y construcción de una capacidad para actuar en conjunto, con metas y planes compartidos que permitan actuar en el campo académico, sobre la realidad institucional o social de manera más eficaz y con capacidad de impacto e incidencia en la generación de conocimientos, el mejoramiento de las prácticas académicas en general, el mejoramiento institucional o la prestación de servicios a la comunidad. Es pues, a través de planes conjuntos, asumidos interinstitucionalmente, que se logra el objetivo real de la integración universitaria.

El proceso descrito no es un proceso lineal, ni mucho menos irreversible, siempre las tendencias retrogradadas son significativas en los procesos históricos, solo el tiempo dirá hasta donde se llegó y que se ha consolidado de esta experiencia.

Finalmente, al evaluar este proceso no puede dejar de identificarse los instrumentos o recursos que hacen posible esta propuesta de cambio por la integración y la cooperación Interuniversitaria. Estos recursos son:

1. La movilidad académica, que se convierte en el instrumento para llevar adelante la integración universitaria. Sin embargo, para el caso de Centroamérica, ni los organismos financieros, ni el Estado parecen haber comprendido y asimilado en sus agendas que la movilidad académica constituye hoy un elemento clave para el desarrollo de las instituciones de educación superior y para la integración regional, si se juzga por los recursos que aportan para estos procesos.
2. Los instrumentos tecnológicos constituyen los soportes más eficientes para establecer el tejido de la integración y la cooperación. Aún cuando éstos no puedan sustituir las relaciones interpersonales, son un soporte fundamental que establece una relación cotidiana y facilita el intercambio de ideas, información y la elaboración de planes conjuntos.
3. El aporte y soporte propio de las universidades es la piedra angular de una integración regional sana, basada en objetivos y metas propias, garantizadas por el aporte endógeno. No importa el tamaño de la colaboración, sino el significado del esfuerzo y compromiso con una causa, una meta, un propósito.
4. Finalmente juega un papel muy significativo, en todo este proceso la cooperación financiera internacional, la que no puede sustituir al aporte propio, sin embargo se convierte en un recurso necesario para el logro de objetivos de gran envergadura.

## ii. Las reformas estatales o gubernamentales

Ya hemos señalado que, con la excepción del Gobierno de El Salvador, los gobiernos centroamericanos, no cuentan con instancias que les permitan impulsar políticas públicas en el campo de la educación superior, a no ser la dinámica propia que emane de las mismas universidades estatales.

De aquí que el único proceso de cambio relevante, emanado desde un gobierno centroamericano lo constituye la “Ley de Educación Superior” y la creación del Dirección de Educación Superior, como dependencia del Ministerio de Educación del gobierno salvadoreño.

Más que una propuesta proactiva de cambio, la mencionada ley es una ley reactiva, que trata de normar, los cambios que ya había experimentado la educación superior y sus instituciones en El Salvador, durante la época del conflicto bélico, es decir durante los años 1975 y 1990.

Como establece E. Campos, Director de Educación Superior del Ministerio de Educación de El Salvador: *“Las luchas políticas e ideológicas de los años 70, crearon más polarizaciones entre el gobierno y las dos universidades (la Universidad de El Salvador y la UCA)<sup>164</sup>. Los militares salvadoreños ocuparon la Universidad de El Salvador en varias ocasiones; la UCA se convirtió en la voz que expresaba las realidades sociales del país y en un duro crítico de las políticas del gobierno. Una reacción casi inmediata a esta situación fue la creación de otras universidades privadas que se consideraba eran más seguras para los estudiantes y con un ambiente más estable para el aprendizaje...*

*Muchas de estas universidades –continúa diciendo- crearon sus propios centros regionales en todo el país y se abrieron en total 42 de estos centros. Así El Salvador se había convertido muy rápidamente en un país con un centro de educación superior para cada 24 mil adultos económicamente activos. La consecuencia inevitable de esta proliferación descontrolada de instituciones de educación superior fue el rápido deterioro de la calidad académica del sistema en su totalidad, En lugar de contribuir al desarrollo económico y social del país, el sistema de educación superior hubiese podido obtener una resultado contrario en ese período.”<sup>165</sup>*

Con esos antecedentes, el Ministerio de Educación impulsó la creación de una Ley de Educación Superior que fue aprobada en 1995, a solo tres años de la firma de los Acuerdos de Paz que puso fin al conflicto armado

E. Campos, señala unos párrafos mas adelante, en el documento citado, que: “La Ley de Educación superior de 1995 establece las reglas generales bajo las cuales todas las universidades e instituciones de educación superior deben operar; la Ley se aplica también a todas y cada una de las instituciones de Educación superior, incluyendo a las estatales. La Ley exige también que las instituciones superior, nuevas y/o existentes, sean de alta calidad y encarga al Ministerio de Educación el asegurar su calidad a través de la supervisión, la evaluación y el control. La Ley empodera también al Ministerio par sancionar a las instituciones de educación superior que no cumplen con las normas aceptables con la Ley”.

“Durante los primeros cuatro años de la imposición de la Ley de 1995, –continúa señalando Elías Campos -, 13 universidades privadas y 25 de sus centros regionales fueron eliminados por no cumplir con los requisitos mínimos para la operación o por haber perpetrado algún tipo de fraude académico...”

### iii. Las reformas institucionalizadas

Quizás sean las universidades estatales costarricenses las que tengan mejor formalizados e integrados en su vida institucional los proceso de reforma universitaria.

---

<sup>164</sup> Univeridad de El Salvador, única universidad estatal de éste país y la Universidad Centroamericana (UCA), la otra universidad existía en esa época, universidad regentada por los sacerdotes jesuitas.

<sup>165</sup> Elías Campos y Eggington Everett, La Educación superior en El Salvador, op cit, pag 6

De hecho, tanto la Universidad de Costa Rica, como la Universidad Nacional incorporan en sus respectivos Estatutos Orgánicos, la figura del Congreso Universitario como momento de reflexión para el cambio y la concertación de iniciativas para la reforma universitaria.

En la actualidad, (agosto, 2003) estas dos universidades se encuentran abocados a realizar sus respectivos Congresos Universitarios.

### **Los Congresos Universitarios como instrumentos de gestión del cambio, Universidad de Costa Rica, UCR.**

En el documento de presentación del IV Congreso la comisión organizadora señala:

“El IV Congreso Universitario debe ser un proceso académico trascendental en la vida de la comunidad universitaria”

“Este proceso comprende:

1. La reflexión filosófica y teórica sobre la educación superior, el modelo universitario, la relación entre la Universidad, la sociedad y su gestión.
2. El debate mediante foros con invitados nacionales e internacionales, sobre una universidad renovada para una sociedad mejor.
3. La discusión colectiva sobre ejes temáticos que reflejan preocupaciones y desafíos en la construcción de la universidad futura.
4. El debate de ponencias que propicien la búsqueda conjunta de soluciones a tales desafíos.
5. La generación de las resoluciones finales que harán posible operacionalizar las ponencias en políticas y normativas.”

Los ejes temáticos del IV congreso de la UCR, están agrupados en 4 grandes áreas, divididos en sub-temas:

- I. *Sociedad y modelo universitario*
  - a. Universidad en el contexto nacional, regional e internacional.
  - b. Principios y propósitos de la Universidad de Costa Rica.
  - c. Funciones y tareas sustantivas.
  - d. Estructura, gobierno y hacienda universitaria.
  - e. Desafío académico universitario.
- II. *Cultura institucional*
  - a. Planificación y pertinencia.
  - b. Axiología para la convivencia institucional.
  - c. Rendición de cuentas.
  - d. Evaluación y acreditación.
  - e. Desarrollo del personal universitario.
- III. *Vida Estudiantil*
  - a. Políticas estratégicas: admisión, permanencia y graduación.
  - b. Calidad de vida.
  - c. Derechos y deberes de los estudiantes.
- IV. *Profesorado universitario*

- a. Evaluación y excelencia académica.
- b. Régimen y carrera académica.
- c. Condiciones académicas y laborales.
- d. Inducción y educación continua.

## **La Universidad Nacional, Costa Rica, y los procesos de reforma y mejoramiento institucional**

La Universidad Nacional, (UNA), que tiene su sede en la ciudad de Heredia, Costa Rica, se ve a sí misma como una institución en permanente cambio y proceso de fortalecimiento, por cuanto en su historia, de poco más de 25 años, ha *“logrado cambios importantes en los planos conceptual-filosófico, metodológico, instrumental, estratégico, político y organizacional”*<sup>166</sup>. Sin reconoce que *“la dinámica interna de la institución y las demandas del entorno hacen que esos esfuerzos de búsqueda hayan sido paulatinos y progresivos, de modo que los logros no se vean finiquitados en la totalidad”*<sup>167</sup>

Las fases de este proceso se pueden identifica así, a partir de 1973, año de fundación:

- Fase de consolidación institucional (1973-1986)
- Reforma universitaria de transición (1986-1995)
- Reforma académica (1995-2000)

Durante la primera fase se materializó el proyecto de Universidad y se desarrollaron las áreas académicas como las Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales y Medicina Veterinaria. Dado que la Universidad Nacional, se forma a partir de una transformación de la Escuela Normal Superior, el área de educación formaba parte de ese antecedente institucional.

En su segunda fase se consolidó el convenio interuniversitario, con el resto de universidades estatales costarricenses, para el financiamiento permanente de la educación superior estatal, se llevó a cabo una reforma estructural y se fortaleció la cooperación internacional.

Durante la tercera fase la Universidad Nacional lleva acabo una Reforma Académica orientada al búsqueda de la excelencia, de una mayor presencia en la vida nacional, del mejoramiento de la gestión, del fortalecimiento de las relacionase interinstitucionales, con otras universidades en el ámbito nacional e internacional.

El director del Programa de Gestión de la Calidad Institucional de esta universidad, el Magíster Ronald Miranda<sup>168</sup>, señala que existen en esta universidad cinco procesos institucionales que se orientan a la “reforma y mejora” de la Universidad, estos son:

- La reforma académica.
- El programa de gestión de la calidad institucional
- La acreditación

---

<sup>166</sup> Universidad Nacional, Hacia un modelo renovado de gestión universitaria, Programa de Gestión de la Calidad Institucional, Heredia, Universidad Nacional, Mayo 2001

<sup>167</sup> Ibid

<sup>168</sup> Información brindada por el M. Sc. Ronald Miranda, para este estudio.

- El Congreso Universitario, y el
- Plan global institucional.

### 1. La reforma académica

Según Miranda, *“la Reforma académica, se caracteriza por introducir el concepto de **autoevaluación** como proceso rigurosos y fundamentado que se aplica en todas las unidades académicas de la institución”*<sup>169</sup>. Este concepto incluye los criterios de calidad y mejoramiento en el quehacer universitario. El propósito de este proceso es el de mejorar los planes de estudio de las carreras ofrecidas, en aspectos como la pertinencia, optimización del diseño y el empleo de los recursos. También busca mejorar la gestión de los programas de extensión e investigación.

*“La Reforma académica ha conducido a sistematizar la actividad académica en áreas de desarrollo que funcionan paralelamente a la estructura de las facultades y escuelas, para potenciar el trabajo interdisciplinario e interunidades académicas.”*<sup>170</sup>

### 2. El programa de gestión de la calidad institucional.

Este es un programa, desarrollado en el marco de la cooperación internacional que cuenta con el apoyo de universidades de Holanda y Colombia. Se plantea como objetivo, *“fortalecer a los funcionarios, especialmente a las autoridades de la Universidad Nacional para pensar y actuar estratégicamente.”* Se ocupa principalmente de mejorar el modelo de gestión de la universidad, que conjuga aspectos como asegurar la calidad en la estructura, la toma de decisiones descentralizadas, en los sistemas de información y en la rendición de cuentas.

A su vez, busca articular el desarrollo institucional a largo plazo en el marco de la concepción estratégica para ello se propone elevar las capacidades de planificación estratégica y de gestión de las autoridades y otros funcionarios académicos y administrativos. También incorpora la noción de calidad de los servicios, particularmente los administrativos de apoyo a las funciones académicas.

Como recursos o metodologías para lograr su propósito, se ha recurrido a talleres de análisis y generación de propuestas sobre temas como un nuevo modelo de gestión universitaria, la estructura institucional, la visión prospectiva, la estrategia universitaria, estrategias académicas y estrategias para la gestión.

Los productos de estos esfuerzos se traducen en propuestas formales para el Congreso Universitario.

### 3. La acreditación.

La UNA incentiva a sus unidades académicas para que se sometan voluntariamente a procesos de acreditación. De esta manera, se han acreditado tres programas de educación con el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES, de Costa Rica; además, cuatro de sus programas de Maestría han

---

<sup>169</sup> Ibid

<sup>170</sup> Ibid

sido acreditadas como Programas Regionales Centroamericanas por el Sistema de Carreras Regionales, SICAR.

#### 4. El tercer Congreso Universitario.

Es una instancia formalmente establecida en el estatuto orgánico de la Universidad, para debatir y tomar resoluciones sobre el futuro de la universidad. Se considera un importante espacio de la vida democrática institucional. A través de este mecanismo se procura una participación plural, que exprese y reúna las voces de todos los sectores de la universidad.

Según la definición estatutaria, el Congreso *“establece y consolida los principios, la vocación institucional y orienta aspectos de estructura y formas de gobierno”*.<sup>171</sup>

#### 5. El Plan Global Institucional.

Es un instrumento estratégico que *articula, sistematiza y ordena los diferentes procesos de cambio y mejora dentro del marco organizador prospectivo y estratégico que se construye participativamente*. Procura, a su vez, se propone dar unidad, coherencia viabilidad y concreción a las principales aspiraciones de cambio que se viene gestando y manifestando en todos los procesos anteriormente mencionados, así como en otros espacios y estamentos de la vida y la gestión universitaria.

Se puede decir, a criterio de Miranda, que el Plan Global, *“establece una estrategia institucional para lograr el cambio desde la situación actual hacia una visión compartida de la universidad, basada en el desarrollo de un sistema de habilidades”*.<sup>172</sup>

En conclusión, de acuerdo a la Rectora del UNA, la Dra. Sonia Marta Mora, *“las experiencias de mejora continua, reforma y cambios progresivos se establecen como una de las principales fortalezas institucionales de modo que el desarrollo de los próximos años se concibe un función del perfeccionamiento de las habilidades de cambio y mejoramiento”*.<sup>173</sup>

#### iv. Contrarreformas y reformas.

### **La universidad de El Salvador reformas o recuperación de su rol histórico (174)**

La Universidad de El Salvador (UES) es la única universidad pública del más pequeño y más densamente poblado país del continente, con una extensión de 21,040. Km.2 y una población de 6,276.037 habitantes.

La educación superior de este país, al presente, comprende además 27 universidades privadas, con una población estudiantil de alrededor de 100,000

<sup>171</sup> Estatuto de la Universidad Nacional, San José, Costa Rica

<sup>172</sup> Op. Cit. Información brindada por R. Miranda

<sup>173</sup> Sonia Marta Mora Escalante, Rectora UNA, información brindada para este trabajo.

<sup>174</sup> El presente acápite es un síntesis libre de una ponencia de la Dra. María Isabel Rodríguez “Los cambios estructurales en la Universidad de El Salvador a la luz de las recomendaciones de Paris 1998. México D.F. 3-4 , marzo de 2003.

estudiantes de los cuales 35,000 corresponden a la Universidad de El Salvador y los restantes a Universidades privadas.

El nacimiento de la Universidad de El Salvador el 16 de febrero de 1841 y su evolución histórica han estado íntimamente ligados al desarrollo del Estado salvadoreño, sujeta a los altibajos entre regímenes dictatoriales e intentos de democratización. Los avatares políticos de la Nación han impactado profundamente la vida de esta universidad, cuya sobrevivencia, autonomía, gobierno universitario, calidad académica, producción científica y proyección social han sido en varias ocasiones gravemente afectadas, constituyéndose así la vida de esta Universidad en uno de los elementos más sensibles de la historia de la democracia nacional.

Con estas palabras inicia la Dra. María Isabel Rodríguez, actual rectora de la Universidad de El Salvador, su ponencia: *“Los cambios estructurales en la Universidad de El Salvador a la luz de las recomendaciones de Paris 1998”*.<sup>175</sup>

A continuación, presenta un listado de lo que ella llama, *“Un intento brutal y sistemático de aniquilamiento de la universidad pública”*, que sintetiza lo que padeció la Universidad de El Salvador, durante la guerra civil de la década de 1970 y 1980, entre los que desataca los siguientes elementos:

- Destrucción de la infraestructura docente y de investigación
- Saqueo y destrucción de bibliotecas y laboratorios
- Asesinato, persecución y fuga de personal
- Deterioro de la calidad académica
- Aislamiento de la sociedad y del estado
- Estímulo a la proliferación de universidades privadas
- Estrangulamiento económico

Al comparar la situación de la educación superior en El Salvador con la de los otros países, en el mismo período la Dra. Rodríguez, sostiene *“Las crisis universitarias que a nivel mundial convulsionaron muchas universidades, tuvieron su correlato en El Salvador a finales de la década de los 60 e hicieron crisis en 1972. Tuvo como uno de los detonantes aparentes la crisis de cupo caracterizado por el incremento de la demanda por ingreso a los estudios Universitarios y la incapacidad de la Institución para responder a dicha crisis, agravada por limitaciones presupuestarias, por conflictos internos en un contexto de la crisis política, social y económica nacional. Todo esto se constituyó en el principal detonante para la ejecución de un injusto plan de destrucción de la UES y la creación de la ley de Universidades privadas que dio por resultado la creación de la primera Universidad privada en 1965, tres universidades más en 1970 y la abrupta creación de más de 40 universidades privadas entre 1980 y 1990, llegando a funcionar hasta 50 universidades, en la década de los 90, una de las cuales era la Universidad Pública.”*

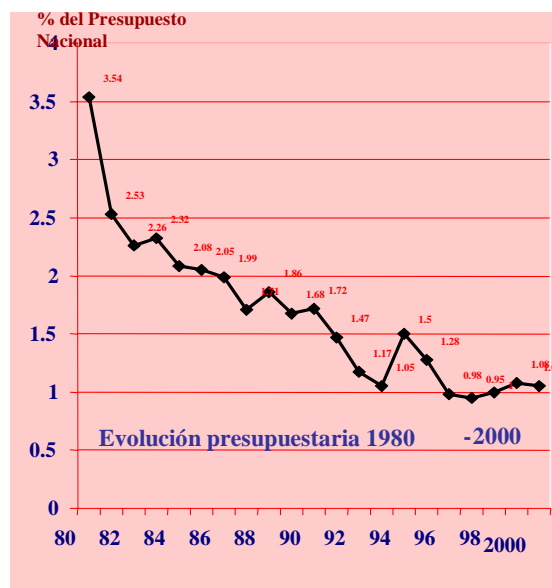
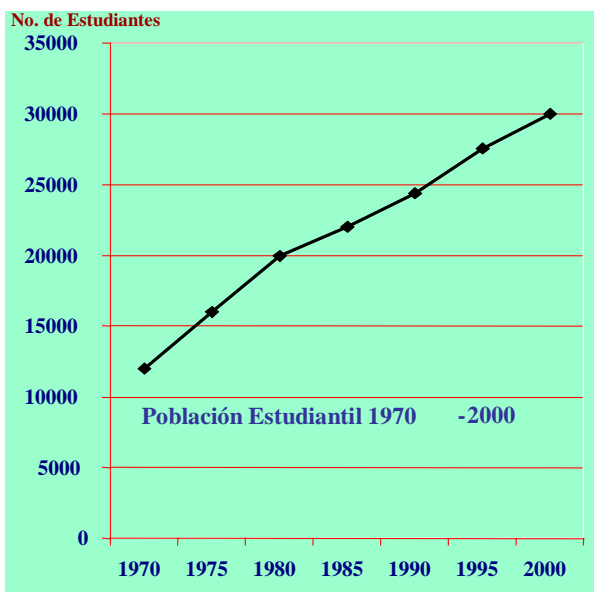
El cuadro siguiente grafica lo que sucedió en el período reseñado, con la demanda estudiantil y la inversión pública en educación superior:

---

<sup>175</sup> Ibid



## Crecimiento estudiantil vrs. Inversión Pública



Como ya se ha indicado en capítulos anteriores, la respuesta a esta situación fue la proliferación de universidades privadas, al respecto la Dra. Rodríguez, señala:

*“La creación de universidades de diferente calidad, algunas de las cuales no merecían el título de universidades, es detenido por parte del Gobierno a partir de un proceso de calificación, evaluación y acreditación que permitió el cierre de un buen número de universidades, limitando al número actual a 27 universidades privadas y una pública.”*

En cuanto a la situación actual de su institución, la Dra. Rodríguez señala: *“Al presente, la Universidad de El Salvador vive un momento de búsqueda de su transformación integral hacia lo interno, de su proyección y compromiso hacia lo externo, un proceso de lucha por la identidad y cohesión interna de su personal que le permita responder a las expectativas que su propio desarrollo y su contribución al desarrollo nacional le exigen. Cuenta hoy con 12 Facultades (incluyendo 3 de ellas que son centros regionales descentralizados en el interior del país), 16 escuelas, 86 departamentos y 3 Institutos que imparten 70 carreras de pregrado, 19 maestrías, 30 especialidades y numerosos diplomados y cursos especiales. Para atender estas actividades la universidad dispone de una planta académica de 1,700 profesores de los cuales cerca de 1,300 son de tiempo completo.”*

*“El desarrollo de la investigación científica es una conquista reciente e incluye la creación del Consejo de Investigaciones Científicas y la definición de una política de investigación con prioridades bien definidas, acompañada por primera vez en la historia de la universidad, de un aporte presupuestario específico al rubro de investigación. La universidad llegó a exhibir hacia finales de los años 80, el 80% de su infraestructura física dañada, como consecuencia de los bombardeos y saqueos provocados por las*

*intervenciones militares, unido a las catástrofes naturales: tres terremotos sufridos en los años 1965, 1986 y 2001.”*

*“La reconstrucción de la ciudad universitaria era una reivindicación que fue resuelta a través de un acuerdo con el gobierno salvadoreño según la cual la Universidad de El Salvador en una negociación de mutuo respeto ofreció el Campus universitario como sede de la Villa Deportiva de los XIX Juegos Centroamericanos y del Caribe del año 2002, a cambio de lo cual se desarrolló un amplio programa de construcción y reconstrucción de su Campus central y sus campos regionales, del cual está disfrutando la comunidad universitaria.”*

*“Por último en relación con el financiamiento, pese a la obligación constitucional de asignar las partidas destinadas al funcionamiento de las universidades estatales la lucha por el presupuesto se convierte año con año en la batalla por su sobrevivencia y es correcto asegurar en nuestro caso, que no habrá autonomía universitaria real hasta que la Universidad de El Salvador logre los incrementos presupuestarios y la transformación de la estructura y manejo flexible del presupuesto universitario, que nos permita enfrentar los desafíos que plantea la educación superior del futuro inmediato”.*

A continuación la Rectora Rodríguez analiza los resultados obtenidos en relación con algunas de las Recomendaciones de la Conferencia De Paris 1998. Para ello toma algunos postulados de la declaración de 1998 para evaluar la situación en El Salvador:

- a. El acceso a la educación superior ha de ser igual para todos en función de los meritos respectivos.

*“Esta recomendación enfrenta claras y poderosas limitaciones para nuestra universidad, limitaciones extrapolables a otros países subdesarrollados, entre ellas:*

*Las consecuencias de una profunda y prolongada implementación de las políticas de ajuste estructural y desiguales relaciones de comercio, con sus consecuentes y elevados costos sociales y aumento de las inequidades de todo tipo. Estas políticas y la focalización en la educación básica relegando los otros niveles, han llevado a su vez a un claro deterioro del sistema educativo. En consecuencia nuestras universidades experimentan un aumento de la tensión provocada por estudiantes de cada vez mas bajo nivel educativo que tocan a sus puertas en demanda de educación superior. El cuadro se ve agravado por el conservadurismo de la dirigencia universitaria y la ausencia de una planificación integral, así como por un mal uso de la autonomía académica y administrativa de las facultades”.*

*Su enfrentamiento demanda el concurso solidario internacional además del esfuerzo en cada país. Así, la universidad debe incidir en todos los niveles del sistema educativo y contribuir a garantizar una política social que le de una salida audaz y consecuente al problema y no una respuesta demagógica y populista de simplemente abrir las puertas universitarias indiscriminadamente. En este sentido, la UES está realizando esfuerzos importantes para impactar en el nivel secundario de la educación a través de la formación de profesorado y la investigación de la calidad de la enseñanza. Sus programas de becas igualmente se orientan a disminuir las inequidades en el acceso a la educación superior.”*

- b. París, 1998, referente a la misión educativa recomendó:
  - o Formar diplomados altamente calificados y ciudadanos responsables capaces de atender a las

- necesidades de todos los aspectos de la actividad humana
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente

*Para el cumplimiento de esta recomendación, se enfrentan igualmente numerosos obstáculos intra y extra universitarios. Es incuestionable que Cuando la docencia carece de incentivos tiende a convertirse en una rutina. Por otra parte, la congelación del presupuesto destinado para la renovación de personal y la formación de nuevos cuadros atenta contra la supervivencia de la Universidad y el cumplimiento de su misión. En consecuencia, como el recurso humano no es una prioridad, los salarios docentes están muy por debajo de los de cualquier otro funcionario gubernamental o privado, cuyo papel en la sociedad es mucho menos relevante y contributorio al desarrollo. Ante todo ello resulta de suma urgencia para nuestra Universidad profesionalizar al docente y volver competitiva la carrera docente. Los gobiernos deben hacer del apoyo a esta política una prioridad impostergable reforzando la financiación, estimulando los incentivos y apoyando el escalafonamiento.*

- c. Los estudiantes en la conferencia de París 1998
  - Las necesidades del estudiante, eje central del proceso educativo de acuerdo con la UNESCO, deben ser el centro de las preocupaciones del país y de la institución
  - Los estudiantes deben ser considerados participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior

*En este campo, la UES ha desarrollado un programa de orientación estudiantil que persigue dar seguimiento al estudiante desde su ingreso hasta su graduación, proporcionándoles la orientación y guía necesarias para que encuentren en la Universidad un ambiente de confianza, apertura, accesibilidad, amistad y comprensión de sus inquietudes y expectativas.*

*En otro orden de cosas, estamos a la búsqueda de la actualización y la facilitación del acceso a una mezcla óptima de las metodologías tradicionales y las nuevas opciones electrónicas y de educación a distancia, tanto para ampliar los servicios a los estudiantes de pregrado como para satisfacer las crecientes demandas de educación permanente. Como universidad y país con recursos limitados debemos evaluar cuidadosamente la adquisición e implementación de nuevas tecnologías para no incurrir en costos insostenibles o poco rentables para la misión universitaria.*

- d. La misión de educar, formar y realizar investigaciones
  - La UNESCO recomienda la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados
  - El progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los

sistemas de educación superior, recomendando la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad

*El desarrollo de la investigación en las universidades debe ser en primer lugar producto de una política nacional e institucional que refleje la responsabilidad del Estado y la Universidad así como la comprensión de su importancia para el desarrollo nacional*

*En nuestro país los ingentes esfuerzos de la UES a lo largo de su historia, han sido periódica y sistemáticamente abatidos por las intervenciones militares y las persecuciones. Ya antes en Caracas, mostramos la relación directa de las intervenciones con los períodos de auge y decadencia científica en el país. En su historia mas reciente, desde la firma de los Acuerdos de Paz, no ha sido sino hasta en los últimos dos años que el Estado asignó una partida para investigación cuya optimización ha permitido:*

- ✓ *Consolidar los núcleos de investigación preexistentes*
- ✓ *Formular una política de investigación coherente*
- ✓ *Promover grandes líneas de investigación interdisciplinaria a través de Centros de Investigación y Desarrollo como el de Salud, el de Ciencias de la Tierra y el de Ciencias del Mar entre otros.*

*Un factor determinante en este avance ha sido el apoyo solidario de países hermanos como México, a través de la constitución de una red de universidades del centro-sur de México y Centroamérica, lo que ha generado una de las mas productivas y promisorias líneas de investigación, centrada en el campo de los recursos bióticos. Este apoyo es también fruto de la capacidad desarrollada por la Universidad y el aprovechamiento de estas primeras muestras del apoyo estatal para construir las bases infraestructurales, organizativas y políticas que apuntan a un claro desarrollo de la investigación.*

*Todos estos esfuerzos de la UES se han fortalecido adicionalmente con una política de internacionalización orientada a gestionar la colaboración de otros países con grados variables de desarrollo e incuestionables fortalezas en el campo de la educación superior, que han apoyado sus iniciativas tales como Cuba, España, Francia, Holanda, Canadá y muchos otros, especialmente a través de la realización de investigaciones conjuntas, creación de redes y desarrollo del posgrado.*

*Es importante asumir que al igual que para el campo de la educación, el desarrollo de la investigación exige la formación de cuadros de alto nivel capaces de responder a los retos que éste plantea y nuestra experiencia nos ha demostrado que no es por falta de talentos que no se realiza investigación en nuestros países. La identificación temprana de jóvenes talentos, a partir del nivel primario entre cuarto y séptimo grado, capaces del abordaje y aprendizaje a profundidad de matemáticas del mas alto nivel y otras disciplinas, nos están señalando nuevos caminos para el aprendizaje de las ciencias y las aparentemente inagotables potencialidades de recurso humano, a todo lo largo y ancho del país incluyendo las áreas rurales*

- e. *El financiamiento de la educación superior como servicio público*
  - o De acuerdo a la Conferencia, la sociedad en su conjunto debería apoyar el desarrollo de todos los niveles incluyendo la enseñanza superior, dado el papel que ésta desempeña en el fomento de un desarrollo económico social y cultural sostenible

*Sin embargo, ésta no ha sido la respuesta de los gobiernos ni de las agencias financieras internacionales. Aunque la conferencia de París generó algunos cambios en cuanto a política internacional de financiamiento de la educación superior, aún no observamos un mayor impacto.*

*En nuestro país los altibajos anuales en la formulación presupuestaria totalmente alejados de una planificación que ni siquiera coincide con el período gubernamental, contribuyen a generar la incertidumbre y discontinuidad en el desarrollo de programas trascendentes. Esta práctica reiterada está divorciada de los principios básicos de autonomía de que gozan constitucionalmente las universidades y es una de las formas mas perversas de intervención en la vida universitaria. Adicionalmente sus consecuencias se extrapolan al resto de la vida universitaria y de consiguiente a la calidad de la educación.*

- v. La Planificación Estratégica, como recurso para el cambio.

### **Un esfuerzo de planificación estratégica: UNAN-León.**

La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – León, UNAN-León, ha orientado su esfuerzo de cambio y modernización hacia la elaboración, consenso y consolidación de lo que ha denominado “Proyecto Educativo de la UNAN-León”<sup>176</sup>, conocido también como Proyecto Institucional. Este proyecto, tal como lo plantea en su introducción, *“define y diseña la Universidad que se aspira tener en consecuencia con los requerimientos de la modernidad, la historia y el papel que debe jugar esta institución en el desarrollo de Nicaragua y la influencia en el entorno centroamericano, latinoamericano e internacional”*.<sup>177</sup>

Este Proyecto Institucional de la UNAN-León lo integran los siguientes componentes: La Misión, Principios y Políticas Generales y el Proyecto Educativo. En el esfuerzo por estructurar esta propuesta, se generaron los siguientes documentos que pasaron a ser parte del Proyecto: Reforma universitaria: Estrategias mediante calidad; Proyecto educativo; Distinción mediante calidad en la UNAN-León”; “Evaluación institucional”; y, “Gestión del cambio institucional”.

En este proceso se puso especial énfasis en la definición de la “Misión de la UNAN-León” la cual se formuló así:

---

<sup>176</sup> UNAM-León. Proyecto Educativo de la UNAN –León, Ernesto Medina, Wiron Valladares, Hugo J. Sánchez y José A. Saldaña, Comité de reforma UNAN-León, Nicaragua. Octubre 1997.

<sup>177</sup> Ibid

*“La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León, tiene como Misión formar integralmente a las personas, así como contribuir a la transformación de la sociedad con vocación centroamericanista.”<sup>178</sup>*

Los conceptos principales en los que se sustenta el Proyecto Educativo de la UNAN-León, son: *“La formación integral y la Transformación Social como aspectos esenciales de la misión de la UNAN-León y la educación permanente como filosofía educativa”*, en ese marco conceptual se ubican la docencia, la investigación y el postgrado, la proyección social, los servicios y la gestión. Como instrumentos de gestión se asumen la Calidad total y la Planificación estratégica.

Un esfuerzo de ordenamiento institucional conduce a las autoridades de la UNAN-León a definir los fundamentos de la docencia a nivel de grado y postgrado. Se identifican las limitaciones que presentan los estudiantes en el momento del ingreso y se orienta al personal docente a prepararse para practicar *“una didáctica moderna, enfocada al sujeto que aprende, en capacitar al estudiante para aprender y aplicar y desarrollar la creatividad.”<sup>179</sup>*

Conceptos como efectividad y eficiencia se incorporan al análisis y evaluación de los programas. La oferta de Programas se orienta hacia la *“flexibilización de los programas existentes y la adaptación a las demandas del entrono”* así como a la *“oferta de nuevos programas”*. El currículo se concibe como lo que denominan un *“currículo integral”*, que comprende: conocimiento, practicas profesionales, actitudes no cognoscitivas, investigación y consejería o asistencia al estudiante.

La investigación se concibe íntimamente relacionada al postgrado, se enfatizará dice el documentos citado, *“en la investigación aplicada hacia la búsqueda de respuestas y soluciones a las grandes necesidades del país.”* Se crea un Consejo Científico que articulará *“con sentido estratégico, pertinente y relevante”* la actividad de investigación y postgrado en la UNAM-León. El Postgrado, se sostiene, se desarrollará sobre estos mismos principios y se identifican y definen diferentes modalidades de postgrado: cursos de entrenamiento, maestrías especializadas y doctorados.

Los servicios se definen como el *“conjunto de servicios de apoyo institucional (actividades extracurriculares, becas, información y documentación y asistenciales) como medios para coadyudar con justicia social al bienestar de vida de los integrantes de la comunidad universitaria”*. Se buscará la forma de que estos servicios se presten con efectividad y eficiencia.

También se define como compromiso y parte del quehacer universitario, la prestación de *“un conjunto de servicios externos (a la comunidad, a la producción, a los organismos internacionales, etc.)”*.

En cuanto a la gestión se establece que *“Todos los procesos de la UNAN-León deberán ser dirigidos según la filosofía, las técnicas y los métodos de la gestión de la calidad total”* y se añade, *“El conjunto de políticas, responsabilidades, procedimientos y formas de llevar adelante y controlar los procesos constituyen el Sistema de aseguramiento de la calidad en la UNAN-León”*.<sup>180</sup>

La Dirección es concebida como un trabajo responsabilidad de *“el equipo de dirección”* que *“organizará las actividades de un forma coordinada sobre la base de*

---

<sup>178</sup> Ibid

<sup>179</sup> Ibid

<sup>180</sup> Ibid

procesos y actividades priorizadas... “Se identificarán los indicadores de calidad y el sistema de control para asegurar el correcto desarrollo del proceso”

Es importante destacar la concepción que se desarrolla sobre la “Implementación del Proyecto Educativo de la UNAN-León”, que se convierten en supuestos o factores de éxito que deben darse para lograr los objetivos y la meta propuesta, en este sentido se proponen “cinco prácticas para conducir el proceso de adaptación al nuevo modelo.”

- *Identificar el desafío:* Generar veracidad como personas y como institución. ¿Qué valores, creencias, actitudes o comportamientos tendrían que cambiar para que la Proyecto Educativo tenga éxito? ¿Qué modificaciones en las prioridades, recursos y autoridad serán necesarias?
- *Crear el ambiente propicio:* La dirección debe crear las condiciones para que grupos de personas hablen entre sí respecto a los desafíos que enfrentan, debatan los diferentes aspectos y aclaren las suposiciones implícitas tras el comportamiento cotidiano.
- *Mantener un atención disciplinada:* La diversidad de opiniones existentes en la Universidad es valiosa puesto que la innovación y el aprendizaje son productos de las diferencias. Hay que sacar a relucir los conflictos y utilizarlos como fuentes de creatividad.
- *Facultar a las personas:* Facultar a las personas no es fácil puesto que la dirección tiene que aprender a apoyar más que controlar. Los trabajadores, en particular, los docentes, tiene que aprender a asumir la responsabilidad. No se tiene éxito mientras las personas no estén reconociendo los problemas y resolviéndolos por ellas mismas.
- *Proteger a los líderes que surgen:* Se desea experimentar y aprender, hay que dejar a las personas experimentar, hay que asumir riesgos razonables.

#### Otros ejemplos de planificación estratégica<sup>181</sup>

Nombre de la institución	Período de la planificación	Plazo	Metodología
Instituto tecnológico centroamericano	1998-2003	5 años	Elaboración de un FODA con la participación de directores superiores, gerentes y jefes de áreas, La máxima autoridad universitaria trabaja con los insumos para redactar cuál será la misión, visión y objetivos estratégicos para el período.
Universidad Tecnológica de El Salvador	1995-2000 2001-2005	5 años	El comité coordinados se encarga de recolectar la información y realizar un FODA para que la máxima unidad directiva elabore la l'laneación, Las áreas que se cubren son: académica, económica, política y social. En este plan se recogen los grandes objetivos, objetivos específicos, metas y actividades a desarrollar por cada unidad en la Universidad.
Universidad Don Bosco	1997-2006	10 años	Los representantes de los diferentes sectores de la universidad elaboran el plan con asesoría internacional. Se realizaron talleres con las

<sup>181</sup> Cuadro tomado de Steir y Yammal, Op cit.

			gerencias y representantes de algunos niveles para elaborar un FODA y a partir de éste plantear los objetivos generales y específicos, metas y actividades. Además cuenta con un Plan Maestro para el período 1997-2001.
Universidad Francisco Gavidia	1999-2004	5 años	El Consejo Directivo realiza una planificación global para toda la universidad, incluyendo todas las Facultades, Dirección académica, Unidad de investigación, Proyección social, Dirección administrativa y Dirección financiera.

vi. La evaluación y la acreditación, la gran apuesta para el cambio.

Como ya hemos dejado constancia, existen diferentes esfuerzos de evaluación y acreditación en los países centroamericanos, incluso se trabaja por la creación de una agencia regional de acreditación centroamericana, a partir de los esfuerzos del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) que impulsó el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación (SICEVAES), y a partir de esto la creación de un Consejo Centroamericano de Acreditación. Sin embargo, como veremos en este acápite, en varios países, las universidades han optado también por desarrollar agencias nacionales. Es importante hacer notar, que tanto desde las universidades públicas o estatales como de las privadas, la opción es hacia una agencia no gubernamental, incluso en El Salvador, donde ya el gobierno impulsa procesos de acreditación y la conformación de un Consejo Nacional de Acreditación.

La evaluación y acreditación ha sido aceptada por las universidades, luego de un período de normal reserva. Por este esfuerzo de gestión de la calidad y el cambio abogan también distintos organismos internacionales que tiene importante incidencia en este proceso.

Como impulsos en este sentido, desde organismos universitarios internacionales, cabe mencionar el empeño que la Organización Universitaria Interamericana, -OUI- con sede en Canadá y que agrupa universidades de todos los países de las Américas, se ha puesto especial atención a este política. De hecho, la cooperación entre la OUI y el CSUCA para la creación del SICEVAES ha sido muy amplia.

En los últimos años, la Unión de Universidades de América Latina, UDUAL, también ha asumido este tema como la evaluación y la acreditación. La UDUAL, fundada en Guatemala, en 1949 a iniciativa del CSUCA y que tiene su sede en México tiene una influencia especial en América Central, particularmente entre las universidades públicas.

Desde organismos de gestión de la calidad propiamente tal, cabe mencionar, para Centroamérica la presencia del Consejo Canadiense de Acreditación de las Ingenierías, que ha realizado experiencias de acreditación en Costa Rica y otros países de Centroamérica.

También la Asociación Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación superior, conocida como INQAAHE, a través de sus directivos y asesores, ha tenido una presencia fundamental en desarrollo del SICEVAES, por medio



de cooperación internacional proveniente de la OUI y de la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional.

Como iniciativas provenientes de organismos internacionales multilaterales, cabe mencionar el apoyo del BID al Proyecto que impulsa la Red de facultades e Instituciones de enseñanza de las ingenierías de Centroamérica, para crear una agencia centroamericana de acreditación para esta disciplina. Pero también el BID, financia en la actualidad, en Nicaragua, un proyecto para crear un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.

El Banco Mundial, en distintos documentos o eventos a propuesto como uno de los caminos para el “aseguramiento de la calidad” de las Instituciones de educación superior en Centroamérica, la creación o fortalecimiento de Sistemas de Evaluación y Acreditación.

Solo, entre 1994 y el 2001, colaboraron con el CSUCA, para promover, entre otros proyectos de cooperación, el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación y posteriormente el Concejo Centroamericano de Acreditación, los siguientes Organismos, lo Organización Universitaria Interamericana, OUI, la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional, DSE; la Cooperación Técnica Alemana, GTZ; la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior, ANUIES, de México y varias agencias especializadas también de este país; la Agencia Alemana Para la Cooperación y el Desarrollo Académico, DAAD, de Alemania; la Comisión Europea, a través de los programas ALFA; el Fondo de Cooperación para la integración Centroamericana de Taiwán, el BID, el Instituto Interamericano de Cooperación Internacional, el INQQA, entre otros.

Con estos recursos se promovieron anualmente 4 ó 5 talleres o seminarios de reflexión, capacitación, planificación, etc. A estas actividades asistieron tanto directivos como académicos de las universidades públicas como privadas, en número que debe acercarse a los 2000 participantes.

Luego de un proceso de sensibilización y concertación de criterios y objetivos, desarrollado paralelamente a un esfuerzo de capacitación, se pasó a una etapa de implementación y ejecución, que implicó además del diseño del proceso y el sistema la puesta en práctica de proceso de evaluación y acreditación, que para su implementación requirió formular criterios e indicadores, elaborar manuales y definir procedimientos, de esta manera se ha evaluado, por el SICEVAES, cerca de 70 programas de las 16 universidades públicas de Centroamérica

A continuación presentamos un cuadro sobre la situación de los Sistemas o Agencias de Acreditación en la Región Centroamericana:

<b>País/Región</b>	<b>Nombre del Sistema o agencia</b>	<b>Organismo que lo impulsa o avala</b>	<b>Fecha de fundación</b>	<b>Órganos de dirección</b>	<b>Caracterización</b>	<b>N° de Programas o instituciones evaluadas</b>
<b>Centro-américa *</b>	Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación, SICEVAES	Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA, que integra a los rectores y presidentes de las federaciones estudiantiles de las 16 universidades estatales de la región.	En 1995 el Congreso del CSUCA propone su fundación, en 1998 el CSUCA aprueba su funcionamiento	Comité coordinador regional, de 16 miembros integrado por los Vicerrectores académicos de la Universidades asociadas al CSUCA y el Presidente de la Federación de Estudiantes de Centroamérica	Desarrolla procesos de autoevaluación y evaluación por pares externos con fines de mejoramiento de programas e instituciones y para prepararlos para la acreditación. Parta lo que ha elaborado criterios e indicadores y procedimientos establecidos en manuales.	72 programas o carreras y 2 instituciones están en proceso voluntario de evaluación
	Sistema de Carreras Regionales, SICAR	CSUCA	Se desarrolla en los años 60, incorporando mecanismos de evaluación por visitas y dictámenes por pares académicos, a partir de 1996 incorpora los procesos contemporáneos de autoevaluación y evaluación por pares externos.	Consejo director de 16 miembros, integrado por los Vicerrectores, Decanos o Directores de los estudios de postgrado de las universidades asociadas al CSUCA.	Certifica programas de postgrado como centros de excelencia con condiciones y vocación de proyección y servicio a los países de la región centroamericana y latinoamericana.	27 programas evaluados, 23 certificados.

	Consejo Centroamericano de Acreditación	CSUCA	No ha iniciado su funcionamiento Se han desarrollado seminarios y talleres de concertación.	Propuesta de un Consejo 12 miembros: 7 Notables designados uno por cada país centroamericano y 5 notables designados por los sectores académicos estatal, académico privado gubernamental, estudiantil y empresarial.	Pretende apoyarse en un Foro Permanente, centroamericano por la Calidad de la Educación superior.	N.A.
	Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica, AUPRICA.	Junta Directiva	Inicia su proceso de acreditación en 1994	La junta directiva de AUPRICA es rotativa, no tiene sede física permanente, como tampoco su comisión de acreditación, que es nombrada cuando se solicita una evaluación.	Acredita a sus propias universidades, en un proceso definido internamente, nombrando a la Comisión de acreditación por propuesta de sus universidades una por cada país, mas un coordinador.	A acreditado a sus 16 universidades asociadas
<b>Costa Rica</b>	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación superior, SINAES	Consejo Nacional de Rectores, CONARE, actualmente esta respaldado por Ley de la República	1998 se funda con la participación de 4 universidades públicas y 4 privadas. La ley se publica en el año 2002	Integrado por 8 miembros, 4 elegidos por universidades estatales y 4 por las privadas.	Se inicia en 1989 como un proyecto del CONARE, que agrupa a los rectores de las universidades estatales, se invita a universidades privadas a participar. El Sistema esta abierto a la afiliación de más universidades privadas. Sus objetivos son certificar el nivel de calidad de los planes, las carreras y programas sometidos a acreditación y garantizar la buena practica de la	8 programas

					evaluación, a través de asegurar criterios y estándares de alto nivel, así como recomendar planes de acción para el mejoramiento.	
<b>Panamá</b>	Consejo Nacional de Acreditación Universitaria, CONEAU.	Consejo de Rectores de Panamá	En gestación	Se ha probado por la directiva del Consejo de Rectores, que tendrá una Dirección ejecutiva y una Unidad técnica de evaluación.	Se prevé que acredite tanto programas como instituciones. Actualmente se discute en el país una Ley de Educación superior, que ha paralizado esta iniciativa.	N.A.
<b>Nicaragua</b>	Proyecto de "Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación"	BID y Gobierno de Nicaragua.	En proceso de diseño	Comité directivo del Proyecto: 1 miembro del Consejo Nacional de Universidades, 1 del Consejo Nacional de Educación, 1 de universidades privadas, 1 Consejo de la empresa privada, 1 Instituto nacional tecnológico, 1 Ministerio de educación, 1 Ministerio de hacienda, 1 de la Presidencia, 1 pequeña y mediana empresa.	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar y establecer procesos sistemáticos de evaluación de las IES</li> <li>• Acordar el diseño de un sistema nacional de acreditación</li> <li>• Mejorar la articulación de la educación terciaria con la secundaria y la técnica y el sector productivo</li> <li>• Mejorar la eficiencia y la transparencia de la educación terciaria</li> </ul>	N.A.
<b>El Salvador</b>	Comisión de Acreditación de la Calidad, CA	Ministerio de Educación	Regulada por la Ley de Educación	7 miembros notables, nombrados por el	Tiene autonomía de acción, define su política y marcos de acción. Propone y establece y aplica normas y	Evalúa y acredita instituciones.

			superior.	Ministro de Educación en consulta con el Consejo de Educación superior, que agrupa a todas las universidades privadas y a la Universidad de El Salvador, única pública.	procedimientos que deben ser refrendados por el Ministerio de Educación.	3 a la fecha
<b>Honduras</b>	Las universidades de Honduras prefieren adherirse al SICEVAES y al Consejo Centroamericano de Acreditación.					
<b>Guatemala</b>	Proyecto: Sistema Nacional de Acreditación de la Enseñanza Privada Superior, SINADEPS	Consejo de Educación Privada Superior de Guatemala, CEPS.	En gestación		Aprobado por el CEPS un primer documento. Se orienta a acreditar solo instituciones y no programas de las universidades privadas. Se plantea reorientar el proceso para considerar la incorporación de la USAC, universidad pública y los Colegio profesionales.	N.A.

**\* Existen otras iniciativas regionales o centroamericanas en curso que buscan crear organismos o agencias de acreditación por disciplinas, en ello se trabaja en las áreas de Ingeniería, Medicina, Agropecuario y alimentación, Educación y todas estas iniciativas están lideradas por asociaciones gremiales o colegios profesionales y ha buscado la asesoría del CSUCA.**

## VI Conclusiones

1. No existen políticas públicas para la educación superior en los países centroamericanos, como tampoco espacios de concertación, Estado, universidades y universidades entre sí, menos entre los sistemas de los distintos niveles educativos. La educación superior no está integrada como factor estratégico en los planes de desarrollo, ni existen políticas públicas definidas con relación a la educación superior.
2. El Sistema de educación superior en los países de Centroamérica es un sistema desagregado con poca coherencia sistémica, tanto en el nivel del sistema educativo general, como en el nivel de educación terciaria y entre las universidades pública y entre públicas y privadas.
3. La universidad pública sigue siendo la base estructural del sistema de educación superior, incluso para el sistema privado.
4. La universidad privada, ha absorbido en algunos países una significativa parte de la matrícula pero no resuelve el problema de la demanda, de la equidad, del desarrollo científico tecnológico, ni de la calidad. Esto puede observarse con claridad en los casos de El Salvador como en Costa Rica, donde la calidad de la educación que se brinda y el desarrollo de la universidad como academia, está en función de lo que puede pagar el alumno.
5. No existe diferenciación real en el nivel terciario, la réplica del mismo modelo de universidad y el escaso desarrollo de instituciones de educación superior, no universitarias así lo determina.
6. La equidad y la cobertura siguen siendo los grandes desafíos.
7. La relación investigación y desarrollo manifiesta grandes debilidades y atrasos, lo que se expresa en un creciente aumento de la brecha entre estos países y el desarrollo científico tecnológico alcanzado a nivel mundial, carencia que se constituye en un lastre para el desarrollo.
8. El financiamiento público tiende a la baja. Comparativamente con otras regiones del mundo los presupuestos de educación superior difieren sustantivamente.
9. Relación universidad empresa se manifiesta como una política novedosa en ciertas universidades de la región pero su tendencia es incierta por cuanto no se manifiestan sólidos fundamentos en el desarrollo de la empresa nacional o regional como soporte de una demanda consistente.

10. La gestión no presenta cambios sustantivos novedosos, aunque hay algunos casos que deben seguirse con atención.
11. La cooperación internacional y la internacionalización tiene diferentes manifestaciones, desde la integración como estrategia de cooperación universitaria, la conformación de asociaciones o agrupaciones regionales de universidades, la movilidad académica intrarregionales, la presencia de instituciones no nacionales ofertando en algunos países de la región, la expansión hacia otros países de la región de algunas instituciones privadas universitarias, empresarialmente exitosas en alguno de ellos. No obstante, las manifestaciones de ofertas novedosas con tecnologías modernas de comunicación son aún escasas.
12. El uso de tecnologías de la información y la comunicación son aún escasos o limitados y evidencias la debilidad en la utilización de estos recursos modernos para impulsar o apoyar el desarrollo nacional o regional.
13. La capacidad instalada para el análisis, el procesamiento y sistematización de la información especializada y el desarrollo de unidades e investigadores dedicados a estudiar la educación superior en Centroamérica es marginal y carencial.
14. Las instituciones de educación superior en Centroamérica no cuentan con instrumentos analíticos, la reflexión y la información necesaria para discernir entre las ofertas y diseñar el modelo institucional que responda a las necesidades, posibilidades y oportunidades del desarrollo que demanda Centroamérica, en el actual contexto internacional.
15. Los Estados nacionales centroamericanos han debido introducir la atención a las necesidades de la educación superior en el marco de la debilidad estructural que presentan estos Estados en su base financiera, y consecuentemente, en la lógica de de las políticas de reducción del déficit fiscal y de la privatización.
16. Colocado el tema de la transformación de la educación superior y sus instituciones como tema de política pública, se puede deducir que no se trata de una responsabilidad centrada únicamente en las autoridades o en la comunidad universitaria, sino que involucra también a gobernantes, legisladores, instituciones financieras, sector empresarial y sociedad civil en su conjunto. Los dirigentes universitarios tienen la responsabilidad de establecer una estrategia de desarrollo institucional y de mejoramiento, que convoque a esta diversidad de actores pero si no hay una respuesta activa y positiva del Estado, la ansiada calidad y la pertinencia no pueden lograrse.
17. La calidad es sin duda una aspiración y un requisito que no pueden estar reñidos ni contradicen la excelencia académica a que siempre aspiraron las universidades latinoamericanas. El problema es que ni una ni la otra pueden

lograrse con una acción individual o desarticulada de la comunidad academia y sus actores con respecto a los actores gubernamentales, empresariales y de la sociedad civil en general.

18. Estos desafíos solo pueden enfrentarse con un amplio consenso y concertadamente con la sociedad que asume el desarrollo universitario, insistimos, como una política de Estado o política pública, responsabilidad de todos, que tenga como meta una universidad o mejor un Sistema de Educación superior al servicio de la sociedad, de desarrollo humano y de la calidad de vida.
19. El estudio realizado, demuestra que cuando mucho, las reformas educativas, al menos en algunos países centroamericanos, no han podido ir mas allá de ciertos esfuerzos por mejorar los servicios de educación básica, mientras que otros Estados de esta misma región han sucumbido en el intento. La educación superior sigue atendiéndose con desdén y definida como gasto para *quitarse un problema de encima*, pero no como una inversión en el marco de un plan de desarrollo estratégico, concertado y asumido nacionalmente.
20. En los países centroamericanos no existe una instancia de integración de la educación superior con las otras políticas de Estado o como componente de un proyecto de desarrollo nacional. Muchas veces se constituyen consejos de ministros y de rectores para negociar y buscar soluciones al problema del financiamiento de la educación pública, pero no para resolver, analizar e incorporar a la educación superior como una fuerza para el desarrollo.
21. Ni siquiera existen políticas para impulsar iniciativas o desarrollar instituciones educativas de nivel terciario, como recurso para diversificar la oferta de la capacitación de recursos humanos especializados, de manera que se alivie la presión de la demanda sobre las universidades y estas puedan concentrar recursos en mejorar su calidad y ofrecer programas novedosos y pertinentes al desarrollo y las demandas nacionales.
22. Sólo de esta manera, desde el campo de las políticas educativas, el eufemismo del apelativo *países en desarrollo* podría convertirse en una categoría para denominar a aquellos países – que si bien pueden tener índices bajos en su desarrollo humano o social y económico- han identificado los caminos, los recursos y las metas para avanzar en la conquista de mejoras en la calidad de vida, la justicia, la equidad y la convivencia democrática.
23. Una de las particularidades más significativas, dentro del actual proceso de cambio que inhiere a la educación superior y que, en términos generales, también es inherente al conjunto de los distintos niveles que integran en cada caso los sistemas educativos nacionales es la especial relevancia que han llegado a alcanzar, a lo largo de los últimos tres lustros, las declaraciones que



han sido elaboradas y se han promulgado en el marco de las actividades de distintos organismos multilaterales.

24. El debate sobre la transformación de la educación superior en los países subdesarrollados, está marcado por dos ideas fuerza aparentemente legitimadas, al menos en las esferas del poder político y económico, así como en los círculos de los organismos financieros internacionales; esto es, una opción a priori por las soluciones técnicas prediseñadas, que se definen como *apolíticas* y, por otra parte, por la legitimación de que están revestidas las políticas económicas, frente a las cuales, las políticas sociales deben demostrar su viabilidad desde el punto de vista de la racionalidad económica.
25. En esta polémica los planteamientos de algunos organismos financieros internacionales han debido recorrer un camino *elemental*, pero no por ello menos largo y tortuoso para concluir y reconocer el papel relevante que la educación superior juega en la época de la *sociedad del conocimiento*.
26. Muchas veces, sin embargo, las reflexiones y el deslumbramiento sobre la sociedad del conocimiento no han conducido a interrogarse acerca de qué pasa o está pasando en los países subdesarrollados, donde no ha llegado este flamante y glamoroso tipo de sociedad; o donde sólo llega como muestra de escaparate envuelto en productos de consumo, en computadoras de uso personal o como *servidores* para las instituciones o empresas de servicio; pero que no se manifiestan en una dinámica relación entre la investigación y el desarrollo o entre la innovación y la generación de nuevos productos o bienes de uso o de consumo.
27. Se puede observar como las recomendaciones de los organismos financieros internacionales se han movido desde colocar el énfasis en la educación básica como panacea y como perentoria alternativa educativa para el desarrollo (humano y sostenible) de los países subdesarrollados, pasando por el planteamiento sobre la urgente necesidad del fortalecimiento del *capital humano* (que sugiere orientar las políticas públicas hacia la capacitación de la mano de obra que requiere la *competitividad*) hasta reconocer la importancia de la educación terciaria en todos sus niveles e incluso a aceptar la importancia –aún para los países subdesarrollados- de las funciones universitarias en la era de la sociedad del conocimiento.
28. En ese tránsito se puede llegar a encontrar una aproximación con el planteamiento que emana de la academia que coloca la educación superior como reivindicación esencial de toda sociedad que desea aspirar a mejores niveles de calidad de vida y a la justicia y la equidad como parámetros de su desarrollo.
29. Sin embargo, este reconocimiento, al ser cruzado con los datos financieros y la capacidad de los Estados latinoamericanos para encarar tal demanda, se topa con los análisis duros sobre la crisis fiscal, que recalcan la falta de

recursos para atender dicha demanda. De aquí que los expertos de organismos financieros internacionales recurran a las propuestas neoliberales o de privatización, como fórmula mágica para atender las demandas perentorias del desarrollo que, -según esos análisis-, los Estados no pueden atender. Por tanto, no obstante la evolución en el pensamiento sobre la educación superior y su rol en el desarrollo, el enfoque eficientista de las finanzas del Estado centra los esfuerzos de movilización de los recursos financieros y técnicos, nacionales e internacionales, en la educación primaria y básica, a través de las estrategias denominadas de focalización. Con ello se ahonda la descoordinación y se profundizan las ya existentes brechas entre los distintos estamentos del sistema educativo de los países subdesarrollados.

30. Por ahora, aún cuando no con la suficiente fuerza y solidez y aún demasiado aisladas, sólo en las voces que provienen de las propias universidades se escucha el planteamiento de que el problema de la educación es integral y que no es posible desatender ningún nivel de la educación, por lo que se requiere una acción mancomunada y sistémica de todos los actores; es decir, de la sociedad en su conjunto, para integrar el sistema educativo y para avanzar en el logro de la calidad y la pertinencia e incidir eficazmente en el desarrollo.

## **VII Recomendaciones**

1. Promover la formación de unidades de información y la investigación y estudios en educación superior en Centroamérica, paralelo a la construcción indicadores de cambio y modernización de las universidades en Centroamérica.
2. Levantar una lista de indicadores que permita observar y dar seguimiento a los procesos de cambio que se den en la educación superior en Centroamérica.
3. Construir una propuesta de organización, gestión y flujo de información para una Unidad de Información sobre educación superior. Promover el establecimiento de una unidad de información sobre educación superior en las universidades centroamericanas.
4. Conformar una red centroamericana de investigadores en educación superior.
5. Definir y trabajar una agenda de investigación en educación superior para Centroamérica.

## Bibliografía

Acuerdos de Esquipulas, Cumbre Presidencial, 1987

Adorno, Theodor (1993), (1ª reimp. de la 1ª ed., *Consignas*, Amorrortu, Buenos Aires.

Anuario Centroamericano de Estadísticas de Educación. Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana. San José, Costa Rica, 2002

Balán, Jorge y Ana María García de Fanelli (2002), 2ª ed., “El sector privado de la educación superior”; en: Kent, Rollin (comp.) (2002), 2ª ed., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.

Banco Mundial, “Educación superior en los países en desarrollo, Riesgos y Promesas, 2000” ref. <http://www.tfhe.net/report/report.htm>

Banco Mundial, La educación superior en Centroamérica y República Dominicana, Documento de Discusión para la Conferencia en Antigua, Guatemala del 30 de mayo al 1 de junio del 2001.

Banco Mundial. La enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial, Washington D.C. (versión en español), junio de 1995. (Versión en inglés, mayo 1994)

Barnett, Ronald (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa, Barcelona.

Carlson, Beverley (2002), “Educación y mercado de trabajo en América Latina frente a la globalización”, *Revista de la CEPAL* N° 77, agosto de 2002, CEPAL/Naciones Unidas, Santiago de Chile, [http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/0/LCG2180PE/lcg2180e\\_Carlson.pdf](http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/0/LCG2180PE/lcg2180e_Carlson.pdf).

Carnoy, Martin y Claudio de Moura Castro, *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, Banco Interamericano de Desarrollo, <http://www.iadb.org/sds/doc/Edu%2DCCastroS.pdf>.

Centroamérica en Cifras 1980-2000, FLACSO, Observatorio del Desarrollo-UCR, San José, Costa Rica. 2002.

Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2000), *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Versión definitiva*, CEPAL/Naciones Unidas, Santiago de Chile, <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/1/lcg2071/lcg2071.pdf>.

Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2002), *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe 2001*, Naciones Unidas, [http://www.eclac.cl/publicaciones/Estadisticas/1/LCG2151PB/c2\\_1.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/Estadisticas/1/LCG2151PB/c2_1.pdf).

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, UNESCO, París, [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion).

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, UNESCO, París, [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion), p. 1.

Declaración de Puntarenas, Cumbre Presidencial 1991 y Protocolo de Tegucigalpa, Cumbre presidencial, Honduras 1991.

Delors, Jacques (1996a), "La educación encierra un tesoro. Pistas y recomendaciones. Extractos", *Básica*, Año III, julio/agosto de 1996, N° 12, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C., Ciudad de México, pp. 36/46.

Delors, Jacques (1996b), *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, París, [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf).

Fernández, Lidia (1998), *Análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*, Paidós, Buenos Aires.

Foro Mundial sobre la Educación (2000), *Marco de Acción Regional: "Educación para todos en las Américas"*, Revista Iberoamericana de Educación, N° 22, enero/abril, OEI Ediciones, <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a08.htm>.

Horrible, Francois. L'allocation des ressources pour élève dans le système éducatif français, point de vue d'un économiste. En *Revue Française de Pédagogie*, No 105 octubre diciembre 1993. Citado por López Zárate, Romualdo. *El Financiamiento a la Educación Superior*, ANUIES, México, 1996

Garay, Lucía (1996), "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones"; en: Butelman, Ida (1996), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Paidós, Buenos Aires.

García Canclini, Néstor (2001), 1ª reimp., *La globalización imaginada*, Paidós Mexicana, Ciudad de México.  
<http://www.unesco.org/education/information/wer/htm&ENG/tablesmenu.htm>

Lucio, Ricardo (2002), "Políticas de posgrado en América Latina", en: Kent, Rollin (comp.) (2002), 2ª ed., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, p. 339.

Mora, Jorge. La inversión estatal en educación superior en Costa Rica, Universidad Nacional, Costa Rica, 1996.

OCDE. Education at a glance, Paris 1992.

Ottone, Ernesto (1998), "La apuesta educativa en América Latina", Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre de 1998, Santiago de Chile, <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>.

Petit, Pascal y Luc Soete (1999), <http://www.unesco.org/issj/rics160/petitspa.html#pp>

Principios de la Alianza para el Desarrollo Sostenible (ALIDES), plataforma programática del Sistema de la Integración Centroamericana asumida por los gobiernos del istmo en 1994.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2001), *Informe sobre desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, <http://www.undp.org/hdr2001/spanish/spidhtod.pdf>.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, <http://www.desarrollohumano.org/sv/informeMundial2002/indicadores%208.pdf>.

Proyecto Estado de la Región (1999), *Informe Estado de la Región en desarrollo humano sostenible*, Proyecto Estado de la Región/Editorama S.A., San José, Costa Rica, p. 38.

Rosenthal, Gert (1998), "Los desafíos de la globalización para Centroamérica", *Revista de la CEPAL*, Número Extraordinario, octubre de 1998, <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/rosenth.htm>.

Ruiz, Ángel. El destino de Costa Rica y la Educación Superior, Editorial de la Universidad de Costa Rica y CONARE, Costa Rica, 2001.

Salmi, Jamil (s.f.), "Educación superior. Enfrentando los retos del siglo XXI", Jefatura del Sector Educación de la Región de América Latina y El Caribe/Banco Mundial, <http://www1.worldbank.org/education/tertiary/lima.html>.

Secretaría Permanente del CSUCA (1959). *Memoria de las reuniones del Consejo Superior Universitario Centroamericano. León, Nicaragua. Editorial Hospicio*.

Secretaría Permanente del CSUCA, (1963). Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana. Costa Rica. Edit. Lyll.

Thompson. Grahame (1999)), "Introducción: situar la globalización", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 160, junio de 1999, <http://www.unesco.org/issj/rics160/titlepage160.html>

Tünnermann Bernheim, en "Tendencias contemporáneas en la transformación de la Educación Superior", UPOLI, Managua, 2002.

UNESCO (1996), "Declaración Mundial sobre Educación para Todos", *Básica*, Año III, julio/agosto de 1996, N° 12, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C., Ciudad de México.

UNESCO (2002), *Una estrategia internacional para aplicar el Marco de Acción de Dakar sobre la Educación para Todos*, STEDI/UNESCO, París, [http://www.unesco.org/education/efa/global\\_co/global\\_initiative/strategy\\_2002\\_spa.pdf](http://www.unesco.org/education/efa/global_co/global_initiative/strategy_2002_spa.pdf), p. 7.

UNESCO. 2000 World Education Report.

UNESCO. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, Paris, 1995. Citado por Carlos Tünnermann, en *Hacia Una nueva educación superior*, Colección Respuesta, Ediciones CRESAL/UNESCO, Caracas, Venezuela, 1997.

V Cumbre Iberoamericana, La Educación como factor esencial del desarrollo económico y social, 18 de octubre de 1995.

Villavicencio, Daniel. Economía del Conocimiento. Comercio Exterior, junio 2002, vol., 5, N° 6, México.