

Dr. Humberto Belli Pereira*

Resumen- El autor destaca la necesidad de un sistema de acreditación para las universidades que estaría a cargo de la sociedad civil. Propone también que el aporte del 6% del presupuesto nacional que por ley corresponde a la educación superior, el estado lo entregue directamente a los estudiantes con necesidad económica y mérito académico a través de distintas modalidades. Plantea que con la implementación de estas dos propuestas se incidiría en el mejoramiento de la educación superior del país.

Un Sistema conservador.

El sistema universitario nicaragüense es una de las instituciones más necesitada de cambio. Pero al mismo tiempo ha probado ser una de las más reacias a cambiar. Esta paradoja resume lo que podría llamarse el drama de nuestra educación superior: Un sistema, que por su naturaleza debería ser dinámico, innovador y atrevido, ha venido actuando en forma conservadora, repetitiva y agotada, en detrimento del país y de los estudiantes que lo utilizan.

La década de los noventa, que demandaba la configuración de un nuevo sistema universitario capaz de insertarse en un mundo en rápida globalización, y por tanto más competitivo, fue un período relativamente estéril en transformaciones significativas de la educación superior. El grueso de sus luchas y energías se invirtieron en los reclamos por el seis por ciento. Rara vez se

escucharon voces estudiantiles o docentes exigiendo la reforma interna del sistema. La premisa implícita parecía ser que bastaban mayores recursos para mejorar la educación superior y que posiblemente no hacía mayor falta proponer formas más efectivas de utilizarlos.

El último intento serio de escudriñar seriamente el sistema de educación superior con el fin de reformarlo fue abortado en 1993, cuando el Congreso de la Educación Superior Nicaragüense, que cuidadosamente venía organizando Alejandro Serrano y otros elementos progresistas del CNU, (Consejo Nacional de Universidades) fue misteriosamente suspendido. De acuerdo al Dr. Ernesto Medina, rector de la UNAN-León, los intentos de reforma de la década de los noventa fallaron “por falta de voluntad política.”¹ Indudablemente cambios y reformas parciales sí han ocurrido. Algunos de los recintos miembros del CNU

Abogado por la Universidad Complutense de Madrid. Postgrado en sociología en la Universidad de Pennsylvania. Fue Ministro de Educación de 1991 a 1998. Actualmente es Presidente de Ave Maria College of The Americas.

han revisado sus políticas de admisión, sus planes curriculares, sus sistemas informáticos y administrativos, etc. Pero dichos cambios han tendido a quedarse en la superficie. No han tocado aún las áreas más sensibles e importantes del sistema y no han cuestionado sus premisas básicas.

Podría afirmarse, sin faltar a la justicia, que durante más de una década, si no mucho más, las instituciones de la educación superior nicaragüense, que llegaron a concebirse así mismas como la “conciencia crítica de la sociedad,” han observado una actitud más bien acrítica hacia ellas mismas. Algo similar ha ocurrido con los medios de difusión y los reformistas nicaragüenses. Alertas a detectar fallas en las instituciones públicas y denunciarlas con vehemencia, estos sectores han sido comparativamente benignos en su cobertura de las universidades estatales.

Un sistema urgido de cambios.

Este inmovilismo o débil voluntad de cambio hacia el sistema universitario podría quizás entenderse si el sistema funcionara con relativa eficiencia o sus fallas fueran de carácter accesorio o cosméticas. Lo raro es que no es así. Aún dentro de la pasividad y casi resignación con que el público ve al sistema universitario estatal, existe un amplio consenso de que éste no funciona bien. De que nuestra enseñanza superior es muy mediocre. De que el prestigio de nuestros egresados es muy bajo. De que las universidades están desconectadas del de-

sarrollo del país. De que los curriculums y carreras predominantes no responden a las necesidades nacionales. De que sus aportes investigativos son marginales, y de que desperdician gran parte de sus recursos financieros. Un conocedor profundo y muy honesto de las fortalezas y debilidades de nuestra educación, el Dr. Juan B. Arrién expresaba así parte del problema:

“Los profesionales tradicionales reaccionan frente a lo que perciben como un deterioro generalizado de la enseñanza universitaria y la correspondiente inflación de los certificados profesionales; no pocas familias y los propios estudiantes experimentan cierta frustración al no encontrar empleo debido con frecuencia al bajo nivel atribuido a los títulos y a la creciente competencia; los empresarios manifiestan descontento con la formación de los profesionales y técnicos que necesitan contratar; los gobiernos han comenzado a preocuparse seriamente por la limitada rentabilidad de la inversión que hacen en la Educación Superior...”

“Existen incontables señales sobre el bajo grado de eficiencia de las universidades oficiales. Varios países, entre ellos el nuestro, desembolsan dos y tres veces el costo normal por graduado debido a los años acumulados para obtener el título. A eso se añaden las altas tasas de deserción que se manifiestan en el hecho de que ni siquiera el 30% de los que ingresan, concluyen la carrera.”²

Muchos profesionales se quejan, además, del casi nulo nivel de lectura de los alum-

nos, de su incapacidad para redactar o expresarse con un mínimo de coherencia o propiedad, y de sus dificultades en razonar o pensar críticamente. Lo que parece inferirse de estos señalamientos es que la mayor parte del seis por ciento destinado a la educación superior se desperdicia en estudiantes que no se gradúan y que la mayoría de los que sí lo hacen dejan mucho que desear.

Gran parte de los problemas del sistema podrían atribuirse a la insuficiencia de su financiamiento. Indudablemente, los bajos recursos en cualquier prestación de servicios tienden a afectar su calidad. También es un hecho de que si bien, en términos proporcionales, la educación superior nicaragüense recibe la cuota presupuestaria más alta de la región, tanto por estudiante como por su participación en el gasto global educativo y en el PIB³, la inversión absoluta por estudiante todavía es baja. No obstante, es preciso anotar el considerable incremento del presupuesto universitario durante la última década, tanto globalmente como por estudiante. En 1995, por ejemplo, el estado destinó 24 millones de dólares a la educación superior mientras que para el año 2001 la cifra había subido a 44⁴. El problema es que no han podido documentarse mejoras apreciables en la calidad y funcionamiento del sistema.

Obligadamente la mayoría de las evaluaciones del sistema universitario son subjetivas o testimoniales. Indicadores empíricos que nos permitan atisbar la eficacia de la educación superior son escasos, cuando no inexistentes, lo que de por sí

es un indicador indirecto, pero elocuente, de lo deficiente que es el sistema. En efecto, el no poder evaluar la ejecutoria de un proyecto en que se invierte una porción significativa de nuestro escaso presupuesto, es un testimonio de la ausencia de criterios gerenciales que serían imprescindibles en el manejo de cualquier empresa moderna.

Algunos vacíos elocuentes.

El descubrimiento de muchas características organizacionales u operativas ausentes en nuestras universidades públicas, puede servir como un método de aproximación indirecta para dictaminar el estado en que éstas se encuentran. Basten como ejemplo los siguientes: No existen normas objetivas ni claras para la contratación, promoción o despido del personal docente. Es decir, no hay mecanismos que velen porque sean los más competentes quienes accedan a las cátedras, lo que hace que las decisiones estén menos basadas en el mérito que en el compadrazgo, muchas veces político. Los criterios para decidir actualmente la escala salarial son el título obtenido y los años de servicio. La pobreza de criterios vinculados al mérito o a la buena docencia asegura una buena dosis de mediocridad y falta de motivación profesional en el profesorado, quien es la piedra decisiva en la calidad de la educación.

Otra faltante que de por sí explica muchas otras debilidades funcionales es la inexistencia de un sistema nacional de acreditación de universidades. Para que un profesional reciba su título o licencia

para operar ha de pasar una serie de requisitos o pruebas más o menos rigurosas. Así se le garantiza a la sociedad que el portador de ese título reúne una serie de aptitudes, conocimientos y habilidades mínimas que le hacen apto para confiarle desde el diseño de un puente hasta la operación de un páncreas. ¿Pero quién licencia a nuestras universidades?

Si bien la ley faculta al CNU para aprobar la apertura de nuevas universidades o carreras, un sistema formal de acreditación no existe. En efecto, no existen parámetros mínimos, conocidos y objetivos, que deban satisfacer los establecimientos de educación superior para ser certificados como tales. Tal vacío no solo conspira contra la calidad global del sistema universitario sino que lo pone seriamente en entredicho.

¿Son nuestras universidades universidades?

Convencionalmente es universalmente aceptado que aquellos que enseñan deben tener un título superior al que obtendrán los estudiantes bajo su tutela. Es decir, que aún cuando puedan haber bachilleres brillantes, bachilleres no deben formar bachilleres. Quien les enseña debe poseer un título superior, normalmente de licenciado universitario. Si no lo tiene, al profesor en funciones se le considera empírico. Con la misma lógica los licenciados tampoco deben formar licenciados ni los poseedores de maestrías pueden formar a sus futuros pares. De aquí que en la comunidad internacional lo normal sea requerir que los profesores universitarios tengan como mínimo

una maestría y que un mínimo del cuerpo docente, comúnmente la mitad, posean doctorados o Ph.D. También es importante que otra buena proporción del profesorado lo sea de tiempo completo.

De acuerdo a las informaciones existentes, el 19.3% de los docentes del sistema miembro del CNU tienen maestría y el 10.1% tienen doctorado, si bien aquí incluyen no sólo a quienes poseen Ph.D, o sus equivalentes, sino a los profesores con los grados de doctor en derecho y doctor en medicina que tradicionalmente se han otorgaban a los egresados de dichas carreras⁵. El resto del profesorado sólo tienen licenciaturas que, en alta proporción, han sido obtenidas en el mismo sistema público. En cuanto al tiempo de contratación se observa que el 65% de los profesores de la UNAN-Managua son horarios lo cual parecería compararse favorablemente con el 91% de profesores horarios que tiene la universidad privada UAM⁶. Las estadísticas aquí son sin embargo engañosas. Los bajos salarios de los catedráticos del sector público (De acuerdo a Medina los salarios promedios de los profesores de las tres categorías más altas oscilaban entre US\$200 y 400 mensuales) obligan a los mejores profesionales a dar clase como horarios, ya que devengan mejores ingresos fuera de la docencia. Aquellos que asumen de tiempo completo los salarios ofertados por los centros adscritos al CNU terminan muchas veces siendo aquellos que no han podido encontrar mejores oportunidades fuera de las universidades, o quizás, personas con una vocación docente muy excepcional.

Lo que estas informaciones sugieren es que nuestras universidades públicas en cierta forma son empíricas. Dicho en términos descarnados: Nuestras universidades todavía no lo son. Todavía no reúnen los requisitos que normalmente, e internacionalmente, se consideran mínimos para abocarse a la grave y delicada tarea de otorgar títulos profesionales.

Las universidades como prioridad nacional.

Comparados con el dinero que reciben los alumnos de las escuelas primarias los estudiantes universitarios reciben una inversión aproximadamente quince veces superior⁷ (La relación promedio en los países desarrollados es de 3 a 1 y en los países menos desarrollados 10 a 1). La exigencia de equidad, sin embargo, no debe hacer perder de vista la importancia extraordinaria que una buena educación superior juega en el desarrollo estratégico de la nación. Podría incluso afirmarse que es condición sine qua non, para la competitividad de Nicaragua, que contemos con un sistema universitario de calidad. Costa Rica fue capaz de atraer la multimillonaria inversión de INTEL en la década de los noventa, no sólo por la calidad de sus egresados de primaria, sino por el “stock” o inventario de ingenieros con que contaba el país.

Los jóvenes talentosos de las clases menos adineradas tienen también derecho a recibir no cualquier tipo de educación universitaria sino una de la mejor calidad posible. Este es un imperativo de la más elemental justicia social. No es aceptable que la baja calidad de la educación

estatal condene a los universitarios pobres a permanecer en la mediocridad a través de confinar sus opciones a centros educativos de muy mala calidad.

La reforma se hace más imperativa cuando se rompe el mito de que no hay suficientes recursos y de que, necesariamente, nuestra educación superior está condenada a la mediocridad. Porque con cambios audaces bien pueden lograrse mejoras fundamentales en nuestra educación superior. Aún más, bien puede lograrse que todo aquel joven que egresó con buenas notas de secundaria y tenga el ánimo y compromisos necesarios para superarse, pueda acceder al tipo de educación que hoy sólo disfrutaban las minorías de mejores ingresos.

Raíces estructurales de los problemas y de las soluciones.

Diferentes intelectuales han propuesto cambios, aguijoneados por la crisis que perciben en el sistema universitario. Autores de muchos méritos, como Alejandro Serrano y Carlos Tünnermann, por ejemplo, han insistido en la necesidad de realizar amplios cambios curriculares, en acercar la universidad al mundo de la producción, y en realizar transformaciones administrativas y técnicas que aseguren una gestión eficaz⁸. El problema es que han sido menos efectivos en cuanto a sugerir formas específicas de lograrlo, quedándose muchas veces en el enunciado de buenos propósitos.

Hay que ir más hondo. Una de las enseñanzas de las ciencias sociales es que en algunas coyunturas históricas ciertos ti-

pos de cambios en el comportamiento de las instituciones son imposibles de lograr, si no se cambian las estructuras subyacentes y, en particular, las estructuras de poder. Corolario de esta premisa es que, muchas veces, el comportamiento de las personas está relativa o parcialmente condicionado por las estructuras en las que les toca moverse. Las realidades estructurales son capaces de frenar, o incluso derrotar, muchas buenas intenciones. Un profesor talentoso, en un medio que no recompensa el mérito ni el esfuerzo, sino los vínculos u amistades con ciertos padrinos, lo más probable es que, al menos a largo plazo, tenderá a darle más énfasis a las relaciones sociales estratégicas y menos a la preparación de sus clases.

El entorno pesa. Los sistemas sociales o las instituciones deben crear estructuras o características de organización y funcionamiento que faciliten ciertos comportamientos y desincentiven otros. Estructuras de funcionamiento competitivas favorecen la búsqueda de la excelencia o de calidad, promueven la iniciativa, y hacen muy costosa la inacción o la falta de innovaciones. Por el contrario, modos de funcionamiento basado en el monopolio, o los sistemas de castas, favorecen el conservadurismo, tienden a empobrecer la calidad y llevan eventualmente al estancamiento.

La clave del éxito del sistema de libre empresa sobre los sistemas basados en la planificación estatal radica, precisamente y en gran parte, en su estructura profundamente competitiva. Los gerentes con un ingreso garantizado y un mer-

cado cautivo pueden dormirse en sus laureles sin enfrentar mayores riesgos. Sin embargo, aquellos cuyos ingresos están sujetos a la cuota de mercado que logren arrebatarse a sus competidores, tendrán que desvelarse para bajar sus costos y mejorar la calidad de sus productos.

Diseñadas para no volar.

Una primer característica que encontramos al analizar la estructura organizacional de nuestras universidades públicas es que están precisamente constituidas como monopolios estatales al abrigo de toda competencia. Cuentan con un mercado cautivo de estudiantes, cuyas limitaciones económicas les impiden optar por otras alternativas privadas, y cuentan con una cuota del presupuesto garantizada, independientemente del buen o mal servicio que proporcionen. Además están relativamente protegidas, por una interpretación radical de su autonomía, y por ciertos vacíos jurídicos, del escudriño de agentes independientes y externos. Las universidades parecieran obrar bajo el supuesto de que no están obligadas a rendir cuentas o actuar con transparencia.

El diseño, o configuración institucional de nuestras universidades, explica la mayor parte de sus deficiencias. Una buena razón de por qué la educación superior nicaragüense exhibe la inercia actual es porque, estructuralmente, no tiene incentivos para salir de ella. El status quo actual más bien estimula la creación de oligarquías rentistas temerosas de cambios que puedan amenazar su estabilidad y sus privilegios.

Refiriéndose al tipo de dominio que burocracias semejantes ejercen en el sistema de enseñanza, Milton Friedman decía en una ocasión que los centros por ellos manejados han dejado de ser públicos para convertirse en feudos privados de los administradores y de los líderes sindicales⁹. Modernamente la economía política ha utilizado el concepto de Búsqueda de Rentas (Rent Seeking) para analizar el fenómeno de esos grupos sociales que obtienen sus ingresos a costa de presiones políticas¹⁰. A diferencia de la dinámica que opera en el sector privado, cuyos emprendedores aspiran a mejorar su status a través de mejorar sus productos o servicios, los rentistas buscan mejorar su posición a través de presiones políticas. Incluso pueden llegar a operar bajo un esquema de incentivos perversos en donde los malos rendimientos académicos, y otras deficiencias de sus servicios, se presentan no como evidencia de gestión ineficiente, sino como resultante de los pocos recursos que reciben del estado.

¿Reforma o Revolución?

“Los resultados de este modelo rentista-monopolista son tan trágicos como predecibles,” decía José Luis Velásquez en 1996: “No sólo esquilman a la nación de recursos que podrían tener una utilización mucho más social y productiva, sino que producen los resultados fatales de todo monopolio al abrigo de la competencia: productos mediocres o de mala calidad.”

“Nicaragua no podrá romper el círculo vicioso de la pobreza mientras se man-

tenga un esquema universitario de este tipo. Es preciso realizar una reforma universitaria que libere las iniciativas y las potencialidades de la comunidad universitaria mediante los mecanismos de la libre competencia y del mercado que agilicen y den eficiencia a la prestación de los servicios de enseñanza superior.”¹¹

Romper un status quo como el hasta aquí descrito, sustituyéndolo por un modelo alternativo que dinamice el sistema, sugiere la necesidad de una reforma profunda que por su radicalidad e implicaciones políticas equivaldría a una verdadera revolución. Revolucionario, efectivamente, es aquél cambio donde paradigmas nuevos y opuestos de funcionamiento sustituyen a los anteriores, en forma relativamente rápida, y desplazando del poder a quienes usufructuaban los viejos esquemas.

Una revolución produce, inevitablemente, grandes resistencias. Una de ellas es la inercia o natural desgana ante los cambios o ante lo nuevo. Lo viejo, aunque mediocre, da el confort de lo conocido. El cambio, por el contrario, implica un salto a lo incierto y suele infundir temores e inseguridades. Otra fuente de resistencia son los intereses creados de quienes viven o se benefician del status quo o del orden de cosas que se quiere cambiar.

A pesar de esas y otras resistencias las revoluciones a veces logran producirse. Y si bien no todas, ni mucho menos, son constructivas o positivas, algunas sí lo son. Estas, en palabras del mismo Marx, se convierten en “parteras de la historia,” es decir, en logros excepcionales de la

clarividencia y virtud colectivas capaces de abrir horizontes insospechados al progreso y al avance humano.

Uno de los primeros pasos de toda revolución exitosa es la denuncia contundente de los vicios del “ancien régime,” o del viejo orden. Pero otro paso obligado, y de similar importancia, es el planteamiento convincente de nuevas alternativas o propuestas.

Propuesta revolucionaria una: financiar al estudiantado y no al CNU.

Hay dos formas fundamentales de financiar un servicio público: Financiado la oferta, es decir, a los proveedores del servicio, o financiado la demanda, es decir, a los usuarios que buscan adquirirlo. Los fondos presupuestados para financiar la educación superior podrían canalizarse de cualquiera de esas dos maneras. Previo a discutir los méritos de una u otra alternativa es importante no perder de vista que los destinatarios del mismo son los estudiantes. El seis por ciento existe para garantizar que los estudiantes de menores ingresos tengan acceso a una educación superior de calidad. No existe, en primera instancia, para beneficio de las universidades -eso sería hacer de un medio un fin- sino para beneficio de los estudiantes. La persona tiene prioridad sobre la institución. La persona es la destinataria primera de las políticas públicas. Todo lo demás les está subordinado.

El análisis de una u otra propuesta ha de regirse entonces por la comparación de

sus respectivos méritos, no por apriorismos legales o técnicos. La pregunta básica es: ¿Cuál de los dos sistemas de financiamiento podría servir mejor las necesidades y aspiraciones de los estudiantes de menores ingresos?

En la búsqueda de respuestas conviene asomarse a ciertas experiencias. Una, particularmente ilustradora, es la política del “G.I. Bill” que los Estados Unidos introdujo después de la segunda guerra mundial, a fin de cooperar en las oportunidades de estudio de los veteranos de guerra. En lugar de gastar billones de dólares en crear estupendas universidades públicas, el gobierno federal americano decidió crear un gran fondo de ayuda a fin de financiar a quienes demostraran necesidad económica y mérito académico. El paquete de ayuda financiera distribuiría una mezcla de becas, totalmente gratuitas, y de préstamos subsidiados y no subsidiados, sin más garantía que el compromiso del beneficiario de pagarlo gradualmente después de titularse. Lo interesante del caso es que el estudiante que calificaba para estos paquetes de ayuda podía escoger libremente la universidad de su preferencia, siempre y cuando ésta le hubiese admitido.

La política de financiar la demanda tuvo dos consecuencias beneficiosas: Abrió a los estudiantes pobres la posibilidad de acceder a un amplio menú de universidades de buena calidad que antes no hubiesen podido pagar. E incentivó a las universidades, tanto privadas como estatales, a mejorar su oferta educativa, a fin de captar mayores segmentos del nuevo mercado de estudiantes financiados

por el gobierno. El proceso contribuyó, indudablemente, a que la educación universitaria norteamericana dejara atrás a la Europea y se convirtiese, hasta el presente, en la mejor del mundo. También hizo que todos salieran ganando: no sólo los estudiantes sino también las universidades, incluyendo a muchas estatales.

Típicamente el modelo operaría a través de la asignación de un monto de ayuda económica al estudiante que demuestre la confluencia de necesidad y mérito académico mínimo. Podrían calificar, por ejemplo, los estudiantes que hayan terminado en el tercio superior de sus compañeros de bachillerato. Los montos podrían ser una mera beca, o estar constituidos, como en los Estados Unidos, por una mezcla de beca y préstamos dosificados de acuerdo a los méritos y necesidad económica del candidato. El estudiante beneficiario podría utilizar dicha ayuda financiera para estudiar en la universidad de su elección, pública o privada, siempre y cuando esté debidamente acreditada a través de un procedimiento objetivo, imparcial y transparente, ya que los escasos recursos fiscales del país no deben desperdiciarse en universidades que lo sean sólo de nombre. Asimismo, el estudiante con ayuda financiera estaría obligado a mantener un rendimiento académico mínimo a fin de conservarla.

El esquema anterior, por medio del cual el ministerio de Hacienda transfería los fondos a las universidades (al CNU), quedaría ahora sustituido por la creación de una agencia, pública, privada, o mixta, que transferiría los fondos provenientes de Hacienda a los estudiantes selec-

cionados. El proceso habría de ser gradual. Habría que asignar cuotas cada vez mayores del seis por ciento al fondo de becas o ayuda, de forma que las universidades comenzarían a recibir su financiamiento a través de los estudiantes. Una de las implicaciones de este modelo es que habría que asignar un costo a las distintas carreras que oferta el sistema público, con el correspondiente establecimiento de aranceles. Los paquetes de ayuda estudiantil contribuirían, precisamente, a sufragar estos costos.

Una de las consecuencias previsibles de este modelo sería la introducción del elemento competencia en todo el sistema universitario. Con una nueva masa de estudiantes de rendimiento académico adecuado, poseedora de millones de dólares, los centros de estudio superior realizarían un esfuerzo concienzudo por atraerlos y retenerlos. Otra consecuencia es que los estudiantes de menores ingresos, que antes tenían un horizonte de acceso a las universidades muy limitado, verían ahora ampliarse sus opciones. Evidentemente que la naturaleza limitada de los fondos públicos no alcanzaría para sufragar las universidades más caras, pero sí podrían cubrir la mayoría de las actuales universidades privadas. De acuerdo a un estudio realizado por el Banco Central de Nicaragua en 1997, el costo promedio anual por estudiante de las universidades privadas nicaragüenses era casi igual al de las públicas: US\$865.6 versus US\$856.6¹². (Obsérvese que queda por computar y comparar el costo de un estudiante graduado de un tipo y otro de universidad. Estimaciones preliminares sitúan la inversión por gra-

duado del sistema público en rangos cercanos a los quince mil dólares, lo que puede superar el correspondiente costo de muchas universidades privadas nacionales y algunas extranjeras.)

Este nuevo paradigma operativo también tendría consecuencias saludables en la eficiencia del sistema público y en la disminución de los índices de deserción al sujetar las becas o ayudas al rendimiento académico. Nadie ha medido, hasta la fecha, lo que cuesta al país la deserción universitaria, pero con la premisa de los dos tercios que desertan, no sería aventurado estimar que al menos el cincuenta por ciento de todos los recursos podrían estar gastándose en estudiantes que no se van a graduar.

Propuesta revolucionaria dos: que no solo los contribuyentes, sino también los estudiantes pudientes, cooperen en el financiamiento de la educación superior.

El mito de la gratuidad de la educación pública es otro de los factores que más ha contribuido al estancamiento y deficiencias de este sector. Es importante denunciarlo por lo que es: un mito inicuo. En primer lugar hay que advertir que alguien está pagando los 44 millones de dólares anuales que se están gastando actualmente en la educación pública. Aunque parezca verdad de Perogrullo, hay que decir que no es el estado quien sufraga esos millones. El estado no es más que el intermediario de dineros ajenos. Los fondos de la educación pública los pagan los contribuyentes con sus impuestos, y dado que nuestra estruc-

tura tributaria es regresiva, la cuenta la tienen a pagar los más pobres.

Por otro lado, no es cierto que los estudiantes universitarios sean, en su mayoría, miembros de los porcentajes más pobres de la población. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares Sobre Medición de Nivel de Vida de 1998, es posible afirmar que más del 60% de ellos se encuentran en los dos deciles superiores de consumo. Tan sólo un 11.3% se encuentra en los 5 deciles inferiores de consumo¹³. De hecho la educación superior pública es un caso en que los sectores más pobres subsidian un servicio de quienes no lo son tanto. La verdad es que muchos millones de dólares no auxilian necesidades perentorias y vitales de los más pobres, porque se destinan a satisfacer necesidades de la minoría del cinco por ciento que accede a la educación superior. Como lo decía tan bien el gran educador que fue, Javier Llasera, S.J.:

“Lo malo es que pocos piensan (¡pensamos!) que ese título que me ha dado la posibilidad de mejorar económica y socialmente, se logró, literalmente, con el sacrificio de esos que quedaron allá atrás. Y no estoy haciendo demagogia barata... al ver todo eso, cada graduado de universidad... tiene que pensar en la deuda de responsabilidad social que contrae con un país que le dio gratuitamente una carrera para su propio beneficio. Y al pensarlo debe razonar si no debiera dedicar ahora una parte de su ingreso a repagar o devolver lo que recibió, para que otros puedan seguirlo.”¹⁴

Este planteamiento no implica abogar por la eliminación de la gratuidad de la en-

señanza sino enfocarla mejor. Básicamente se reduce a pedir que sufraguen el costo de sus estudios aquellos que puedan, en la medida de sus posibilidades, y que se exima al que no pueda. Si alguien, por ejemplo, podía pagar en secundaria cien córdobas mensuales, no tiene sentido que después no los pague por un servicio mucho más caro como es la universidad. Debe también pensarse que el futuro graduado tendrá, en virtud de su título, posibilidades de generar mayores ingresos, y que podría tasarse, vía préstamo o vía impuesto, una fracción de los mismos, a fin de pagar esta especie de deuda social. Aquí empalmaría esta política con la propuesta de los paquetes de ayuda que contengan créditos blandos a los beneficiarios.

Las virtudes potenciales de esta segunda propuesta son obvias. Por una parte se aumentarían los ingresos del sector posibilitando mayores inversiones en su calidad. Por otra se añadiría un freno adicional a la deserción, fenómeno costoso que, como hacía ver Llasera, es una consecuencia parcial de la gratuidad indiscriminada: “Lo que inducía a entrar a la universidad en esas circunstancias era el señuelo de la gratuidad. Si no me cobran, bien vale la pena probar. Y eso, con la mejor buena voluntad y deseo. Aunque más de uno añadiría un porcentaje debido a la irresponsabilidad del “si no me cuesta hagámoslo fiesta.”¹⁵

La masa de estudiantes de baja calidad académica y dudosa motivación, que producen las políticas populistas de la gratuidad y el fácil acceso, no solo baja el tono académico general de la universi-

dad, perjudicando a los mejores, sino que tiende a desmoralizar y a crear un ethos poco afín a los ideales profesionales más nobles. Si no, preguntémonos: ¿Es la búsqueda rigurosa de la excelencia académica el valor dominante en nuestra cultura universitaria, o es una excepción? Valga aquí citar estas interrogantes que sobre nuestras universidades hispanas se hacía Carlos Alberto Montaner: “¿Cuántos catedráticos se toman en serio su trabajo formativo y cuántos se limitan a cumplir con las formalidades? ¿Cuántos estudiantes acuden a la universidad con el deseo real de aprender y la intención de ser los mejores y cuántos se conforman con sacar como pueden las asignaturas y obtener un título? ¿Se podría implantar... el “honor system”, acuerdo entre profesores y estudiantes para que no haya trampas y los profesores se retiren de las aulas cuando se imparten exámenes?”¹⁶

Arribamos así a un ingrediente básico que han de tener las universidades para mejorar: La cultura de la excelencia, que nuestras políticas populistas de fácil acceso y ningún compromiso de pago, presente o futuro, tienden a impedir que florezca.

Propuesta revolucionaria tres: montar un sistema de acreditación a cargo de la sociedad civil.

La acreditación de las universidades es un elemento indispensable de la propuesta de financiar la demanda y es, por sí misma, un elemento impostergable en cualquier esfuerzo por mejorar la educación superior. Ni nuestros profesionales pueden ser ta-

les si no pasan por una serie de pruebas o exámenes mínimos, ni nuestras universidades pueden serlo si no cumplen con una correspondiente serie de exigencias. Es claro que llegar a satisfacer los niveles o estándares mínimos que se acostumbra en la comunidad internacional requerirá un proceso gradual y prolongado. Pero es imperativo discutir las exigencias de dichos estándares y los plazos para aplicarlos.

Una tentación en este proceso sería el buscar bajar los estándares de acreditación de forma que nuestros profesionales lo sean “a la nica,” argumentando, quizás, que un médico nicaragüense que va a operar en Estelí no necesita los mismos requisitos que el que lo hace en Miami. Aparte de racista, afirmaciones así estarían desconociendo la realidad de la globalización que desafía nuestra aparente insularidad y nos inserta en un mundo cada vez más competitivo, exigente y sujeto a parámetros o estándares mundiales.

Conviene recordar en este contexto que fue, precisamente, la voluntad de los llamados tigres asiáticos de asumir las mismas exigencias de las naciones desarrolladas, lo que les permitió catapultarse de sociedades paupérrimas al status de las más ricas.

Un médico, un ingeniero, un administrador de empresas, debe poder ser médico, ingeniero o administrador, aquí o en Cafarnaúm, como decimos popularmente. Si a Estelí no le podemos dar uno, sino otro con menos competencias, llamémosle entonces paramédico, o para-ingenie-

ro. En todo caso habría que consensuar el tipo de profesionales que nuestra sociedad considera adecuados y el tipo de requisitos que las casas de estudio superior destinatarias del seis por ciento de los ingresos del estado deben satisfacer, a fin de calificar como universidades. Porque, ¿Qué debe definir a una institución como universidad: La tradición y las leyes, o sus propios méritos profesionales? ¿Debe concebirse el estatus universitario como una categoría vitalicia, o como un logro sujeto a revisión sobre la base de sus resultados?

Los líderes del CNU (Consejo Nacional de Universidades) se apoyan en la constitución para reclamar el seis por ciento del presupuesto general de la República. Pero el público, que sufraga dichos montos con sus impuestos, tiene derecho a exigir de las universidades que demuestren que lo son.

El montaje de un sistema exitoso e independiente de acreditación podría inspirarse en la experiencia de Estados Unidos: Allí la función de acreditar es confiada a agencias regionales y nacionales debidamente certificados por la Secretaría o Ministerio de Educación Americano. Dichas agencias son organizaciones privadas sin fines de lucro. La ley actual nicaragüense atribuye de hecho, dicha función, al CNU. Habría que plantearse la modificación de este precepto legal a fin de que los encargados de esta función no sean juez y parte en la misma y tengan los suficientes calificaciones profesionales para ejercerla.

Una alternativa posible sería crear una organización privada, con participación

de la comunidad empresarial y las cámaras profesionales, que, al fin y al cabo, son las comunidades usuarias por excelencia de los graduados universitarios. El estado estaría llamado a proporcionar la mayor parte del financiamiento (con fondos del seis por ciento u otros), pero no sería recomendable que se involucrase en la función de acreditación ya que enfrentaríamos dos de los riesgos clásicos de las burocracias gubernamentales; la ineficiencia y la politización.

Propuesta revolucionaria cuatro: que se creen los “community colleges” y se reduzca la universidad clásica.

Una de las quejas más generalizadas y aceptadas sobre nuestras universidades públicas es que gradúan demasiados abogados, médicos e ingenieros, es decir, que enfatizan demasiado las carreras clásicas, y que ofertan un menú muy limitado de opciones más técnicas, cortas o intermedias. Se comenta incluso que en otros países existen cinco técnicos medios por cada ingeniero pero que en Nicaragua es al revés. La crítica tiende a ser aceptada por los rectores y líderes de la comunidad universitaria. Pero no se hace mucho al respecto.

Una vez más, el ejemplo de las naciones desarrolladas puede servirnos mucho. En Estados Unidos son comunes y abundantes los “Community Colleges.” Estas son instituciones de educación superior, usualmente con programas de dos o menos años de duración, que ofertan una amplia gama de cursos universitarios mezclados con cursos técnicos o “voca-

cionales.” Quienes estudian en dichos centros pueden obtener títulos técnicos o de especialistas en determinadas artes o habilidades, pero también pueden trasladar los créditos académicos obtenidos a universidades completas y seguir en ellas sus estudios.

En Nicaragua la mayor parte del financiamiento de la educación superior se dedica a las carreras clásicas y muy poco a las de carácter técnico o medio, muchas de las cuales ni siquiera son reconocidas como miembros legítimos de la comunidad universitaria. Habría que analizar la conveniencia de invertir la relación y elevar de rango a las carreras cortas. Este tipo de política podría ir acompañada de un proceso de selección de los estudiantes de secundaria, como ocurre en Inglaterra, por medio del cual se van orientando unos a las carreras cortas o intermedias y otros a las corrientes de cuatro o más años.

La objeción de que las alternativas no clásicas atraen poco a nuestros bachilleres podría contrarrestarse, parcialmente, con el sistema de ayudas financieras. En efecto, éstas podrían estructurarse de forma que incentiven más algunas opciones de estudios. Se podrían ofertar, por ejemplo, mejores paquetes de ayuda para los que quieran estudiar diseño gráfico, o asistencia veterinaria, que para quienes quieran estudiar derecho.

Esta propuesta tiene varias ventajas: Una es que proporcionaría al país una amplia gama de expertos y técnicos en áreas en que existe una gran necesidad. Otra es que proporcionaría a la juventud mayo-

res opciones educativas junto con alternativas más acordes con sus inclinaciones, talentos y fortalezas. Estudiantes que tal vez no desollarían en medicina podrían ser excelentes laboratoristas, sin pasar por la frustración de desertar en media carrera. Como corolario de este tipo de políticas tendería también a disminuirse la deserción. Asimismo se le proporcionaría al joven, que entró al "Community College," la oportunidad de más tarde incorporarse a una carrera clásica, validando la mayor parte de los cursos o estudios realizados antes. Las carreras clásicas o de duración estándar se beneficiarían por su parte al contar con estudiantes más seleccionados y más seguros de su vocación profesional.

Conclusión.

Tal y como está funcionando actualmente la educación superior pública nicaragüense el seis por ciento es un gasto millonario, en constante ascenso, cuyo valor agregado para el país y los estudiantes que lo usufructúan es muy bajo. Es además un gasto que necesariamente implica distraer fondos de la atención de necesidades imperiosas de los más pobres, y que pareciera concentrar el grueso de sus beneficios en la burocracia rentista que maneja las universidades.

Romper este estado de cosas, sacar a la educación del letargo y mediocridad que sufre actualmente, es imperioso a la vez que posible. Pero requiere de medidas audaces y profundas. Si por reforma se

entienden cambios que mejoran un paradigma existente, pero sin alterarlo sustancialmente, lo que nuestro sistema universitario está necesitando es una verdadera revolución; es decir, un abandono del paradigma tradicional y la adopción de formas organizativas y operativas radicalmente nuevas. Los perjuicios de no encarar esta necesidad, por timidez o por intereses creados, son inmensos. Se estaría comprometiendo la competitividad del país, a mediano y largo plazo, y con ello nuestras posibilidades de emerger de nuestro subdesarrollo, y se estarían condenando a la juventud de menores ingresos, pero con ansias de superación, a permanecer en la marginación profesional.

Ante todos estos desafíos la comunidad universitaria -profesores, administradores y alumnos- tienen una fuerte responsabilidad moral. Esta viene a ser como la otra cara de la moneda del tema del seis por ciento. La existencia de este precepto constitucional no crea una obligación unilateral, o de una sola vía, del erario público hacia las universidades. Implica una obligación recíproca o de dos vías. Ninguna de las partes puede ignorar su obligación sin riesgo de invalidar la ecuación entera. El compromiso de la nación, de garantizar la existencia de una educación superior pública de calidad, a través de la asignación del seis por ciento del presupuesto nacional, crea, en los destinatarios de esos fondos, un compromiso y responsabilidad, graves e impostergables: El ser verdadera universidad.

Notas

MEDINA SANDINO, ERNESTO. *La Educación Superior en Nicaragua*. Documento no publicado, 2000, p. 33.

ARRÍEN, JUAN B. "El desafío de las universidades," en: *El Nuevo Diario*, 27 de enero de 1996, p. 6.

MEDINA, o.p. p. 5

CÁRCAMO ÁLVARO y CASTILLO MELBA, *El Presupuesto General de la República y su Relación con la Educación*, Coordinadora Civil, Noviembre 2001, p. 17

MEDINA, o.p. p. 25

Ibíd.

Estimación basada en Cárcamo y Castillo, o.p., p. 18, cuyas estadísticas señalan una inversión per cápita en estudiantes atendidos por el MECD de US\$84 en el año 2000, y las estadísticas de matrícula de las universidades estatales proporcionada por Medina, o.p. p. 17, que muestran 35,110 estudiantes matriculados en el mismo período bajo un presupuesto de \$US39 millones.

SERRANO CALDERA, ALEJANDRO. "Desarrollo y Educación Superior en Nicaragua," en: *Barricada*, 27 de mayo de 1992.

FRIEDMAN, MILTON. (1993) "Privaticemos las escuelas." Artículo publicado por el Cato Institute.

VELÁSQUEZ PEREIRA, JOSÉ LUIS. "La Universidad como obtención de Rentas," en: *La Prensa*, 15 de marzo de 1996, Pág. 14.

Ibíd.

BANCO CENTRAL DE NICARAGUA, (1997) *El Presupuesto de la Nación y el 6%*.

PORTA PALLAIS, EMILIO. "Los beneficiados por el 6%," en: *La Prensa*

LLASERA, JAVIER. "Sobre la gratuidad de la universidad," en: *Barricada*, 26 de mayo de 1993.

Ibíd.

MONTANER, CARLOS ALBERTO. "La peligrosa novedad de arriesgarse y discutir," en: *La Prensa*, 26 de enero de 2001, p. 11.

Fundación de Mujeres Comunicadoras

"Señal de la Dignidad de la Mujer Nicaragense"
De todas para todas

Radio Mujer 94.7 fm

De donde fue el Cine Dorado, 120 vrs. al lago
Apartado 4043 - Managua, Nic. - Teléfono: 2223635 • 2226900 • 2226896 - Telefax: 2222397

